O trabalho docente com a Pedagogia Histórico-Crítica no contexto do Currículo da Rede Municipal de São Paulo: limites e perspectivas

NELSON LUIZ GIMENES GALVÃO

São Paulo

2024

Galvão, Nelson Luiz Gimenes.

O trabalho docente com a Pedagogia Histórico-Crítica no contexto do currículo da rede municipal de São Paulo: limites e perspectivas. / Nelson Luiz Gimenes Galvão. 2024.

348 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2024.

Orientador (a): Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

O trabalho docente com a Pedagogia Histórico-Crítica no contexto do Currículo da Rede Municipal de São Paulo: limites e perspectivas

NELSON LUIZ GIMENES GALVÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

Banca Examinadora

_____

Presidente Orientador Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho (PPGE/Uninove)

_____

Examinador Titular I Prof. Dr. Paulino José Orso (FE/Unioeste)

_____

Examinador Titular II Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior (PPGE/Ufscar)

_____

Examinador Titular III Prof. Dr. Antonio Joaquim Severino (PPGE/Uninove)

_____

Examinador Titular IV Prof. Dr. Carlos Bauer (PROGEPE/Uninove)

RESUMO

Ao contatarmos professores e professoras da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, aderentes aos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, questionamo-nos sobre as possibilidades de implementação dessa proposição teórico-prática contra hegemônica em São Paulo. Propomos como **objeto de pesquisa** o trabalho docente de aderentes à PHC, que lecionam no Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo. Nosso **objetivo geral** é verificar a presença teórico-prática da PHC no trabalho docente de professores e professoras na Rede Municipal de Educação de São Paulo. Os nossos **objetivos específicos** são: investigar a apropriação teórico/prática da PHC por professores e professoras do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo em sua prática docente, tendo por finalidade a preservação das especificidades da educação escolar pública, da profissionalização docente, da defesa dos conteúdos curriculares avançados, em contraposição ao desmonte pós-BNCC presente no Currículo da Cidade. Por meio de entrevistas semiestruturadas pretendemos constituir dados acerca da assimilação da PHC no trabalho docente e na prática social mais ampla de adeptos distintos em dois grupos de professoras e professores da Rede Municipal de São Paulo, sendo um grupo de iniciantes e outro de contato ampliado. As questões que nos orientarão na constituição dos dados compreenderão as seguintes categorias a partir do Currículo da Cidade: organização escolar e das condições de trabalho; currículo; formação docente e didática; avaliação; e a intervenção na prática social mais ampla. Nosso caminho metodológico está centrado na análise documental oficial, na revisão de literatura acerca das categorias elencadas, nas entrevistas e no cotejamento com os pressupostos da PHC. Pautamo-nos no método materialista-histórico-dialético, base epistemológica da PHC. Constatamos que a hipótese aventada se cumpre: a aplicação das proposições da PHC na Rede Municipal de São Paulo é limitada e incipiente, porém, não é irrelevante, tendo em vista os possíveis avanços na compreensão e implementação do trabalho docente e as transformações da prática social de professoras e professores no engajamento e na organização de cunho político, com o intento de contribuírem, para além da sua unidade de trabalho, na ampliação da apreensão das proposições teórico-práticas da PHC e da luta pela superação da sociabilidade capitalista.

Palavras-Chave: Políticas Públicas em Educação. Trabalho docente. Pedagogia Histórico Crítica. Rede Municipal de São Paulo.

ABSTRACT

When we contacted teachers from the São Paulo Municipal Education Network, who adhere to the theoretical assumptions of Historical-Critical Pedagogy, we asked ourselves about the possibilities of implementing this counter-hegemonic theoretical-practical proposition in São Paulo. We propose as an object of research the teaching work of PHC members, who teach in Elementary School in the São Paulo Municipal Network. Our general objective is to verify the theoretical-practical presence of PHC in the teaching work of male and female teachers in the Municipal Education Network of São Paulo. Our specific objectives are: to investigate the theoretical/practical appropriation of PHC by elementary school teachers from the Municipal Network of São Paulo in their teaching practice, with the aim of preserving the specificities of public school education, teacher professionalization, defense of advanced curricular content, in contrast to the post-BNCC dismantling present in the City Curriculum. Through semi-structured interviews, we intend to gather data about the assimilation of PHC in teaching work and in the broader social practice of different followers in two groups of teachers from the São Paulo Municipal Network, one group of beginners and the other with expanded contact. The questions that will guide us in the creation of data will comprise the following categories from the City Curriculum: school organization and working conditions; curriculum; teaching and didactic training; assessment; and intervention in broader social practice. Our methodological path is centered on official documentary analysis, literature review about the categories listed, interviews and comparison with PHC assumptions. We are guided by the materialist-historical-dialectic method, the epistemological basis of PHC. We found that the hypothesis put forward is fulfilled: the application of the PHC propositions in the Municipal Network of São Paulo is limited and incipient, however, it is not irrelevant, given the possible advances in the understanding and implementation of teaching work and the transformations in social practice of teachers in engagement and organization of a political nature, with the intention of contributing, beyond their work unit, to expanding the understanding of PHC's theoretical-practical propositions and the struggle to overcome capitalist sociability.

Keywords: Public Policies in Education. Teaching work. Critical Historical Pedagogy. São Paulo Municipal Network.

RESUMEN

Cuando contactamos a profesores de la Red Municipal de Educación de São Paulo, que adhieren a los presupuestos teóricos de la Pedagogía Histórico-Crítica, nos preguntamos sobre las posibilidades de implementar esta propuesta teórico-práctica contrahegemónica en São Paulo. Proponemos como objeto de investigación el trabajo docente de los integrantes de la APS, que enseñan en la Escuela Primaria de la Red Municipal de São Paulo. Nuestro objetivo general es verificar la presencia teórico-práctica de la APS en el trabajo docente de docentes y docentes de la Red Municipal de Educación de São Paulo. Nuestros objetivos específicos son: investigar la apropiación teórico-práctica de la APS por parte de profesores de educación básica de la Red Municipal de São Paulo en su práctica docente, con el objetivo de preservar las especificidades de la educación de la escuela pública, la profesionalización docente, la defensa de los contenidos curriculares avanzados. , en contraste con el desmantelamiento post-BNCC presente en el Currículo de la Ciudad. A través de entrevistas semiestructuradas, pretendemos recopilar datos sobre la asimilación de la APS en el trabajo docente y en la práctica social más amplia de diferentes seguidores en dos grupos de docentes de la Red Municipal de São Paulo, un grupo de principiantes y otro de contacto ampliado. . Las preguntas que nos guiarán en la creación de datos comprenderán las siguientes categorías del City Curriculum: organización escolar y condiciones laborales; plan de estudios; docencia y formación didáctica; evaluación; e intervención en la práctica social más amplia. Nuestro camino metodológico se centra en el análisis documental oficial, revisión de literatura sobre las categorías enumeradas, entrevistas y comparación con supuestos de la APS. Nos guiamos por el método materialista-histórico-dialéctico, base epistemológica de la APS. Encontramos que la hipótesis planteada se cumple: la aplicación de las propuestas de APS en la Red Municipal de São Paulo es limitada e incipiente, sin embargo, no es irrelevante, dados los posibles avances en la comprensión e implementación de la labor docente y las transformaciones en la práctica social de los docentes en el compromiso y organización de carácter político, con la intención de contribuir, más allá de su unidad de trabajo, a ampliar la comprensión de las propuestas teórico-prácticas de la APS y la lucha por la superación de la sociabilidad capitalista.

Palabras clave: Políticas Públicas en Educación. Trabajo docente. Pedagogía histórica crítica. Red Municipal de São Paulo.

Agradecimentos:

À manicure e mãe, Maria José Gimenes Galvão, pelos ensinamentos ao longo da vida.

Ao garçom e pai, Geraldo Luiz Galvão, pelos primeiros incentivos à leitura.

Às filhas Tayara e Amanda, pela compreensão dos tempos escassos.

À companheira de vida Gicélia Santos Silva, pelos anos de compartilhamentos cotidianos de compreensões práticas e teóricas acerca da política e da educação.

Às companheiras e companheiros da Rede Municipal de Educação pelas lutas travadas, pelas discussões e vivências profissionais que enriquecem a nossa formação educacional.

À Ana Carolina Galvão pelas contribuições apresentadas na banca de qualificação.

Aos alunos e alunas das escolas públicas.

Elogio da Dialética

Bertolt Brecht

A injustiça passeia pelas ruas com passos seguros.
Os dominadores se estabelecem por dez mil anos.
Só a força os garante. Tudo ficará como está.
Nenhuma voz se levanta além da voz dos dominadores.
No mercado da exploração se diz em voz alta:
Agora acaba de começar!
E entre os oprimidos muitos dizem:
Não se realizará jamais o que queremos!
O que ainda vive não diga: jamais!
O seguro não, é seguro. Como está não ficará.
Quando os dominadores falarem
falarão também os dominados.
Quem se atreve a dizer: jamais?
De quem depende a continuação desse domínio?
De nós.
De quem depende a sua destruição? Igualmente de nós.
Os caídos que se levantem!
Os que estão perdidos que lutem!
Quem reconhece a situação como pode calar-se?
Os vencidos de agora serão os vencedores de amanhã.
E o "hoje" nascerá do "jamais".

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CONAE – Conferência Nacional de Educação
COPED – Coordenadoria Pedagógica
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DIPED – Divisão Pedagógica
EC – Emenda Constitucional
EaD – Educação à Distância
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
FMI – Fundo Monetário Internacional
IN – Instrução Normativa
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
JB – Jornada Básica
JBD – Jornada Básica Docente
JEIF – Jornada Especial Integral de Formação
MEC – Mistério da Educação
OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OIT - Organização Internacional do Trabalho
ONGs - Organizações Não Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PHC – Pedagogia Histórico-Crítica
PPPs - Parcerias Público-Privadas
OSs - Organizações Sociais
SME – Secretaria Municipal de Educação
RME-SP – Rede Municipal de Educação de São Paulo
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SGP – Sistema de Gestão Pedagógica

STF – Supremo Tribunal Federal

UE – Unidade Escolar

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

Sumário

INTRODUÇÃO 13

1 REFERENCIAL TEÓRICO E BASE METODOLÓGICA DA PESQUISA .. 19

1.1 ELEMENTOS INICIAIS PARA A ORGANIZANDO DA PESQUISA 25

1.1.1 Determinações acerca da organização escolar e das condições do trabalho docente 26

1.1.2 Questões acerca do currículo 34

1.1.3 Formação docente 50

1.1.4 Discussões acerca da didática 76

1.1.5 Questões acerca da avaliação 86

2 CONTEXTO GERAL 96

2.1 DA ECONOMIA POLÍTICA À POLÍTICA EDUCACIONAL 96

2.2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA A SERVIÇO DO AJUSTE FISCAL PÓS-GOLPE 116

3 O TRABALHO DOCENTE NAS EMEFS DA RME-SP NO CONTEXTO DO CURRÍCULO DA CIDADE 132

3.1 A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NAS EMEFS DA RME-SP 132

3.2 O CURRÍCULO DA CIDADE: A MAL DISFARÇADA FORMAÇÃO PARA A ADAPTAÇÃO À SOCIABILIDADE CAPITALISTA 145

3.2.1 Breve histórico da construção do currículo da cidade 145

3.2.2 Premissas, concepções e conceitos do Currículo da Cidade 152

3.2.3 Matrizes dos saberes 192

3.2.4 Ciclos de aprendizagem 208

3.2.5 Formação docente e a didática requerida para a implementação do Currículo da Cidade 236

3.2.6 As avaliações externas: expressão do gerencialismo e do performatismo na educação escolar pública 248

4 CONTRIBUIÇÕES CENTRAIS DA PHC AO TRABALHO PEDAGÓGICO 265

4.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS 280

4.1.1 Condições de trabalho na RME-SP 283

4.1.2 A implementação do Currículo da Cidade e seus desdobramentos no trabalho docente 287
4.1.3 A formação continuada e a didática contida no Currículo da Cidade 291
4.1.4 As avaliações externas: o que dizem os docentes? 299
4.1.5 Das tentativas de apropriação e uso da phc no trabalho docente na RME-SP 302
4.1.5.1 A formação docente apoiada na PHC 308
4.1.5.2 A apropriação da concepção de currículo com base na PHC
.....311
4.1.5.3 ....A prática pedagógica apoiada na concepção da Didática Histórico-Crítica 314
4.1.5.4 Avaliação pautada pela PHC..... 325
4.1.6 Os docentes e a prática social mais ampla..... 326
CONCLUSÕES 330
REFERÊNCIAS..... 335

INTRODUÇÃO

A Educação brasileira registra, há décadas, a aplicação do receituário de agências multilaterais como o Banco Mundial (BM). A despeito da crise do capitalismo, a mais recente eclodida e aprofundada desde 2008, o BM fomentou políticas que sedimentam a flexibilização da oferta da educação, validando a privatização e a desregulamentação da educação escolar pública, por meio de Organizações Não Governamentais (ONGs), Organizações Sociais (OSs), Parcerias Público-Privadas (PPPs), introduzindo plataformas informatizadas para a Educação à Distância, entre outras medidas.

Ao mesmo tempo em que os Governos Temer e Bolsonaro implementaram uma política de ajuste fiscal, combinando cortes e contingenciamentos aplicados ao orçamento da Educação Pública (Emenda Constitucional 95, congelamento do Piso Nacional do Magistério, cortes em diversos programas financiados pelo MEC), seguiram as implementações dos padrões de avaliação de desempenho, de resultados e de impacto das políticas públicas, as quais incluem avaliações de estudantes em larga escala, a responsabilização de profissionais em educação, a efetivação de desregulamentações em diversos níveis, contidas em medidas como a Reforma do Ensino Médio, a implementação da nova BNCC e os projetos de lei que tramitam no Congresso brasileiro intentando a execução da Reforma Administrativa, da voucherização, da implementação da educação domiciliar, da ampliação da militarização das escolas públicas, do cerceamento dos currículos e do trabalho docente por meio do "Movimento Escola sem partido" e da execução de uma política educacional para o atendimento dos interesses do mercado.

Diante do contexto de governos alinhados ao Golpe de 2016, o trabalho docente segue marcado por uma lógica neotecnicista, reprodutivista, cerceado pelo gerencialismo e pela performatividade. A perspectiva liberal para a Educação Pública Brasileira se impõe e se intensifica desde a década de 1990, com profundidade e velocidade diversas dadas pela dinâmica da luta de classes face às crises do sistema capitalista, porém, no Brasil tal projeto político/econômico avançou implacável com o Golpe de 2016, que com a ação

conjugada dos poderes Legislativo e Judiciário, tendo o aporte difamatório da imprensa coorporativa, derrubara a presidenta Dilma Rousseff sem que se comprovasse qualquer crime de responsabilidade e, mais adiante, em novo marco do mesmo processo golpista, com o advento do Governo Bolsonaro, eleito de forma fraudulenta[1], tendo em vista a prisão e condenação sem provas do principal candidato à presidência em 2018 (Luís Inácio Lula da Silva), acarretando quatro anos de implementação de políticas de desmonte do Estado e de ascensão de setores ultra conservadores e autoritários.

Em certa medida, a presente pesquisa é continuidade da investigação realizada por meio da dissertação de mestrado intitulada *O debate sobre politecnia e educação integral no contexto da reforma do ensino médio e da BNCC,* orientada pelo prof. Dr. Celso Carvalho, defendida em 2019. Durante a realização desta pesquisa nos deparamos com as concepções teórico/práticas da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Seguimos os nossos estudos ao longo dos anos de 2020 e 2021.

Embora circunstanciados pelos desdobramentos da pandemia de COVID 19, que impusera o confinamento e a Educação Remota, inclusive para as Universidades, nesse período entramos em contato com grupos de estudos e iniciativas de pesquisadores que implementaram cursos de Extensão Universitária utilizando as plataformas digitais. Diversas Universidades públicas, tais como as estaduais Unicamp, Unesp e Unioeste, além das Universidades Federais de Santa Maria e de Brasília promoveram a aproximação de pesquisadores, de estudantes de graduação e de profissionais em educação de todo o país das proposições da PHC para a educação pública brasileira. Diante desse processo impulsionador de leituras, debates e profundas reflexões, pudemos identificar a participação de profissionais em educação das redes públicas de São Paulo, no mínimo, interessados em apreender o alicerce teórico oferecido. Durante os referidos cursos de Extensão Universitária, identificamos

[1] Em 2018, o Judiciário brasileiro prendeu Luiz Inácio Lula da Silva, acusando-o de envolvimento em diversos crimes de corrupção. Esse artifício jurídico, lawfare – guerra política por meio de processos judiciais contra adversários -, desencadeou processos fraudulentos, posteriormente comprovados como prática persecutória, em 2018, afastou o principal candidato à presidência da República do pleito. Lula foi libertado após 580 dias de prisão, 19 processos foram anulados e/ou arquivados por vício nos ritos e ausência de provas. O portal The Intercept, entre outros órgãos de imprensa, publicou uma série de reportagens que revelaram os desvios empreendidos pelos responsáveis da Lava Jato. Acesso em 02/10/2021. Disponível em: https://theintercept.com/2020/01/20/linha-do-tempo-vaza-jato/

a participação de professoras e professores que trabalhavam na Rede Municipal de São Paulo. Manifestos adeptos da PHC, buscavam-na como ponto de apoio contra hegemônico frente ao quadro de desmonte material e teórico vivenciado na educação paulistana. Nesse contexto, chama-nos atenção a existência de uma possível fração de professoras e professores atuando sob a influência da PHC no Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo.

O trabalho pedagógico, *stricto senso*, é sintetizado no ato intencional de ensinar. A educação escolar, forma mais avançada alcançada pela humanidade para transmitir os saberes acumulados às novas gerações, generalizou-se ao longo do século XX em grandes redes de ensino, determinada pela organização societária capitalista, é efetivada pela atividade profissional realizada por professoras e professores, ou seja, pelo ensino.

Exercendo essa profissão desde 2002, como professor de Arte na Rede Municipal de São Paulo, tendo como ponto de partida a formação em Artes Cênicas pela Universidade Estadual Paulista, interessa-nos compreender os elementos determinantes, as relações sociais, as condições econômicas e os fatores históricos que favoreceriam, ou se imporiam como obstáculos, no exercício da profissão docente na Educação Básica, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental de São Paulo. Tal questão constitui-se como problematização inicial para a pesquisa que iniciamos.

Transcorridas mais de duas décadas de exercício no magistério, confrontamo-nos com diversos governos municipais, estaduais e nacionais, os quais implementaram medidas traduzidas em políticas públicas. A experiência na luta sindical, concomitante ao trabalho cotidiano em salas de aula, proporcionou-nos elementos de compreensão do funcionamento da Educação Básica de forma empírica, os quais nos dão base para uma apreensão de que, para além das aparências, o ensino ocorre ou é impossibilitado de ser efetivado sob a influência de múltiplas determinações.

Em 2021, ao retomarmos o trabalho pedagógico presencialmente, deparamo-nos com um sentimento coletivo de inadequação das proposições teórico-práticas oficiais para as escolas. Diante da falência cada vez mais evidente do sistema capitalista no enfrentamento das recorrentes crises econômicas, mais flagrante durante o advento da Pandemia de COVID 19, seja no que diz respeito à preservação da saúde e da vida das populações de

diversas nações, seja no que se refere às medidas emergenciais adotadas para a educação pública, questionamo-nos: estariam as teorias pedagógicas veiculadas pelo capitalismo em sua fase decadente aptas a contribuírem para a resolução das demandas de uma sociedade que aspira a humanização?

O questionamento inicial da pesquisa em tela impulsionou os três anos de trabalho investigativo, mobilizou-nos ao enfrentando das precárias condições laborais vivenciadas por mais de 85 mil servidores da educação municipal de São Paulo. Ou seja, a realização da investigação que apresentamos se deu sob condições adversas. Em nosso entendimento, faz-se necessário o registro para que não sejam naturalizadas. Nesse período enfrentamos: a ausência de estímulo à formação em nível de Pós-graduação *stricto senso*; impossibilidades de liberação remunerada da docência; e atos de caráter desencorajador, pois que mesmo havendo suporte legal, houve um indeferimento de participação em mais de um congresso acadêmico no mesmo ano letivo. Participamos de dois congressos acadêmicos em 2023. Um com dois dias e outro com quatro dias de duração. Esse último era obrigatório, internacional e oportunizava a apresentação de trabalho acadêmico, contava como disciplina obrigatória do programa e condicionava a realização da qualificação. Conforme a legislação, cumprindo os prazos requeridos, é possível obter a dispensa do trabalho sem ônus ao salário. Porém, a DRE e a SME indeferiram a solicitação, apesar do Decreto 48743/2007 e a IN 36/2022, ART. 4, parágrafo único, garantirem o gozo desse direito por mais de uma vez ao ano, tendo em vista se tratar da continuidade de programa de mestrado ou doutorado. As ausências resultaram em desconto salarial e em perdas no Prêmio de Desenvolvimento Educacional.

Portanto, a realização da pesquisa em tela se deu pela necessidade imperativa de resistir às pressões para a adaptação, apoiando-nos na perspectiva de qualificar o trabalho pedagógico a ser ofertado às novas gerações da classe trabalhadora.

Depuramos o foco de nossa investigação e formulamos a seguinte **questão central para a nossa pesquisa**: a PHC seria uma alternativa teoria-prática contra hegemônica para o trabalho pedagógico na rede paulistana?

Essa questão geral se desdobra em questões complementares: a) como a PHC é assimilada?; b) como a PHC é utilizada no trabalho docente?; c) qual é o impacto da PHC na prática social de professoras e professores?; d) em

que medida o trabalho docente sob a influência da PHC é implementado de forma a resistir às demandas formativas para a sociabilidade capitalista presentes nas pedagogias liberais (documentos oficiais) e nas teorias supostamente progressistas?

O **objetivo geral** da pesquisa em tela é verificar a presença teórica e prática da PHC no trabalho docente de professores e professoras na Rede Municipal de Educação de São Paulo em contraposição às proposições governamentais da SME.

Os **objetivos específicos** da pesquisa são:

- investigar a apropriação teórico/prática da PHC por professores e professoras do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo em sua prática docente, tendo por finalidade a preservação das especificidades da educação escolar pública, da profissionalização docente, da defesa dos conteúdos curriculares avançados, em contraposição ao desmonte pós-BNCC presente no Currículo da Cidade, ao caráter tarefeiro imposto ao corpo docente e ao esvaziamento da escola pública como instituição de ensino e aprendizado dos conhecimentos acumulados pela humanidade;

- interessa-nos ainda, investigar os impactos da assimilação da PHC por professoras e professores na sua prática social mais ampla, diante dos desafios e enfrentamentos do povo trabalhador à sociabilidade capitalista.

Trabalhamos com a hipótese de que a aplicação das proposições da PHC na Rede Municipal de São Paulo é limitada e incipiente, porém, não é irrelevante, tendo em vista duas consequências distintas e verificáveis: os possíveis avanços na compreensão e implementação do trabalho docente; as transformações da prática social de professoras e professores no engajamento e na organização de cunho político, com o intento de contribuírem, para além da sua unidade de trabalho, na ampliação da apreensão das proposições teórico-práticas da PHC e na participação na luta pela superação da sociabilidade capitalista.

Por meio de entrevistas semiestruturadas pretendemos constituir dados acerca da assimilação da PHC no trabalho docente e na prática social mais ampla de adeptos distintos em dois grupos de professoras e professores da Rede Municipal de São Paulo, a saber: Grupo 1) professoras de contato inicial; Grupo 2) professores de contato ampliado. Justificamos a constituição dos dois

grupos considerando o primeiro como grupo de contato inicial com os pressupostos da PHC, posto que as professoras participaram de um percurso formativo autônomo com a bibliografia do grupo de JEIF pautada pela PHC em 2022; já o segundo grupo, em tese, trata-se de sujeitos declaradamente adeptos à PHC, cuja experiência acumulada no magistério e atuação em regiões distintas no Município de São Paulo nos ofereceriam certo grau comparativo com as experiências do primeiro grupo. As questões que nos orientarão na constituição dos dados compreenderão as seguintes categorias organizadas a partir do Currículo da Cidade: organização escolar e as condições de trabalho; currículo; formação docente e didática; avaliação; e intervenção na prática social mais ampla.

1 REFERENCIAL TEÓRICO E BASE METODOLÓGICA DA PESQUISA

Pautando-nos pela metodologia materialista-histórica-dialética, partindo do método formulado por Marx e Engels e utilizado na epistemologia que dá base teórica à PHC. Realizamos uma pesquisa qualitativa em que a análise do levantamento dos elementos teóricos e práticos identificados no trabalho docente se realizou por meio de entrevistas semiestruturadas (constituição de dados conforme a definição de grupos de sujeitos e categorias já mencionados), as quais foram confrontadas aos fatores determinantes identificáveis na bibliografia dedicada à prática docente, aos marcos legais que orientam o ensino, consubstanciado em prática social na educação escolar da rede paulistana. Ressalte-se, porém, que não descartamos os métodos quantitativos, ao nos depararmos com dados oriundos dos documentos oficiais úteis à apreensão das categorias analisadas os consideramos em nossa investigação.

Destarte, circunscrevemos a nossa pesquisa em aspectos centrais (categorias) do trabalho docente que, longe de esgotarem as variáveis que compõem o objeto em tela, são determinantes para a apreendermos a essência da intervenção de professoras e professores na execução do ensino, a saber: **a formação docente; o currículo; a didática; a avaliação; a organização da educação escolar**. Destacamos tais categorias a fim de compreendermos o ensino, o efetivo trabalho docente, para além da aparência imediata, considerando os fatores que incidem de forma dinâmica sobre o objeto a ser apreendido a partir de múltiplas determinações, cuja intepretações substanciam a análise e a compreensão concreta.

Decerto, uma professora ou professor em atividade, ensinando, deve possuir conhecimentos prévios adquiridos na formação inicial ou continuada, relacionados ao conteúdo curricular específico, aos processos de desenvolvimento humano e ao conjunto de disciplinas que permitem a apreensão da realidade social em que a atividade profissional se dá (história, filosofia da educação, sociologia da educação, teorias pedagógicas etc). A profissionalização, a ação intencionada, planejada, pressupõe graus variados de manipulação dos conteúdos curriculares, com escolhas conscientes ou não, objetivar-se-á a transmissão de conhecimentos determinados pelos documentos

oficiais, pela formação docente, pela concepção teórico-prática que orienta o indivíduo e o coletivo da unidade escolar, seja em uma aula, ao longo do ano letivo ou dos ciclos de ensino. Definido “o que ensinar e para quê” o trabalho docente demanda o domínio de “como ensinar” e para “quem”, cujas ações e operações se definem pelo percurso didático. A cada etapa do trabalho docente cabe a verificação da efetivação do ensino na apreensão dos saberes escolares apresentados; os processos e métodos avaliativos são determinantes para a depuração e correção dos rumos do trabalho docente.

Cada uma das categorias previamente apresentadas, a serem desenvolvidas ao longo da pesquisa, são atravessadas por condições materiais e relações sociais, historicamente determinadas; para efetivarmos as devidas aproximações que nos permitam compreender o trabalho docente é necessário relacionarmos os marcos legais que regulam e orientam a educação pública municipal de São Paulo, a organização física e os recursos humanos concernidos aos espaços de trabalho docente, além da remuneração e da carreira docente. Alerta-nos Marx:

> Eis, portanto, os fatos: indivíduos determinados com atividade produtiva segundo um modo determinado entram em relações sociais e políticas determinadas. Em cada caso isolado, **a observação empírica deve mostrar fatos, e sem nenhuma especulação nem mistificação, a ligação entre a estrutura social e política e a produção.** A estrutura social e o Estado nascem continuamente do processo vital de indivíduos determinados; mas desses indivíduos não tais como aparecem nas representações que fazem de si mesmos ou nas representações que os outros fazem deles, mas na sua existência real, isto é, tais como trabalham e produzem materialmente; portanto, do modo como atuam em bases, condições e limites materiais determinados e independentes de sua vontade. (Marx, 2001, p. 18, grifos nossos)

Em nosso processo de investigação, diante do método científico que nos orienta, cabe-nos avançar para além da descrição do que compõe cada elemento enunciado nas categorias definidas à priori como componentes do trabalho docente. Partimos da observância imediata do que se configura como trabalho docente, ou seja, do ensino, prática social empreendida por professoras e professores na educação escolar (concreto-dado). Municiamo-nos da literatura acadêmica no geral, das proposições teórico-práticas da PHC em particular, das formulações legais em voga e, confrontamos estes dados teóricos de cada

elemento que compõe a totalidade “trabalho docente” às respostas colhidas em entrevistas semiestruturadas (dados empíricos). É por meio da mediação da análise dialética que buscamos identificar o movimento histórico da prática social sintetizada no ensino; as abstrações que surgem da análise, considerando os aspectos determinantes e as contradições internas do processo, possibilita-nos, a cada passo de aprofundamento analítico, a elaboração de conceitos para a compreensão da essência do objeto de estudo em novo patamar de concretude, em sínteses que se aproximam ao máximo da apreensão almejada (pensamento concreto), ou seja, em nosso caso, da compreensão do trabalho docente realizado sob a orientação da PHC no Ensino Fundamental da Rede de Educação do Município de São Paulo.

Em seu texto *Contribuição à Crítica da Economia Política*, publicado postumamente em 1903 - redigido entre 1858 e 1859 como rascunhos, primeiros escritos acerca da economia política no processo de preparação de O Capital -, Marx nos apresenta o seu método para a compreensão do seu objeto em estudo, o capitalismo.

> A população é uma abstração se deixo de lado as classes que a compõem. Essas classes são, por sua vez, uma palavra sem sentido se ignoro os elementos sobre os quais repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital etc. Esses supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços etc. O capital, por exemplo, não é nada sem trabalho assalariado, sem valor, dinheiro, preços etc. Se começasse, portanto, pela população, **elaboraria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples**; do concreto representado chegaria a cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples. Chegado a esse ponto, **teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas.** (Marx, 2001, p. 258, grifos nossos)

Marx nos ensina que ao estudarmos uma categoria, a apreensão inicial se dá por uma “representação caótica do todo” e é analiticamente que verificamos as contradições, as relações e o movimento histórico que chegamos às abstrações e formulações de “conceitos mais simples”. Porém, a apreensão concreta do objeto só se dá de modo mais preciso na realização de retorno à categoria destacada, em outro patamar de compreensão, com “uma rica totalidade de determinações e relações diversas”.

Mais adiante Marx precisa os dois métodos, destacando o caráter científico do segundo:

> **O primeiro** constitui o caminho que foi historicamente seguido pela nascente Economia Política. Os economistas do século 17, por exemplo, começam sempre pelo todo vivo: a população, a nação, o Estado, vários Estados etc.; mas, terminam sempre por descobrir por meio da análise certo número de relações gerais abstratas que são determinantes, tais como a divisão do trabalho, o dinheiro, o valor etc. Esses elementos isolados, uma vez que são mais ou menos fixados e abstraídos, dão origem aos sistemas econômicos, que se elevam do simples, tal como trabalho, divisão do trabalho, necessidade, valor de troca, até o Estado, a troca entre as nações e o mercado universal. **O Último método** é manifestamente o método cientificamente exato. O concreto é concreto, porque **é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso**. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. **No primeiro método, a representação plena volatiliza-se na determinação abstrata; no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento.** [...]
> Para a consciência — e a consciência filosófica é determinada de tal modo que para ela o pensamento que concebe é o homem real, e o mundo concebido é, como tal, o único mundo real — para a consciência, pois, **o movimento das categorias aparece como o verdadeiro ato de produção que apenas recebe um impulso exterior** — cujo resultado é o mundo, e isso é exato porque (aqui temos de novo urna tautologia) a totalidade concreta, como totalidade de pensamento, como uma concreção de pensamento, é, na realidade, um produto do pensar, do conceber; não é de nenhum modo o produto do conceito que se engendra a si mesmo e que concebe separadamente e acima da intuição e da representação, mas é elaboração da intuição e da representação em conceitos. **O todo, tal como aparece no cérebro, como um todo mental, é um produto do cérebro pensante, que se apropria do mundo da única maneira em que o pode fazer** [...] (Marx, 2001, p. 258-259, grifos nossos)

Para Marx o pensamento concreto, a compreensão exata dos objetos a serem apreendidos não se antepõe a existência destes, ou seja, o objeto em estudo existe independente das representações na abstração, as quais serão tão mais verdadeiras quanto a análise de múltiplas determinações (singulares, particulares e universais) permitirem a construção de sínteses que consubstanciarão a máxima aproximação do conhecimento concreto do objeto em sua totalidade. Partimos do objeto vivo e aparente, em nosso caso, do

trabalho docente de aderentes à PHC, deste se depreendem variáveis que se interrelacionam e a análise permite o retorno ao objeto composto por sua complexidade, unidade do diverso histórico, material, social, moral e afetivo. As formas de reprodução material da sociedade, o que inclui as relações sociais determinadas, determinam a consciência humana. Em síntese: “não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência”. (Marx, 2001, p. 20).

Em nossa investigação a apreensão da essência do objeto em estudo passa pela reconstrução histórica, sobretudo diante da miscelânea epistêmica e do relativismo preponderante em diversas áreas do conhecimento que se inserem na composição das teorias pedagógicas hegemônicas, as quais se notabilizam pelo fito “antidogmático” oposto a constructos pautados pela totalidade, realidade e mesmo ao conhecimento e à educação escolar. Assim,

> Quando falamos em aproximação da realidade através da reconstrução histórica, duas questões preliminares estão postas: primeiro, recusamos, nós também, todo dogmatismo e as concepções evolucionistas da história; segundo, recusamos toda visão cética e fragmentada do mundo e o relativismo como ponto de partida. Aos sistemas explicativos fechados e funcionais, a uma visão fragmentada da realidade propomos a busca das articulações que explicam os nexos e significados do real e levam à construção de totalidades sociais, relativas a determinados objetos de estudo.
>
> Nesse sentido, a totalidade social construída não é uma racionalização ou modelo explicativo, mas um conjunto dinâmico de relações que passam, necessariamente, pela ação de sujeitos sociais. Não sendo apenas uma concepção mental, o conceito de totalidade social tem um referente histórico, material, social, moral ou afetivo, de acordo com as relações que constituem determinada totalidade. Consequentemente, as totalidades são tão heterogêneas e tão diversificadas quanto os aspectos da realidade. (CIAVATTA, 2016, p. 210)

No anseio de atingirmos a objetividade em nosso processo de pesquisa, buscamos tanto não resvalar na concepção de que o objeto se impõe ao sujeito, uma proposição mecanicista e positivista da história, quanto nos afastamos da prevalência do sujeito sobre o objeto, cujo resultado incorre ao subjetivismo, ao idealismo e ao relativismo. Pois sim, reconhecemos as relações entre sujeito e objeto, posto que o indivíduo humano como ser isolado não existe, é como ser social que o homem produz conhecimento, história e se realiza. (Ciavatta, 2016,

p. 214-215). Por pressuposto, Marx (2001, p. 20) defende que se adote o estudo do homem em sua concretude, em seu desenvolvimento histórico real, algo necessário para conhecermos tal objeto e possível,

> Desde que se represente esse processo de atividade vital, a história deixa de ser uma coleção de fatos sem vida, tal como é para as empiristas, que são eles próprios também abstratos, ou a ação imaginária de sujeitos imaginários, tal como é para os idealistas. (Marx, 2001, p. 20).

Em se tratando do trabalho docente, a priori, no cotidiano escolar, refletindo as normativas legais da Prefeitura de São Paulo, identificamos práticas e discursos que reproduzem preconizações de teorias pedagógicas hegemônicas, identificadas com a reprodução do capital, ainda que em alguns casos existam arroubos críticos identificados com campos políticos progressistas. Formulações heterogêneas se manifestam na formação docente, nas proposições curriculares, nas avaliações, nas concepções de organização material e humana das escolas, o senso comum se alinha às pedagogias do aprender a aprender, às pedagogias ativas, ao multiculturalismo e suas variáveis decoloniais, cuja marca é o esvaziamento dos conteúdos curriculares em prol dos interesses imediatos dos estudantes, do desenvolvimento de competências, de habilidades, de capacidades cognitivas e relacionais próprias às necessidades do mercado de trabalho cada vez mais flexibilizado e pilhado de direitos para a reprodução da vida.

Notadamente, cada um dos eixos que elencamos de modo a caracterizar o trabalho docente, é tratado de modo estanque, assim como o próprio sujeito professor e a escola, são analisados de forma isolada da rede educacional e da sociedade. Ao passo que, em oposição, aqueles que estão sob a influência das proposições da PHC tentam articular a sua prática observando as relações entre a formação docente, o currículo a didática, a avaliação, a organização da educação escolar, sem perder de vista a sociedade em que se inserem. A perspectiva é de transformação societária, ou seja, o ensino se pauta pela busca da transmissão do património cultural mais desenvolvido pela humanidade, de modo que os indivíduos, ao adquirirem os instrumentos do conhecimento, aproximem-se de uma visão de mundo real, que permita a apreensão de totalidade e, em sua vida, insiram-se na luta contra a exploração e a opressão, pela emancipação da humanidade frente a anarquia capitalista.

1.1 Elementos iniciais para a organizando da pesquisa

Em nosso processo de investigação partiremos do geral para o específico, tendo em vista bibliografia legal e a produção de pesquisas pautadas pela PHC. Dessa forma, organizamos as seções e itens com os objetivos que seguem.

Contexto geral – Apresentar o movimento histórico, econômico e político, internacional e nacional, e identificar os fatores gerais determinantes para a política educacional no Brasil que prevalecem após 2016;

O trabalho docente nas EMEFs da RME-SP no contexto do Currículo da Cidade – apresentar e cotejar as determinações oficiais em relação às proposições da PHC;

- **a organização escolar nas EMEFs da Rede Municipal de São Paulo** – apresentar as determinações oficiais para a organização das EMEFs de São Paulo;
- **o Currículo da Cidade** – apresentar as propostas curriculares e seus desdobramentos na formação docente, na didática e nas avaliações, cotejando e analisando as determinações oficiais em relação às proposições da PHC;

Contribuições centrais da PHC para o trabalho docente - apresentar e analisar as entrevistas realizadas com professoras e professores do Ensino Fundamental da RME-SP, partindo das categorias destacadas, cotejar as entrevistas em relação às proposições da PHC.

Considerações finais – partir do resultado das análises e apontar perspectivas para a disseminação e utilização da PHC no trabalho docente realizado na RME-SP.

Porém, antes de passarmos a desenvolver o cotejamento e análise dos tópicos apresentados para o curso de nossa investigação, a título de revisar a literatura disponível, elencamos um conjunto de contribuições presentes em pesquisas pertinentes ao nosso objeto. A partir da seleção e leitura empreendidas, destacamos em nosso texto aspectos que contribuem para a nossa investigação de modo a nos situar na discussão acerca das categorias que determinam o trabalho docente a partir do Currículo da Cidade, a saber: a organização escolar e as condições de trabalho; o currículo; a formação docente e a didática; a avaliação.

1.1.1 Determinações acerca da organização escolar e das condições do trabalho docente

Iniciamos a pesquisa com a necessidade de compreendermos as determinações materiais que se impõem ao trabalho docente nas Escolas de Ensino Fundamental do Município de São Paulo. Para nos situarmos diante desse eixo buscamos pesquisas que discutam a organização do trabalho no sistema capitalista e as relações com a educação escolar, bem como informações sobre a organização da Rede Municipal de São Paulo, o desenvolvimento da carreira docente e a política remuneratória. Apresentamos também as propostas da PHC para o trabalho docente e alguns dissensos relevantes no campo marxista acerca do trabalho como princípio educativo. Destacamos as contribuições que seguem:

- Trabalho, educação e reestruturação produtiva, livro organizado por Robson Luiz de França, Ed. Navegando, 2017;
- Estatutos, planos de carreira e valorização do magistério público: um estudo dos Municípios Sedes Das Regiões Administrativas Do Estado De São Paulo, tese de doutorado de Fábio Mariano Da Paz, orientadora: Prof.ª Dr.ª Yoshie Ussami Ferrari Leite, Unesp, 2014;
- O processo de formação da agenda na política remuneratória e de reajustes salariais da Educação do Município de São Paulo (2006-2016), dissertação de mestrado de Marcel Moraes Felices, orientador: Prof. Dr. Jaime Crozatti, PUC-SP, 2017;
- Políticas educacionais, trabalho pedagógico & Pedagogia Histórico-Crítica, livro, organizadora: Julia Malanchen, Ed. Navegando, 2022;
- Condições de trabalho e Desenvolvimento Profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação, tese de doutorado de Lisandra Marisa Príncepe, orientadora: Prof.ª. Dr.ª Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, PUC-SP, 2019;
- Os planos de carreira docente em São Paulo: configurações do ensino público nas diferentes esferas administrativas, tese de doutorado de Andressa Christina Trevizan Missaki, orientadora: Prof.ª Dra. Belmira Oliveira Bueno, USP, 2020;
- O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?, artigo de Paulo Sergio Tumolo, Educ. Soc., 2005.

Do livro *Trabalho, educação e reestruturação produtiva* destacamos três capítulos. A contribuição de Sandra Gramilich Pedroso, com o texto *Principais dificuldades do trabalho docente da educação básica nas instituições de ensino*,

apresenta a concepção ontológica para a categoria trabalho, definida por atividade vital humana para a transformação da natureza e satisfação de necessidades. A autora se apoia em Marx para caracterizar o trabalho nos marcos do capitalismo, que enquadra o trabalho na reprodução de valor, transforma o trabalhador em vendedor da mercadoria trabalho, aliena-o e, no caso da educação, trabalho improdutivo destinado à acumulação de capital, impõe-se sobre trabalho com a absorção de diversas tarefas alheias ao ensino.

Gilberto José de Melo, no artigo *Trabalho e educação no modo de produção capitalista: a classe dominante usufruindo da educação pública em detrimento da classe dominada*, apoiado em Louis Althusser, retoma a caracterização do Aparelhos Ideológicos de Estado, destacando a escola como o principal, posto que tem dupla atribuição: a preparação da mão de obra e o inculcamento para a reprodução do capital. Segundo Melo, tendo em vista os controles do Estado, os professores não têm como romper o quadro de subserviência à formação para exploração.

No texto *Relação entre educação e trabalho: seus desdobramentos e perspectivas*, Leoclécio Dobrovoski Silva Pereira analisa as relações entre trabalho e a educação, a apropriação dessas atividades humanas pelo capital e a intencionalidade das reformas para a adequação às demandas da reprodução capitalista. Com base em Mészáros, defende que a crítica deve transcender em ações que favoreçam uma ruptura com a lógica capitalista.

A tese de doutorado *Estatutos, planos de carreira e valorização do magistério público: um estudo dos municípios sedes das regiões administrativas do estado de São Paulo*, de Fábio Mariano Da Paz, traz um estudo comparativo dos planos de carreira e valorização do magistério de quinze municípios do estado de São Paulo e inclui a capital. O autor conclui que a autonomia dos municípios e o desenvolvimento histórico e político dos municípios pesquisados circunstanciaram a diversidade das gestões de profissionais, de carreiras e políticas de valorização, ainda que, desde 2009, sejam observadas as diretrizes do CNE com suas resoluções CNE/CEB nº 03/97 e CNE/CEB nº 02/2009, bem como o Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo.

Na dissertação de mestrado *O processo de formação da agenda na política remuneratória e de reajustes salariais da Educação do Município de São Paulo*, Marcel Moraes Felices utiliza o Modelo de Múltiplos Fluxos, de John

Kingdon e o Modelo de Equilíbrio Pontuado, de Frank Baumgartner e Bryan Jones, para demonstrar a convergência de interesses e oportunidades que possibilitaram a política de valorização dos profissionais em educação após 2006. Implementada por meio da elevação do piso salarial, escalonada até 2016 e incorporada por parcelas aos salários, deu-se após amplas negociações frente às greves de 2006, 2012, 2013 e 2014, que atravessaram os governos Serra-Kassab e o início do Governo Haddad.

Em *Ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental: reflexões teórico-metodológicas para uma prática pedagógica histórico-crítica*, capítulo do livro *Políticas educacionais, trabalho pedagógico & pedagogia histórico-crítica*, Calebe Lucas Feitosa Campelo parte da análise dos efeitos do ensino de ciências pautado pelo construtivismo e pedagogias do "aprender a aprender" sobre a compreensão da população acerca da necessidade de cuidados e de vacinação prescritos por infectologistas em meio à crise sanitária de COVID 19 e defende que tais teorias de ensino, fomentando o relativismo e se subordinando ao senso comum imediatista, favoreceram o comportamento negacionista estimulado pelas autoridades do governo federal sob o comando do bolsonarismo.

Em contraposição, Campelo defende que o ensino de ciências "não pode ser transmitido aos alunos de forma linear, por meio da lógica-formal, mas deve trazer aspectos históricos, filosóficos e culturais que possam permitir que o aluno tenha uma visão da totalidade histórica e não da singularidade do conteúdo, como é preconizado por outras teorias pedagógicas" (2022, p. 155).

Com base em Leontiev, Campelo aponta que sob o capitalismo e a divisão social do trabalho inerente as relações sociais em que predomina a separação dos produtores do que produzem, em que vige a separação entre teoria e prática, em que se impõem a hierarquização entre trabalho braçal e trabalho intelectual, prevalece uma desintegração da consciência, só possível de ser combatida com a perspectiva da abolição da propriedade privada dos meios de produção.

Campelo reitera que, sendo a educação trabalho imaterial, a PHC propõe a reapropriação dos conhecimentos mais avançados produzidos pela humanidade, a partir de uma concepção do homem ontológica, ou seja, produto do seu trabalho a fim de transformar a natureza, cuja ação enquadrada

socialmente implica em sua própria transformação. A produção da vida, portanto, tem direta relação com os conhecimentos transmitidos de geração a geração por meio da educação, que como lembra Saviani, carrega “ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades”. Embora o ensino sob as orientações teóricas da PHC não defenda um método receitado e definitivo, considera-se o trabalho docente um ato consciente e intencional em que se leva em conta a tríade conteúdo-forma-destinatário, identificando dialeticamente o singular, o particular e o universal em movimento, demandando dos professores que adotam a PHC uma formação teórico-cultural ampla que favoreça uma capacidade cognoscitiva e teleológica ao ensino, tendo em vista que, ainda que a educação seja determinada pelo capital, “a luta contra o capital passa por uma educação que aponte a sua superação” (Campelo, 2022, p. 168).

Também do livro *Políticas educacionais, trabalho pedagógico & pedagogia histórico-crítica*, organizado por Malanchen, destacamos o capítulo *O trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da pedagogia histórico-crítica em tempos de BNCC e esvaziamento do papel da escola*, escrito por Andiara Drielli de Oliveira. A autora apresenta os reveses que marcam o trabalho docente após o Golpe de 2016, período em que as novas legislações aprofundam o controle institucional sobre os conteúdos curriculares, esvaziando-o em prol de um utilitarismo imediatista, priorizando métodos que desenvolvam habilidades e competências aferíveis por resultados ranqueáveis em avaliações externas em larga escala. A predominância da lógica gerencial e mercantil sobre o trabalho docente resulta também na ascensão da defesa da desprofissionalização, ao se propagar a ideia da substituição dos professores e da educação escolar por educação domiciliar, educação à distância e a possibilidade de contratação de “professores de notório saber” na educação básica.

A partir das proposições da PHC a autora defende a relação dialética entre teoria e prática, algo defenestrado pelas teorias pedagógicas hegemônicas no passado e no presente. Para tanto, faz-se necessário aos professores que adotam a PHC o domínio dos pressupostos teóricos que balizam a sua prática, acercando-se dos fundamentos filosóficos, do movimento histórico e das relações sociais determinantes para os conteúdos curriculares pelos quais são responsáveis. Nesse sentido, a PHC pretende estruturar a prática educativa,

procurando “compreender e orientar o processo de ensino e aprendizagem” (Oliveira, 2022, p. 223), superando a lógica formal, identificando oposição e contradição, manifestações fenomênicas internas e externas aos objetos compostos em unidade indissolúvel, manifestações essenciais da prática na teoria e da teoria na prática.

Oliveira defende que conhecer a realidade implica considerar duas categorias nucleares, o trabalho e o método científico pautado pelo materialismo-histórico-dialético, que a PHC organiza a partir de uma visão de mundo, de ser humano e de sociedade pautada pelos interesses históricos da classe trabalhadora. Com base em Saviani, a autora defende a utilização da linguagem compreendendo o psiquismo a partir da capacidade de generalização do significado nos níveis de pensamento sincrético, conceitual e complexo.

A autora reivindica os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural no auxílio da compreensão dos processos de desenvolvimento dos indivíduos. Trata-se de um constructo indispensável para o trabalho pedagógico a partir da PHC, posto que se configura em teoria construída nos marcos do materialismo-histórico-dialético e concebe o psiquismo como “a unidade material/ideal que se desenvolve socialmente, à base da qual se forma a imagem subjetiva da realidade objetiva” (*apud*, Martins, 2022, p. 227). Para atingir funções psíquicas superiores as crianças devem ser desafiadas a desenvolver o pensamento com base em atividades que permitam apreender conceitos científicos que desencadearão funções como a percepção, a atenção, memória e operações lógicas de raciocínio, como a síntese, a comparação, a generalização e a abstração.

Segundo Oliveira, a utilização dos clássicos, dos conhecimentos que se plasmaram como essenciais ao longo da história da humanidade, é fundamental no processo do ensino defendido pela PHC. Com base em Leontiev e Elkonin, a autora chama atenção para os períodos de desenvolvimento e as crises que marcam a passagem de um período a outro. Em se tratando da Educação Básica, os estudantes passam da segunda infância para o período adolescente (jovem/adulto), passam por atividades dominantes que se relacionam com a comunicação emocional direta com adultos e pela manipulação de objetos sociais com jogos e brincadeiras, transitando para o estudo, para a comunicação

entre jovens e para apreensão dos estudos aplicados às concepções de trabalho.

A autora defende, com base em Elkonin, que a escola deve estimular além do que a criança já domina, promovendo a sua capacidade potencial, estimulando processos psíquicos como a personalidade, a percepção, a memória e o pensamento voluntário, que dependem dos estudos a se realizarem a partir da ação intencional e sistematizada dos professores. Desse modo, fomenta-se a passagem do pensamento sincrético dos estudantes, ao pensamento sintético, por meio da mediação da análise.

Assim, a educação é concebida como mediação em meio à prática social global, pois o trabalho docente parte da prática social, passa pela problematização, pela instrumentalização, chega à catarse, para então retornar à prática social em novo patamar de compreensão, ou seja, trata-se de um processo dialético e permanente, sem esquematismos, determinado também pelas condições concretas, em que ultrapassa o pensamento empírico em direção ao pensamento concreto, sob a mediação do abstrato.

Por fim, a autora passa a exemplificar a prática defendida por meio de uma atividade dedicada à apreensão do gênero fábula, em que contextualiza historicamente o instrumento textual, apresenta diversas versões da mesma fábula, analisa as abordagens e desdobra em apreensões de leitura, de produção de textos e de gramática.

Na tese de doutorado *Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação*, de Lisandra Marisa Príncepe, verificamos que o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes está determinado pela formação dos professores (inicial, no trabalho e continuada), pela localização das escolas e pelas condições de trabalho (número de estudantes por turma, turmas atendidas, número de escolas atendidas na jornada, número de horas-aula para trabalho extraclasse, localização das escolas, material disponível, composição das equipes e condições prediais).

Segundo Príncepe, os docentes iniciantes, que se configuram no período probatório de três anos, passam por condições de instabilidade, incertezas e descontinuidade. Com base no Censo Escolar de 2014 e 2015, chegou-se aos seguintes marcos: 43,8% dos docentes não são enquadrados em jornada com

1/3 para atividades extraclasse; 50% atua em mais de 3 escolas; 73,6% estavam na escola há menos de um ano; 69,42% atua em mais de um nível de ensino; 4,1% leciona para apenas uma turma, os demais em até 6 turmas; cerca de 70% lecionavam em escolas de difícil acesso. Verifica-se que o poder público não possui política específica para combater as precariedades enfrentadas pelos professores em início de carreira. Tal situação pode se estender para além dos três anos iniciais, tendo em vista que ao trabalhar em uma nova escola, transferindo-se para se aproximar do local de moradia, o professor se confronta com as mesmas condições que marca o início da carreira.

Na tese intitulada *Os planos de carreira docente em São Paulo: configurações do ensino público nas diferentes esferas administrativas*, Andressa Christina Trevizan Missaki compara os planos de carreira da educação nas esferas Municipal, Estadual e Federal. Além da pesquisa bibliográfica com base nas leis que normatizam a educação pública, a autora realizou também uma pesquisa qualitativa com base em entrevistas com os profissionais concernidos nessas esferas. A pesquisa demonstra que as diferentes carreiras influenciam nas expectativas profissionais dos docentes, na autopercepção e no desenvolvimento do trabalho a se realizar.

No artigo *Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990*, Paulo Sergio Tumolo e Klalter Bez Fontana analisam por meio da teoria marxista a produção das pesquisas realizadas na década de 1990 acerca do trabalho docente, em que, indistintamente, caracterizam o trabalho docente como trabalho proletarizado.

Tumolo e Fontana apontam as imprecisões na adoção do conceito de classe proletária associado ao trabalho docente, demonstram que há certo ecletismo epistemológico, incompreensões e imprecisões na adoção de categorias marxistas para analisarem o trabalho no sistema capitalista, em geral, e as relações com o trabalho docente, especificamente.

Nesse trabalho são analisadas as contribuições de autores como Hypólito (1994), Tito (1994), Costa (1995) e Carvalho (1996), Najjar (1992), Nunes (1998), Therrien (1998), Beckenkamp (2000), Lugli (1997), Polettini (1998), Vianna (1999), Enguita (1991), entre outros. Tais pesquisadores defendem que a proletarização dos professores está relacionada à feminilização do trabalho docente, à precarização das condições de trabalho, ao assalariamento e ao

rebaixamento salarial, à fragmentação da atividade laboral, à incidência da tecnocracia sobre às gestões, o crescente desprestígio da profissão frente à sociedade. Invariavelmente, para os autores da década de 1990, a proletarização do trabalho docente está relacionada aos processos de trabalho.

Tumolo e Fontana analisam a categoria trabalho em sua forma genérica, em uma sociedade hipotética, em que tal atividade determina a reprodução da vida por meio da produção de valores de uso. Com a hegemonia da sociabilidade capitalista o trabalho é enquadrado à lógica de reprodução do capital. Assim, o trabalhador vende a sua força de trabalho, uma mercadoria, recebe por meio do salário parte do valor que produziu, sendo que o mais trabalho, produtor de mais valor, é expropriado pelo capitalista.

Com base em Marx, Tumolo e Fontana defendem que o trabalho é produtivo na medida em que produz capital, independentemente dos processos de produção, condições de trabalho e assalariamento. Por outro lado, embora todas as categorias laborais estejam enquadradas pela sociabilidade capitalista, nem todo trabalhador assalariado pode ser considerado produtivo. Tal constatação distingue os diversos tipos de trabalhadores docentes conforme a sua participação na reprodução ou não do capital.

Tumolo e Fontana citam quatro exemplos distintos: o professor voluntário, que produz valor de uso ao executar o seu trabalho e é um trabalhador não-produtivo; o professor de aulas particulares, que vende individualmente a sua força de trabalho, produz valor de troca e é um trabalhador não-produtivo; o professor de escolas privadas, que ao vender a sua força de trabalho, produz valor de troca e capital e é um trabalhador produtivo; o professor de escolas públicas, que vende a sua força de trabalho ao estado e produz valor de uso e é um trabalhador não-produtivo.

Constata-se que “o proletariado não pode ser apreendido a partir das características concernentes ao processo de trabalho, mas sim com base na relação social de produção” (Tumolo, Fontana, 2008, p. 170), tal categoria se relaciona com a concepção de classe, a qual, ao produzir capital no quadro das contradições do sistema, opõe-se à classe capitalista. Desse modo, Tumolo e Fontana concluem que apenas os professores que trabalham em escolas privadas podem ser considerados concernentes ao proletariado e a

proletarização do trabalho docente se dá pelas relações impostas pela privatização do ensino.

1.1.2 Questões acerca do currículo

Tendo em vista as diversas reformas que impactaram o currículo em âmbito nacional e municipal buscamos nos situar a partir de pesquisas acerca da BNCC, da Reforma do Ensino Médio, bem como com contribuições sobre experiências teórico-prática realizadas e apreciações críticas sobre as abordagens multiculturalistas presentes nas propostas curriculares antes e após o Golpe de 2016. Destacamos as contribuições que seguem:

- A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais, tese de doutorado de Julia Malanchen, orientador: Prof. Dr. Newton Duarte, UNESP, 2014;
- Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani, tese de Carolina Nozella Gama, orientador: Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior, UFBA, 2015;
- O currículo escolar e as reformas na Rede Pública Municipal de São Paulo, tese de doutorado de Isabela Bilecki da Cunha, orientadora Prof.ª. Dr.ª Elba Siqueira de Sá Barretto, USP, 2015;
- A pedagogia histórico-crítica na Rede Municipal de Educação de Itaipulândia/PR (2004-2016), dissertação de Eliane Viana, orientador: Professor Dr. Paulino José Orso, UNIOESTE, 2017;
- Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica, artigo de Leonardo Docena Pina e Carolina Nozella Gama, Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, 2020;

A tese de doutorado intitulada "*A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais*", de Julia Malanchen, recupera historicamente a introdução da orientação pós-moderna e dos pressupostos multiculturalistas na política curricular nacional desde os anos 1990, analisando a LDB, os PCNs e chegando às Diretrizes Curriculares Nacionais gestadas nos Governos Lula e Dilma, já na primeira década dos anos 2000. A autora analisa as principais correntes do multiculturalismo e sintetiza a correlação com o pós-modernismo, teorias em franca consonância com a sociabilidade capitalista, as quais foram absorvidas nas formulações para os currículos da educação formal em todos os níveis de

ensino, da Educação Básica ao Ensino Superior, também ganhando grande espaço nas pesquisas em Educação.

> A articulação do pensamento pós-moderno com as bases do Multiculturalismo é claramente observada em seus pressupostos: a) considera-se impossível a superação do capitalismo, da propriedade privada dos meios de produção e da divisão social do trabalho limitando-se as lutas sociais ao objetivo de aquisição, efetivação ou ampliação de direitos dos grupos subalternizados e diminuição das injustiças sociais e preconceitos; b) Abandona-se a luta unificada, pautando-se no entendimento de que a luta de classes não é o motor da história; c) critica-se qualquer pretensão ao conhecimento objetivo e nega-se que existam conhecimentos com maior nível de desenvolvimento, transformando tudo numa questão de reconhecimento do saber do cotidiano de cada grupo, numa espécie de centralidade epistemológica do cotidiano; d) a ciência é vista apenas como uma maneira pela qual um grupo social, o dos cientistas, busca dar algum significado a fenômenos naturais ou sociais, da mesma forma que outros grupos buscam a mesma coisa por meio outros saberes; e) celebram-se as diferenças, o local e o indivíduo recluso à sua subjetividade, negando-se a possibilidade de compreensão da realidade como um todo estruturado e dos processos essenciais à dinâmica que movimenta esse todo; f) assim como o conhecimento sistematizado nos livros é posto sob suspeita, a escola também o é, já que o saber relevante para a vida seria construído diretamente na vivência cotidiana e nas lutas sociais; g) a cultura oral é considerada mais rica e significativa do que a escrita; h) a cultura parece ser entendida mais como uma questão de reconhecimento das diferenças entre “nós” e “os outros”; j) Afirma-se que a linguagem da escola é colonizada, etnocêntrica, discriminadora e precisa ser descolonizada; l) nega-se o ideal de formação do sujeito racional e consciente; m) o ideal de transformação social é substituído pelo de inclusão social, que ocorreria pela valorização da cultura de cada grupo. (Malanchen, 2014, p. 90-91)

Com base em Duarte, Malanchen aponta a dicotomia apresentada pelo multiculturalismo entre etnocentrismo e o relativismo cultural, como se fossem as únicas alternativas possíveis na composição dos conteúdos curriculares. As teorias multiculturalistas, ao rejeitarem a possibilidade de encontro dos indivíduos e grupos sociais com a universalidade, ao relativizarem a ciência, ao se limitarem às reivindicações fragmentadas, individualistas e locais, ao apoiarem o esvaziamento dos conteúdos curriculares, priorizando interesses imediatos e o senso comum, ao se contraporem a qualquer vislumbre de transformação social que almeje a superação do capitalismo, capturam

bandeiras justas dos movimentos sociais que se batem contra a opressão e acabam por contribuírem para a perpetuação da sociabilidade capitalista.

Segundo Malanchen, as pedagogias do “aprender a aprender” assimilam as perspectivas multiculturalistas, inclusive com a adesão de setores progressistas, ressentidos com a falência da burocracia stalinista pós-URRS. A combinação de posições niilistas e adesistas frente ao sistema de propriedade privada dos meios de produção respondem às necessidades do sistema capitalista por uma formação pautada no senso comum e nas demandas do cotidiano, com a qual o indivíduos seriam preparados para os processos de trabalho flexibilizados; intenta-se a limitação das lutas sociais à inclusão social, a exacerbação da alienação, o apaziguamento frente ao papel no Estado, a neutralização da luta classes, a auto responsabilização dos indivíduos pelas mazelas e êxitos vividos, resultando no inculcamento e na reificação do interesse fundamental do capitalismo, a reprodução e concentração de capital. Tais proposições pedagógicas se colocam no campo do reprodutivismo, ainda que reivindiquem um “verniz” crítico, ao se associarem ao relativismo cultural, acabam por reduzir a apreensão do conhecimento científico e a existência do trabalho docente. Como constata,

> As incoerências e inconsistências da abordagem multicultural a tornam uma grande aliada das forças sociais conservadoras, a despeito de, no plano das aparências, o multiculturalismo ser identificado por muitos dos seus defensores e críticos como uma linha de pensamento de esquerda. (Malanchen, 2014, p. 106)

Deveras, o reforço da atenção às diferenças e não à universalidade, retoma as justificativas do capital para diferenciar o quanto da riqueza produzida pela humanidade deve ser distribuída a cada seguimento ou indivíduo, inclusive na oferta de acesso ao conhecimento, claro, garantindo o maior quinhão à classe dominante. Amparados pelas teorias multiculturalistas, governos de diversos matizes políticos, agências multilaterais, executivos de multinacionais e militantes à direita e à esquerda adotam discursos similares em nome de consignas como a defesa da “tolerância e da paz”, em que a diversidade é equiparada à desigualdade. Malanchen nos adverte que a compreensão flexibilizada e oportunista, tomada sem a devida relação com o movimento histórico e as relações sociais e econômicas, sobre o conceito cultura provoca disparidades na constituição de “indivíduos tolerantes”, privados de uma

compreensão da universalidade consubstanciada pelo singular e particular, constituintes do ser genérico (social, histórico e coletivo). Para Nagel,

> [...] a) o tolerante deve tolerar o intolerante; b) o negro e o judeu devem aceitar a prática nazista; c) as mulheres devem acatar o infanticídio feminino em obediência à prioridade dada ao nascimento de filho homem; d) os muçulmanos fundamentalistas podem, sem contestação, manter suas mulheres usando a burca; e) tribos devem ser respeitadas quando matam recém-nascidos com problemas físicos; f) a fé deve ser seguida mesmo impondo risco de vida a quem precisa de transfusão de sangue; g) imigrantes podem ser presos conforme os interesses do país ao qual adentraram; g) torturas podem ser celebradas como expressões tradicionais de determinadas sociedades; h) a prática da clitoridectomia não deve suscitar revolta porque faz parte de princípios organizadores de uma cultura; i) etc. (*apud* Malanchen, 2014, p.102)

Em contraposição ao relativismo cultural apregoado pelas teorias multiculturais, Malanchen se apoia em autores marxistas para caracterizar o conceito cultura sob bases concretas:

> Sintetizando, podemos afirmar as seguintes características da cultura numa perspectiva marxista: a) É resultado do trabalho, isto é, da ação do ser humano sobre a natureza e, portanto, define-se como cultura material; b) Juntamente com a cultura material se formam os elementos que compõem a cultura não material ou simbólica, como a linguagem, as ideias, a ciência, a filosofia e a arte; c) a ciência, a arte e a filosofia, dessa forma, são uma parte da cultura, e não podem ser confundidas como seu sinônimo; d) a apropriação da cultura é sempre um processo educativo, ou seja, é necessária a existência de mediações para que a mesma seja transmitida e apropriada no processo de humanização. (Malanchen, 2014, p. 117)

A partir de Marx, Saviani e Duarte, Malanchen recupera a centralidade do trabalho no processo de desenvolvimento humano, como atividade vital, fundamental na transformação da natureza no empenho de satisfazer as necessidades do indivíduo, ao mesmo tempo que este também é transformado pelo planejamento e verificação empírica das ações inerentes ao labor. Na medida em que a sobrevivência implica intervenções no meio natural cada vez mais sofisticadas e demandam esforços coletivos o homem produz cultura. A interação social, a transmissão dos conhecimentos à coletividade, incluindo as novas gerações, promovem o desenvolvimento da linguagem, das técnicas e, ao longo da história, as produções imateriais dadas pela filosofia e pela arte.

Com base nos autores da Psicologia Histórico-Cultural, como Vigotski, Leontiev, Luria, Davidov e Elkonin, a autora ressalta a necessidade de se estimular o desenvolvimento das capacidades psicológicas superiores por meio dos objetos culturais mais avançados, tendo em vista o desenvolvimento do caráter humano no indivíduo, o ser genérico, posto que não se trata de um dado inato. Assim, a educação em geral e a educação escolar cumprem um papel determinante, sobretudo se consideramos a sistematização e atividade intencional profissionalizada pelo trabalho docente implementado nas escolas, forma mais avançada construída pela humanidade e adotada pelo advento da sociedade capitalista. Não sem contradições, pois o ensino tanto pode ser implementado de acordo com as exigências de reprodução da sociabilidade de classes, quanto propiciar que amplas massas tenham contato com a ciência, a filosofia e a arte em seu grau mais desenvolvido. Ocorre que o relativismo cultural, as teorias multiculturalistas e as pedagogias do lema “aprender a aprender”, na medida em que relativizam conceitos como cultura, negativizam o desenvolvimento, condenam a produção cultural advinda do hemisfério norte à pecha colonizadora e opressora, restringem a apreensão da realidade ao local, negam a possibilidade de aproximação de uma visão de totalidade, pulverizam as identidades subalternizando a questão de classe, restringem a aspiração histórica e revolucionária da classe trabalhadora, contribuem para o esvaziamento dos currículos e do papel da educação escolar, em colaboração, de forma consciente ou não por parte dos seus aderentes, com a restrição do acesso ao conhecimento mais desenvolvido pela humanidade.

Malanchen defende que a proposição da PHC para a formulação de currículos consequentes adota o trabalho como princípio educativo, isto é, o ensino assume uma posição concreta na contribuição para a transformação social, tendo em vista que a apreensão da realidade se dá em melhor condição na medida em que os indivíduos dominam os instrumentos culturais mais avançados, os quais facilitariam a atuação dos indivíduos na luta mais ampla pela superação do quadro alienado, cerceado pela divisão social do trabalho imposto pelo capitalismo.

Carolina Nozella Gama, em sua tese de doutorado, intitulada “*Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani*”, busca demonstrar a existência de uma concepção de

currículo na obra de Demerval Saviani. Tratando-se de uma proposição de teoria pedagógica em construção há mais de quatro décadas, a autora se acerca da produção coletiva apresentada por autores que contribuíram para o debate sobre a PHC (Malanchen, Taffarel, Marsiglia, entre outros), em diálogo com a Psicologia Histórico-Cultural (Duarte, Martins, Vigotiski, Leontiev), assim como se apoia na base teórica de autores marxistas para desenvolver a sua análise e sustentação da sua hipótese.

Gama fundamenta cientificamente a sua análise a partir de pressupostos ontológicos, gnosiológicos, axiológicos e teleológicos da concepção materialista histórica e dialética do conhecimento. Busca, assim, definir a concepção de homem e sua constituição, a concepção de realidade e as relações entre matéria e consciência, os processos de construção de valores que orientam as ações humanas e os processos que constituem as finalidades das intervenções humanas, tendo em vista o materialismo-histórico-dialético.

Cotejando as contribuições do Coletivo de Autores (1992, 1995), de Luiz Carlos de Freitas (1995), Micheli Ortega Escobar (1995), de Juliana Pasqualini (2010), de Elizabeth Varjal (1991), Taffarel (2009), a autora define a concepção de currículo em sua dinâmica no trabalho educativo, o qual compreende a formação inicial dos professores, o trato com o conhecimento (seleção, organização e sistematização), organização escolar (tempo e espaço) e condições de trabalho (remuneração, carreira, disponibilidade de materiais, relação de número de estudantes por profissional em educação etc).

A autora se contrapõe ao trato com os conhecimentos de forma fragmentada e defende “um currículo pautado na lógica dialética”, em “princípios curriculares pautados na totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição” (Gama, 2015, p. 180).

Com base em Martins e Pasqualini, Gama defende que na seleção de conteúdos e no trato com o conhecimento que compõem o currículo se considere o impulsionamento das funções psicológicas superiores em cada período do desenvolvimento humano. Para tanto, os docentes devem dominar tanto os conteúdos, quanto os processos de adaptação dos conteúdos à cada período de desenvolvimento dos indivíduos, tendo em vista que as melhores atividades a serem utilizadas se enquadram em processos que se adiantam ao que o estudante já domina, provocando-o, reiteradamente, à superação da zona de

desenvolvimento iminente. O que “significa dosar e sequenciar os conteúdos ao longo do tempo-espaço tendo em vista atuar na zona de desenvolvimento iminente do aluno, considerando suas possibilidades e necessidades enquanto sujeito histórico” (Gama, 2015, p. 199).

Opondo-se às teorias pedagógicas que centram a organização do currículo no trato com o conhecimento e priorizam os métodos que em tese corresponderiam aos interesses imediatistas dos estudantes, a autora se apoia em Saviani e defende que a concepção de currículo da PHC considera fundamentalmente o estudante concreto, não o empírico. Ou seja, ao se considerar a construção do sujeito histórico e social, os conhecimentos que se objetivam no currículo com base na PHC se pautam por um nível de complexidade que corresponda à necessária apreensão científica, filosófica e artística que revelam a realidade objetiva.

Gama considera a necessidade de construir o currículo com conhecimentos objetivos e científicos, pois

> [...] buscar a objetividade do conhecimento diz respeito à explicitação das múltiplas determinações que produzem e explicam os fatos. Por isso, é preciso identificar o aspecto gnosiológico (centrado no conhecimento, na objetividade), e o aspecto ideológico (expressão dos interesses, na subjetividade), uma vez que os seres humanos são impelidos a conhecer em função da busca dos meios de atender às suas necessidades e satisfazer suas carências. Nesta perspectiva, a historicização é a forma de resgatar a objetividade e a universalidade do saber, não por acaso a historicidade do conhecimento é um dos princípios” (Gama, 2015, p. 201-202).

Apoiada em Malanchen, Gama se contrapõe às teorias multiculturalistas, cujo caráter relativista nega a possibilidade da constituição da universalidade e da cientificidade como objetivação de conhecimentos mais avançados, em seu entendimento tais proposições precarizam a construção do próprio currículo. Por meio das proposições teóricas que constituem a PHC, o currículo deve buscar ultrapassar os limites do senso comum, posto que, ao se adotar a abordagem científica para a apreensão dos conhecimentos, é possível elevar o acesso à aquisição dos instrumentos culturais organizados, sistematizados e mais avançados, os quais favorecem a compreensão da realidade objetiva, acendendo-se do senso comum à consciência filosófica, como defende Saviani.

O processo de ensino em que a proposição curricular se insere parte da prática social e se retorna à mesma em novo patamar de compreensão dos conteúdos curriculares, passando de forma dialógica pela problematização, pela instrumentação e pela catarse. Gama apresenta os princípios metodológicos para o trabalho pedagógico com o conhecimento, parte-se da síncrese à síntese, da aparência à essência, pela mediação da análise.

> [...] Trata-se de estabelecer um movimento dialético entre o saber espontâneo e o saber sistematizado, entre a cultura popular e a cultura erudita, de forma que a ação escolar permita que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores; o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, a cultura popular, é a base que torna possível a elaboração do saber, e em consequência a cultura erudita [...] (Gama, 2015, p. 204)

Tal intervenção dialética é adotada considerando o pressuposto de simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, buscando-se "assegurar na organização curricular a visão de totalidade, que carrega o particular e o universal, demonstrando as relações e nexos entre os diferentes conteúdos" (Idem, ibidem, p. 205). Dessa forma, os conteúdos são apresentados com base em múltiplas determinações e o conhecimento é assimilado em um processo de ampliação da complexidade em que a realidade se torna apreensível e mais fidedigna aos estudantes a cada nível de ensino. Ao mesmo tempo em que se reconhece a transitoriedade do conhecimento científico, posto que é também passível de determinações históricas, sociais e econômicas, e tal transitoriedade pressupõe um enfrentamento que se dá pela adoção da História como princípio educativo a todos os conteúdos, deve-se também observar a periodização do desenvolvimento humano e a organização dos níveis de ensino para a organização, a sistematização e a adaptação metodológica na implementação do trabalho docente. Se na Educação Infantil é preciso enfrentar a contradição entre o biológico e o cultural, entre hominização e humanização, como orienta Leontiev, no Ensino Fundamental se deve enfrentar a contradição entre homem e sociedade, enquanto no Ensino Médio o trabalho docente se dá sobre o enfrentamento da contradição homem e trabalho e, por fim, no Ensino Superior, a contradição a ser superada repousa sobre o binômio homem e cultura.

Sem perder de vista as relações entre conteúdo e forma, Gama defende, em síntese, que a concepção de currículo da PHC considere

> [...] os princípios de **seleção** do conhecimento (*objetividade e enfoque científico*; *contemporaneidade*; *relevância social* e *adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno*), os quais possuem relação intrínseca entre si e com os princípios **metodológicos** para o trato com o conhecimento (*da síncrese à síntese*; *provisoriedade e historicidade*; *simultaneidade* e *ampliação da complexidade*), que também se relacionam entre si. Objetivando que os alunos ascendam da síncrese à síntese é necessário selecionar e ordenar os conteúdos a serem tratados de modo que vá se ampliando o grau de complexidade acerca dos mesmos, o que perpassa pelo enfoque científico que precisa ser dado ao conteúdo e sua relevância social, bem como pela adequação dos conteúdos às possibilidades sócio-cognitivas do aluno e a noção de historicidade e provisoriedade do conhecimento. (Gama, 2015, p. 213)

Na tese de doutorado “O currículo escolar e as reformas na Rede Pública Municipal de São Paulo”, de Isabela Bilecki da Cunha recorre a autores como Elba S. de Sá Barretto, François Dubet, Bernardete Angelina Gatti, Jefferson Mainardes, entre outros, para defender a centralidade da constituição do currículo na educação escolar. Nesse sentido, apoia-se no conceito de justiça curricular, tendo por base Moreira e Candau, que o concebem “como forma de reduzir diferenças e desigualdades sociais, enfatizando a necessidade de valorização da pluralidade cultural” (Cunha, 2015, p. 22). Como Lucíola Santos, a fim de buscar reduzir as desigualdades sociais na escola, Cunha defende a centralidade da cultura no currículo, o qual deve considerar conceitos como as diversidades e as territorialidades. Desse modo, com base em Dubet, o currículo defendido por Cunha deve buscar oferecer igualdade de condições, oferecendo “mais a quem tem menos, ou seja, procurando ser mais equitativa, ou em outras palavras, procurando assegurar a justiça na escola ao driblar a sua lógica meritocrática” (Cunha, 2015, p. 33), o que implica na garantia de patamares mínimos e certa padronização adaptável às realidades individuais e territoriais.

Cunha identifica que tais premissas são oferecidas pelas políticas curriculares implementadas entre 2005 e 2012 pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, refletindo as prerrogativas do MEC. Nesse sentido, traz à baila iniciativas que giraram em torno das Orientações Curriculares/2007, como o “Toda força ao 1º ano” (TOF), o “Projeto Intensivo do Ciclo I” (PIC), os

ciclos de formação de professores (encontros gerais e no local de trabalho com a Coordenação Pedagógica, repercutindo iniciativas do MEC como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), a estruturação dos ciclos de aprendizagem, a instituição do Ensino Fundamental com nove anos de duração, as avaliações externas em larga escala.

Cunha chama a atenção sobre a necessidade de convencer o quadro de professoras e professores para a implementação da concepção de currículo adotada pelas gestões Serra/Kassab, para tanto, ressalta a adoção da política de bonificação atrelada ao desempenho dos estudantes, as pontuações que impactam a carreira docente e o empenho das gestões na formação dos professores. Ao comparar os resultados das avaliações externas como a Prova São Paulo, a Prova da Cidade (instrumentos específicos de São Paulo) e Prova Brasil do período estudado, a autora avalia que, mesmo com a adesão docente, os índices de qualidade de ensino não sofreram alterações significativas.

A dissertação de mestrado "*A pedagogia histórico-crítica na Rede Municipal de Educação de Itaipulândia/PR (2004-2016)*", de Eliane Viana, apresenta-nos experiências de adoção da PHC na elaboração de políticas educacionais do Estado do Paraná, dos municípios do interior do estado como Cascavel, Sarandi e Itaipulândia, assim como Limeira e Bauru, municípios do interior do estado de São Paulo. Para a implementação da PHC Viana aponta que

> [...] o processo de objetivação da PHC implica não uma imposição ou um projeto simplesmente pensado a nível de uma equipe administrativa e pedagógica de determinada secretaria de educação, seja ela estadual ou municipal. A pesquisa de Magalhães (2009, p. 170) mostra que isso demanda um corpo docente que "tenha a necessidade de promover a humanização em cada indivíduo singular com as nossas mediações no ato de ensinar, de forma a ensinar a cultura clássica historicizada", bem como, que tenha clareza das relações sociais e de trabalho em que está inserido. (2017, p. 50)

Ou seja, é determinante que o corpo docente em seu embate cotidiano interno e externo à escola, frente às limitações da educação liberal e às contenções da prática social da classe dominante, apreenda as origens do seu estranhamento e reconheça que o capitalismo é irreformável, demandando um trabalho pedagógico contra hegemônico com base na ciência, na filosofia e na arte, intencionalmente estruturado como propõe a PHC.

Com base em Gasparin, Viana aponta algumas dificuldades enfrentadas:

> [...] “Incompatibilidade entre a pedagogia histórico-crítica, como proposta contra hegemônica, e a atual estrutura capitalista”; falta de estrutura física; falta de conhecimento do método que dá base para a PHC; dificuldade dos professores em sair da “zona de conforto”; descontinuidade das políticas com as mudanças das equipes administrativas; carga horária insuficiente para a preparação de aula; turmas muito numerosas; desinteresses dos alunos, dentre outros. (2017, p. 52)

Viana apresenta o processo histórico de implantação da PHC no Estado do Paraná, dado como fruto do combate organizado contra a ditadura militar e pela redemocratização da sociedade brasileira. Entre os anos 1980 e 1990 os sucessivos governos do PMDB incorporam as proposições progressivas para a educação pública, é nesse contexto que se inserem as proposições da PHC, ainda incipientes em sua elaboração teórica. Os embates entre as frações da classe burguesa na composição dos governos de coalisão do PMDB buscaram conciliar teorias pedagógicas díspares, integrando também pressupostos teóricos-metodológicos da PHC, o que ensejou tanto avanços, quanto contradições.

Viana apresenta a avaliação de Orso e Tonidandel que, mesmo verificando as contradições nas sobreposições teóricas que balizam os documentos educacionais do Paraná (contendo Marx, Piaget e construtivismo), incorporando parcialmente a PHC, consideram os documentos oficiais mais avançados nacionalmente até então. Registre-se também que este período é marcado por grandes embates no campo da luta de classes, incluindo confrontos entre professores e o governo em que o poder estatal acionou as forças de segurança contra os profissionais em educação, com esse contexto Viana alerta para o quadro de desconfiança em que foi recebido o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, em 1990.

Com o Governo de Jaime Lerner do PFL, entre 1995 e 2002, as políticas educacionais se alinham às prerrogativas do mercado, enquadrando a educação nas pedagogias da competência e habilidades, de projetos e construtivista. Por outro lado, concomitantemente, seguiu vigendo o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná. Com a vitória de Lula para a Presidência da República, em seu primeiro mandato, a partir de 2003 houve a retomada das discussões para a reelaboração curricular, ainda que a PHC tenha sido aventada, predominou o

ecletismo teórico. Com base em Baczinski, Viana aponta que a PHC foi discutida de forma fragmentada e adotada como perspectiva metodológica.

Segundo a autora, em reação à adoção de materiais pedagógicos e formações sob a tutela de empresas de consultoria com conteúdos teórico-metodológicos reproduzindo o ecletismo já identificado nos materiais do Estado do Paraná e os decorrentes baixos resultados no aprendizado dos estudantes, docentes expressaram o seu descontentamento e, em discussão com a Secretaria Municipal de Educação de Itaipulândia, optaram por adotar a PHC em 2004. Ou seja, a PHC foi adotada com base nas necessidades expressas pelos professores e professoras.

Entre 2004 e 2016 há a implementação de diversas ações para a formação dos professores, para a elaboração e fornecimento de materiais didáticos para professores e estudantes das diversas etapas do Ensino Fundamental. Na mesma linha de atuação, há mudanças positivas na carreira, na organização das jornadas, implementando 1/3 para horas de trabalho extraclasse, além de aumentos salariais.

> Dentre as medidas desenvolvidas entre meados de 2010 e 2012 destacamos: a) Reformulação do Plano de Cargos, Carreira, Remuneração e Valorização do Quadro do Magistério Público Municipal, com apoio da APP Sindicato visando a assegurar todas demais ações; b) Implantação e realização do Programa de Desenvolvimento Educacional de Itaipulândia – PDE Municipal, com vistas à formação docente e valorização profissional; c) Jornada Ampliada para alunos do Ensino fundamental – anos Iniciais, ampliando de 800 horas para 960 horas anuais de permanência e estudo na escola, de forma a ampliar gradativamente a oferta de Educação Integral; d) Dobra de Padrão, passando de 20 horas para 40 horas semanais para professores do 2º concurso público realizado em 1999; e) Alteração da jornada de trabalho dos professores do 1º ao 5º anos do Ensino fundamental – Anos Iniciais, possibilitando aos mesmos o trabalho com uma única turma e 30% de horas atividade; f) Produção coletiva de material de apoio ao ensino, tendo em vista maior unidade no trabalho pedagógico no município. (Viana, 2017, p. 107)

O processo de implementação dos pressupostos da PHC na educação municipal de Itaipulândia tem ampla participação de professoras e professores, em 2005, integra-se ao processo de adoção da PHC em diversos municípios do Oeste do Paraná, o que se dá por meio da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP). As contribuições da UNIOESTE por meio de pesquisadores

na assessoria e de egressos da graduação em pedagogia dessa universidade são determinantes. A partir de 2008 cresce a demanda pelo fornecimento de materiais didáticos coerentes com os pressupostos teóricos-metodológicos da PHC, tal demanda é assumida por uma equipe docente pertencente ao quadro municipal. Entre 2008 e 2016, não sem dificuldades, contradições e disputas políticas com as mudanças nas gestões e equipes da Secretaria Municipal de Educação de Itaipulândia, são elaborados e fornecidos materiais para os primeiros anos do ensino fundamental, de componentes curriculares específicos e para a Educação Especial.

Viana registra diversos fatores que dificultam a implantação da PHC na educação pública de Itaipulândia, por vezes expressas em descontentamentos dos professores, tais como: dificuldades com a ampliação das demandas de estudo seja da PHC ou dos conteúdos curriculares específicos; a inadequação da linguagem dos materiais didáticos fornecidos para os estudantes (embora a equipe responsável pela elaboração dos materiais fosse composta por especialistas e autores de livros didáticos); a baixa qualidade das impressões; a falta de equipamentos tecnológicos nas escolas (vídeo, áudio, conexão na web); a rotatividade de profissionais na equipe de formação continuada e mesmo das escolas, o que implicava em avanços e recuos; a descontinuidade da política educacional municipal por ocasião das mudanças de mandatos no comando do município. Porém, em diversas oportunidades, diante dos impasses que levaram ao questionamento da viabilidade de se manter a PHC como orientação teórico-prática na educação do município, o corpo docente decidiu por manter a empreitada, condicionada às adequações de ordem administrativa. Como observa Viana,

> A experiência itaipulandiense demonstra ainda que a história não é linear, pois é marcada pela luta de classes, ou seja, produzida em meio às relações antagônicas também presentes no interior da escola pública. Além disso, revela que uma ação coletiva, unitária e coerente ainda é um ideal a ser perseguido e se constitui em uma arma fundamental da classe trabalhadora, senão a única, para enfrentar a força do capital em todas as esferas da sociedade. (2017, p. 137)

O artigo de Leonardo Docena Pina e Carolina Nozella Gama, intitulado “Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica”, atualiza a discussão acerca da BNCC, aprovada no Governo

Temer e implementada durante o Governo Bolsonaro. Os autores defendem que a BNCC responde aos interesses consolidados em torno do movimento empresarial chamado de “direita para o social” (DPS), capitaneado pelo Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE) e o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social (IE), difusores da consigna de “responsabilidade social”, buscam, desde os anos 1990, incidir na disputa ideológica para responder à crise de hegemonia da burguesia e às necessidades de redução do custo do trabalho. Assim,

> [...] a aprovação da BNCC compõe o conjunto de iniciativas aprovadas pelo bloco no poder para administrar a crise do capital, que necessita fazer avançar os processos de precarização da força de trabalho, o que perpassa pelo rebaixamento da formação da classe trabalhadora, pelo ataque à educação pública e pela retirada de direitos sociais” (2020, p.78).

Com base na tese de doutorado de L. D. Pina, desde o início dos anos 2000 o empresariado concentra esforços para padronizar os meios de controle e mensuração do retorno dos investimentos na Educação Básica, levando a adoção de padrões de qualidade restritamente atrelados aos resultados das avaliações em larga escala, como os índices do IDEB, os fundamentos de tais padrões “podem ser sintetizados em quatro pilares que se relacionam entre si: privatização, divisão técnica do trabalho, responsabilização pelo desempenho dos estudantes nas avaliações externas e patamar minimalista de formação escolar.” (Pina, Gama, 2020, p. 80)

O discurso de ineficiência do Estado gerou o advento da transferência de verbas públicas para setores privados atuantes na educação pública, a difusão do conceito de “publicização” gerou a utilização de artifícios privados, como as “organizações públicas não estatais”, “organismos sociais” e “parcerias”, abrindo espaço para a atuação de diversos tipos de empresas, institutos e fundações privadas em áreas da educação pública. É nesse contexto que surge a “privatização do currículo”, artifícios constituídos legalmente, garantidos por repasses de verbas públicas, em que instituições privadas fornecem “para escolas, redes ou sistemas públicos, os desenhos curriculares, seja por meio de assessorias, de oferta de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares, seja ainda por meio dos Sistemas Privados de Ensino” (Idem,

ibidem, p. 81-82). Entre as instituições privadas que se consolidaram nas últimas décadas estão a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Itaú Social e o movimento Todos Pela Educação (esse congrega empresas e indivíduos públicos, inclusive de setores progressistas).

Pina e Gama evidenciam que tais instituições privadas atuam tanto para padronizar os conteúdos curriculares por meio dos materiais, métodos e percursos formativos, como para reformular o trabalho docente e das gestões das escolas. Os professores passariam a ser executores dos planejamentos fornecidos, realizando o papel de tutores, enquanto os diretores passariam a exercer o papel de representantes das empresas, fiscalizadores da implementação dos planos de ensino e utilização dos materiais fornecidos pedagógicos. Em outro patamar da divisão técnica do trabalho na educação defendido pelo empresariado, segundo Pina, estariam os gestores das secretarias de educação, responsáveis pelas avaliações externas, mensuração dos resultados e formações continuadas para os profissionais das redes de ensino, as quais seriam terceirizadas às consultorias privadas.

É sob tais concepções de gerenciamento empresarial que surge a política de bonificação para os professores que se destacam em escolas bem-sucedidas na implementação das políticas educacionais gestadas por instituições privadas e executadas pelos mandatos das secretarias de educação de estados e municípios, cuja medida se dá pelos resultados dos estudantes em provas massificadas e padronizadas. Para os demais profissionais em educação, os de baixo desempenho, o incentivo se daria pelo estímulo à demissão, posto que a desmoralização, as contenções salariais, somadas aos impedimentos às evoluções na carreira, além das difíceis condições de trabalho, tornam-se constantes determinantes. Ou seja, a lógica empresarial, a gestão por resultados por meio de critérios e avaliações imprecisas, denunciada, segundo os autores, por Ravitch, impõe-se com a meritocracia, com bonificações e sanções, com a quebra da isonomia entre professores, com a restrição de concursos públicos, com a contratação precarizada e o incentivo à perda da estabilidade.

A propaganda ideológica da ação empresarial defende publicamente a “promoção da aprendizagem” e a melhoria da “qualidade da educação”, tais consignas consensuais escodem a limitação da educação escolar ao “esvaziamento da formação escolar assentado na pedagogia das competências,

na metodologia dos projetos, na noção de aprendizagem significativa e, dentre outros, no estreitamento curricular decorrente da ênfase em Língua Portuguesa e Matemática" (Pina, Gama, 2020, p. 86). Trata-se de fomentar garantias à reprodução da sociabilidade do sistema capitalista, impelindo o trabalho pedagógico à utilização das pedagogias do "aprender a aprender" e reduzindo as possibilidades de acesso ao pleno desenvolvimento dos estudantes na apreensão dos instrumentos culturais mais elaborados. Ou seja, a educação escolar, sob as diretrizes do mercado, está fadada à minimização da formação.

Em 2013 surge o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), que congrega as instituições privadas citadas, entre outras. No processo e elaboração da BNCC os representantes empresariais buscaram garantir os conceitos de "direito de aprendizagem" limitados ao desenvolvimento de competências e habilidades, as quais serão mensuradas por avaliações em grande escala como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e os índices do IDEB. Como apontam Pina e Gama (2020, p. 89),

> O uso do termo *Desenvolvimento de competências* ocorre dez vezes, seguido pelo termo *Desenvolvimento de habilidades*, que aparece nove vezes. O termo *Desenvolvimento humano* [global] ocorre duas vezes, seguido pelos termos *Desenvolvimento pleno* [de todos os estudantes nas suas singularidades e diversidades] e *Desenvolvimento pleno* [das crianças], que são empregados uma vez cada um. Como já apontaram os estudos de Marsiglia et. al. (2017), há uma ausência da referência em relação aos conteúdos e conhecimentos sistematizados a serem apropriados no processo formativo, e uma ênfase no "saber fazer" voltado às necessidades imediatas da vida cotidiana e do mundo do trabalho. (Pina, Gama, 2020, p. 89)

Como destaca Pina, a BNCC apresenta a defesa de uma educação integral, caracterizada como "formação mais ampla", com "metodologias inovadoras", aumenta-se a carga horária dos estudantes, porém os pressupostos teórico-metodológicos assumidos, aprofundando as experiências educacionais das políticas implementadas desde os anos 1990, reduzem o nível de escolarização, adequando professores e estudantes a uma formação requerida pelo mercado de trabalho flexibilizado. Toda a centralidade das competências e habilidades, adotando-se a aquisição de conhecimentos de forma utilitarista, destina-se a "a resolução de demandas da vida cotidiana e do

mundo do trabalho, no incentivo ao autocuidado, às relações interpessoais de boa convivência, à flexibilidade e à resiliência" (Pina, Gama, 2020, p. 92).

1.1.3 Formação docente

A formação docente tanto trata da formação inicial na graduação, quanto da formação continuada, que pode se dar também como formação em serviço. No caso da Rede Municipal de São Paulo, os professores têm a possibilidade de optarem pela Jornada Especial Integral de Formação, que prevê 15 horas-aula para a estudos individuais e coletivos. Buscamos produções acadêmicas que nos auxiliassem no entendimento da política para formação docente vigente; com o mesmo fim de compreensão dos fatores que interferem na formação docente nos utilizamos de textos que buscam elucidar tanto quais são as origens epistemológicas presentes, quanto os agentes que atuam nas escolhas; buscamos pesquisas que elucidam como se dá a formação continuada para os professores municipais de São Paulo; por fim, levantamos textos que situam as propostas da PHC para a formação docente. Desse modo, destacamos as contribuições que seguem:

- Empresariamento da educação básica na América Latina: redes empresariais prol educação, tese de doutorado de Erika Moreira Martins, orientadora: Prof.ª. Dr.ª Nora Rut Krawczyk, Unicamp, 2019;
- Política nacional de formação de professores no Brasil (2003-2016) como expressão da governança global, tese de doutorado de Anibal Correia Brito Neto, orientadora: Prof.ª Dr.ª Eneida Oto Shiroma, UFSC, 2018;
- As condições concretas da jornada especial de formação: um estudo no movimento de formação continuada de professores, dissertação de mestrado de Sandra Aparecida Santana Assali, Orientadora: Profa. Dr.ª Maria Eliza Mattosinho Bernardes, USP, 2012;
- Projetos Especiais de Ação: um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo, dissertação de mestrado de Ana Carolina De Viveiros Beltran, Orientação: Prof.ª Dr.ª Mônica Appezzato Pinazza, USP, 2012.
- A formação por competências como modelo atual de formação de professores e os desafios para a profissionalização da docência, tese de Juliana Trindade Barbaceli, Orientadora: Denise Trento Rebello de Souza, USP, 2017.

A tese de doutorado de Erika Moreira Martins, intitulada “Empresariamento da educação básica na América Latina: redes empresariais prol educação”, apresenta resultados acerca da reorganização do discurso e das ações do capitalismo na área educacional em prol dos interesses imperialistas, sobretudo estadunidense. A autora demonstra a atuação da REDUCA (Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação), verdadeira “rede das redes” na América Latina que, desde 2011, articula, organiza, forma e determina a intervenção do empresariado na disputa dos assuntos que concernem a educação oferecida à classe trabalhadora pelo Estado. Tal iniciativa tanto elabora e pauta teses legitimadas pelo manto da neutralidade técnica, pressuposto que escamoteia os interesses do mercado para a homogeneização ideológica do empresariado em diversos países da América Latina, ressignificando conceitos como “qualidade”, “direito à educação” e a “participação da sociedade civil”, quanto fomenta a implementação padronizada de políticas públicas e negócios educacionais. Sendo um dispositivo preconizado por Agências Multilaterais como o BID, o Banco Mundial e a OCDE, tem à frente o protagonismo de diversas instituições privadas, além de notórios “homens de negócio” transformados em especialistas da educação para as massas, essas “redes” congregam representantes de multinacionais, fundações e Organizações Não Governamentais (ONGs), são legitimadas por um verniz democrático chamado de governança, em que mandatos eleitos são diluídos no quadro da autoproclamada representação da “sociedade civil”. A disputa por políticas e verbas públicas privilegia os atores forjados nesse quadro de “reformadores empresariais”, que objetivam a permanência da hegemonia da classe capitalista frente ao Estado burguês e o fomento de processos de acumulação requeridos por mercados nacionais e internacionais. Como bem sintetiza Martins:

> [...] temos que a reorganização empresarial, no espaço de incidência na política educativa, deve ser entendida como parte de um projeto hegemônico que afirma seu interesse geral na acumulação, mas que, igualmente, alavanca os interesses particulares das forças subordinadas. Com efeito, o surgimento da REDUCA, pode ser assimilado como parte da resposta que atende tanto aos anseios empresariais, quanto aos interesses do imperialismo estadunidense diante dos novos contornos geopolíticos. (2019, p. 8)

A pesquisa se apoia em pesquisadores como Fleury (1999), Giddens (1999, 2013), Carneiro (2012, 2012), Stiglitz (1999), entre outros, para demonstrar que o neoliberalismo busca corrigir “erros” da primeira fase que se dedicou a reformas do estado, cujo caráter concentra uma “reestruturação regulatória disciplinada pelo mercado”. As novas táticas visam ampliar o raio de influência com novos atores sociais intervenções em novas áreas, sem perder de vista os interesses próprios do mercado com as “reformas de segunda geração”.

> Esta é justamente a época na qual surgem estratégias de desenvolvimento ‘alternativas’ ao projeto neoliberal formuladas por neo-estruturalistas e economistas heterodoxos (de tradições diversas) e que tinham por objetivo corrigir os “erros” promovendo um “novo” desenho institucional para o Estado, mais eficiente e voltado para o social. Conforme sintetiza Solano-Espinosa (2017, p. 19), tais propostas incorporaram elementos políticos, institucionais e culturais nas análises dos problemas do mundo em desenvolvimento, entretanto, “sem sair da lógica de mercado como princípio majoritário”, uma vez que a ideia de que as políticas de desenvolvimento possam conjugar Estado e mercado numa só estratégia constitui o que o Banco Mundial (1991) denomina “market-friendly policies”. Estas transformações estão circunscritas em um processo denominado por Harvey (2008) de ‘neoliberalização’. (Martins, 2019, p. 29)

Segundo Martins está em voga a premissa da participação social em que os agentes do capital se credenciam para forjar e aprofundar consensos que viabilizem os mesmos objetivos dados pelo neoliberalismo dos anos 1990, ou seja, promover “uma ‘destruição criativa’ dos antigos poderes, de estruturas institucionais, das divisões do trabalho, das relações sociais, da promoção do bem-estar social, dos modos de vida e de pensamento, dentre outros aspectos” (2019, p. 29).

Se nos anos 1990 as ONGs foram alçadas do status de “terceiro setor”, cumprindo um papel auxiliar à implantação das medidas neoliberais e passando, paulatinamente, a ocupar a excussão indireta das políticas públicas em substituição do Estado, o início do século XXI é marcado pela ascensão dos CEOs (chief executive officer), que, por meio de fundações e institutos privados, passarão ao exercício do “poder de classe” em nome do capital financeiro (Martins, 2019, p. 31).

A legitimação dos discursos empresariais para a educação pública mobiliza diversos meios que, tanto servem à promoção de interlocuções com gestores do Estado, quanto à disseminação do ideário dos “reformadores”. Assim, é ostensiva a presença de membros da REDUCA, como os “especialistas” da organização brasileira “Todos Pela Educação”, na imprensa corporativa, nos meios cibernéticos (sites e redes sociais). Em busca de certificação científica tais organizações patrocinam e fomentam pesquisas (também em universidades), selecionam pesquisadores alinhados ao programa defendido, compilam e disponibilizam dados em mídias diversas, além de realizarem eventos expositivos, debates, encontros, simpósios, seminários e congressos, garantindo destaque para os seus quadros e se credenciando frente às agências governamentais e aos gestores do Estado (Martins, 2019, p. 142-143). O resultado do acúmulo empreendido pelos “reformadores empresariais” figura em diversa publicações que consolidam recomendações pautadas por experiências “bem-sucedidas”, como destaca Martins:

> Em 2018, por exemplo, a REDUCA em conjunto com a *Fundación Sur*a - ramo social do conglomerado financeiro Grupo Empresarial Sura - lançou o documento ‘*Aprender es más. Hacer realidad el derecho a la educación en América Latina’*. O documento traz recomendações para reformas educativas nas áreas do currículo, avaliação, docentes (carreira e formação) e diretores. Além de apresentar as experiências em incidência de cada uma das 15 organizações que compõe a REDUCA, o documento faz um apelo ao fortalecimento do setor privado na ‘corresponsabilidade’ pela educação (REDUCA; FUNDACIÓN SURA, 2018). (2019, p. 159 – grifos da autora).

É nesse contexto que organizações como a REDUCA interferem na formulação de políticas públicas para a educação estatal, interferindo em todos os níveis de ensino, indo da Educação Infantil ao Ensino Superior. A partir de uma suposta “neutralidade científica”, defendem medidas que reduzem ao mínimo o direito à educação, pois

> [...] difundem seu projeto travestido de ‘direito à educação de qualidade’, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual da educação, porém com uma forma diferenciada: uma educação flexibilizada para atender às exigências e aos imperativos empresariais; uma formação volátil, superficial e adestrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho “polivalente”, “multifuncional” e flexível (Antunes; Pinto, 2018, p. 104). (Martins, 2019, p. 199)

Em se tratando de formação docente as organizações associadas à REDUCA são categóricas: os professores são responsáveis pela crise na educação e os baixos rendimentos dos estudantes nos processos de avaliação em massa, o que se dá tanto pela má formação docente, quanto pela resistência do professorado às inovações e mudanças exigidas pelo mercado.

> Para a REDUCA, no centro da propalada 'crise educativa', encontra-se o 'docente': *"na região, a baixa qualidade do corpo docente é um dos principais desafios para melhorar a qualidade da educação"*. Os professores *"não têm conhecimento adequado sobre a disciplina que ensinam, não fazem uso adequado dos materiais escolares, não dominam práticas pedagógicas eficazes ou técnicas de gestão de sala de aula"* (REDUCA, 2016c, p. 7). Tal como Evangelista (2012), entendemos que os 'docentes' vêm sendo instrumentalizados pelas políticas advindas dos 'reformadores empresariais'; eles são seu alvo, *"embora seja(m) apresentado(s) como protagonista(s)"* (p. 41). (Martins, 2019, p. 201– grifos da autora).

Martins caracteriza a visão propalada pela REDUCA acerca dos docentes como verdadeiro assédio. Na esteira de campanhas de desmoralização dedicadas à responsabilização de professores e professoras pelas mazelas da educação escolar, por meio de diagnósticos e prescrições avalizados pelas Organizações Multilaterais, as organizações associadas à REDUCA condenam as lutas sindicas por carreiras, valorização salarial, estabilidade e aposentadoria. Argumentam que tais pressupostos se opõem ao que os "reformadores" defendem como "educação de qualidade". Em verdade, a garantia de direitos atenta contra as aspirações do mercado por ajustes orçamentários, leia-se redução de custos e transferência de verbas públicas para setores privados. Defende-se então, medidas de flexibilização das carreiras, ganhos salariais por mérito individual vinculado aos resultados dos discentes em testes padronizados, reformas previdenciárias com redução das aposentadorias e ampliação de contribuições e idade mínima, além de uma formação que reconfigure o trabalho docente (Martins, 2019, p. 201-202).

A disputa empresarial adentra a formação de professores, em tese, buscando responder aos diagnósticos que pesam sobre os ombros do professorado, contudo, reafirmando a defesa de percursos formativos que validam os interesses do mercado. Martins exemplifica com as recomendações de documento do Mexicanos Primeiro, organização pertencente à base da REDUCA: "uma formação focada na aprendizagem; relevante e

profissionalizante; participativa e desafiadora; diferenciada e com projeto; e orientada para a comunidade" (2019, p. 203). E complementa em nota:

> Dentre as recomendações, destacam-se: o reforço como fundamento para as novas práticas; a consolidação de uma área responsável na Secretaria de Educación Pública e nos estados; a articulação das universidades em prol da formação docente; assegurar as condições e identidade da tutoria; transparentar a alocação de recursos (MEXICANOS PRIMERO, 2016) (2019, p. 203)

Por fim, destacamos que a autora identifica um processo de "empresariamento do espaço de produção de políticas", que ocupa os espaços de decisão, favorecendo setores privados como interlocutores privilegiados inseridos no poder estatal e comprometendo processos democráticos, negativamente, ao alocar recursos de forma desigual na sociedade em prol de uma educação escolar dual, flexibilizada e capturada por empresários, contra os interesses históricos do povo trabalhador.

A tese intitulada "Política nacional de formação de professores no Brasil (2003-2016) como expressão da governança global", de Anibal Correia Brito Neto, apresenta o desenvolvimento das políticas públicas no contexto dos quatro mandatos presidenciais em que o PT esteve à frente de governos de coalisão com partidos tradicionais da direita, como PL e PMDB, constituindo a Frente Brasil Popular. Após densa análise das medidas adotadas em consonância com a governança global, no período em destaque, o autor conclui que, por meio das regulações sistêmicas se constituiu a "massificação de um perfil docente adequado à reprodução das condições técnicas e ético-políticas do capital, os desígnios da matriz de governança em salvaguardar a hegemonia capitalista" (Neto, 2018, p. 11).

O autor, assente em pesquisadores como Shiroma, Evangelista e Pronko (2014), enumera ações articuladas e medidas tomadas por Organizações Multilaterais envolvendo governos de turno na passagem da década de 1990 para início do século XXI, tendo em vista dar evidência à visão de mundo requerida pelo capital nacional e internacional por meio da formação docente (Neto, 2018, p. 34).

Partindo da constatação do esgotamento da capacidade civilizatória do capitalismo, Neto considera o crescente número (na casa dos milhões) de

desempregados e desalentados, dado que representa perigo para a manutenção da hegemonia e continuidade da sociabilidade capitalista, algo reconhecido por gestores do sistema e Organizações Multilaterais, traz à baila medidas que vão além da ortodoxia neoliberal empreendida nos anos 1990. Faz-se necessária "medidas para administrar a pobreza", abordando "ajustes que considerem outros fatores, tais como os sociais, culturais e educacionais" (Neto, 2018, p. 37), as quais não passam ao largo do aparato da educação escolar e do trabalho docente, mobilizando, assim, novos pressupostos para a formação docente que privilegiem a reprodução do capital.

Longe de se caracterizar os governos da Frente Brasil Popular como vítimas das imposições da governança global, o autor destaca que o Brasil, por meio de seus representantes institucionais, integrou grupos de trabalho, contribuiu em processos de elaboração de documentos, tratados e acordos de colaboração internacionais, ou seja, ocupou papel dirigente no contexto da governança global "com as principais OMs, representantes da sociedade civil, do setor privado, da categoria docente e dos demais Estados-nações envolvidos na configuração desse compromisso global" (Neto, 2018, p.40).

> [...] o governo brasileiro não só acompanhou o discurso, como passou a investir, desde o ano de 2003, em ações, programas e regulamentações que possibilitassem uma intervenção mais efetiva do executivo federal no âmbito das políticas docentes. O ponto nuclear desta congeminação foi a política de formação de professores, de modo que reformas institucionais foram promovidas, dispositivos legais foram alterados, recursos financeiros foram viabilizados e, fundamentalmente, uma política nacional foi oficializada no ano de 2009, via Decreto Presidencial n. 6.755/2009 [...] (Neto, 2018, p.41)

Com base em Martins (2010), Neto ponta o esvaziamento da formação docente, posto que "a predileção pelo treinamento em serviço com foco na prática em sala de aula tornou-se patente, em detrimento de uma consistente formação teórica" (2018, p. 44). Concretamente, a atenção dada aos docentes por Organizações Multilaterais, pelo empresariado, por "especialistas do mercado" e governos enlaçados na governança global, destinou-se à implementação de contrarreformas, cujo conteúdo engendra a contenção de gastos com a educação pública e o controle do trabalho docente.

Deveras, pois como nos adverte Kosik (2002, p. 14), citado por Neto ao expor seu método de investigação na tarefa de revelar as verdadeiras intenções,

cuja leitura não se dá de forma imediata, presentes nas reformas educacionais que pautam as políticas públicas para as formações de professores:

> [...] dentro de uma sociedade dividida em classes sociais, baseada na divisão do trabalho e na hierarquia de posições, a práxis humana se apresenta como “práxis utilitária”, fragmentária e unilateral, a qual coloca o homem “em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporciona a compreensão das coisas e da realidade”. (2018, p. 48-49)

Neto demonstra como a formulação de índices de qualidade forjados pela governança global, a adoção de mecanismos de avaliação internacionais (destaque para o Programme For International Student Assessment - Pisa), a adoção dos seus resultados como paramentos fatíveis para países com realidades distintas, impulsionará eventos educacionais em âmbito internacional, direcionará a coleta de dados a serem utilizados em investigações e na produção conhecimento, contribuindo para a elaboração de documentos que orientarão governos e professores no afã de adequar a educação à ideia de qualidade referenciada pelas Organizações Multilaterais. Seja em países do centro do capitalismo, seja nos “países que detém os maiores bolsões de miséria na periferia capitalista” (2018, p. 108), contando também com a anuência da representação sindical, as atenções se voltam para os professores e professoras: “a convergência se faz em relação à tentativa pertinaz de delinear e difundir um perfil de professor adequado para a promoção e/ou manutenção das condições propícias de reprodução do capital” (Neto, 2018, p. 104).

Conforme registra Neto, o Brasil esteve representado na primeira Cúpula sobre a Profissão Docente, em 2011, dispositivo da governança global fomentado pela OCDE, cujo desenvolvimento em consonância com outros eventos similares alimentará a que veio a se tornas a Agenda Educação 2030 (desde 2015). Na composição da delegação oficial brasileira figuraram o Secretário Executivo do MEC, Francisco das Chagas Fernandes, o Chefe de Gabinete da Secretaria Executiva do MEC, Rodrigo Lamego Teixeira Soares, além do presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação Roberto Franklin de Leão, tendo por tarefa a “troca de experiências” e a discussão de “boas práticas” para o trabalho docente (2018, p. 114).

Ainda que o objetivo com realização das Cúpulas Internacionais seja a implementação de ações que reflitam as necessidades do capital em reformas educacionais, tais eventos computam como resultado positivo as articulações e interlocuções oportunizadas, que se desdobram nos intervalos entre os encontros. Como firma Neto, “a Cúpula Internacional tem sido mais contundente no sentido de comprometer os participantes com a necessidade das reformas”, ou seja, é objetivo central desses eventos da governança global o atrelamento de governos e sindicatos aos interesses propagandeados, de forma que se reconhecem avanços “à medida que os governos e as organizações de professores trabalham conjuntamente para melhorar a educação em todos os países e regiões participantes” (ASIA SOCIETY, 2013, p. 7 *apud* NETO, 2018, p. 117).

Para exemplificar iniciativas regionais, Neto menciona o “Relatório Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e Caribe”, de autoria dos economistas Barbara Bruns e Javier Luque (2015). Esse documento, patrocinado pelo Banco Mundial, elaborado em três anos, é dedicado a analisar contribuições de 15 mil professores da educação básica e a evidenciar as boas práticas atestadas a professores supostamente posicionados na vanguarda da implementação de reformas bem-sucedidas nos anos 2000. Como destaca o autor,

> [...] o relatório *Professores Excelentes* apesar de reiterar aspectos como a ‘falaciosa’ correlação entre aprendizagem e crescimento econômico, somado à responsabilização dos professores na discussão dos determinantes do desempenho escolar, trouxe um elemento original: “a menção aos sindicatos docentes como, nas palavras do Banco, ‘especialmente poderosos’ na região” (Decker, 2015, p. 44). (Neto, 2018, p. 119)

Outro destaque regional é o estudo encomendado pela UNESCO, respondendo ao compromisso mundial de Educação Para Todos, ao Centro de Estudos de Políticas e Práticas em Educação da Pontifícia da Universidade Católica do Chile (Ceppe/UC), cuja síntese elaborada por Neto dá a dimensão da abrangência e a relevância para as reformas implementadas, adotando questões que colocam a formação e o trabalho das professoras e professores no centro das medidas adotadas em diversos países da região.

> O projeto foi organizado em quatro áreas temáticas prioritárias, a saber: 1) formação inicial docente, onde se abordam desde as

> condições para o ingresso nos estudos pedagógicos, passando pelos processos formativos, instituições e formadores, para alcançar a questão da avaliação, da entrada no exercício profissional e a indução de professores principiantes; 2) formação contínua e desenvolvimento profissional, com discussões sobre os processos de formação contínua, seus incentivos e a relação com a carreira profissional, além da relação entre instituições responsáveis e agentes intervenientes; 3) carreira profissional, que discute condições de trabalho, remuneração, avaliação, incentivos e causas da saída da profissão; 4) construção de políticas docentes, com foco nas prioridades, instituições, capacidades de desenho, monitoramento e avaliação das políticas e participação dos atores sociais e aspectos econômicos. (2018, p. 120)

As ações coordenadas e impulsionadas em meio à governança global buscam divulgar e inculcar o “deslocamento conceitual de educação para aprendizagem, no que se refere ao monitoramento, direcionamento e mudança de culturas e comportamentos” (2018, p. 121), conforme constata Neto por meio de pesquisadores como Ozga, Segerholm e Simola (2012). Os ostensivos mecanismos de regulação atingem uma dimensão tal que, sistemas educacionais e indivíduos adotariam ações de autorregulação.

Neto assinala também a ocorrência de disputas e distinções entre instrumentos utilizados pelas Organizações Multinacionais, o que aproximaria países participantes de certas iniciativas em detrimento de outras, embora existam convergências nas agendas e foco no papel do trabalho docente, implicando em coleta de dados, controle, padronização e prescrições que influenciarão políticas públicas para a objetivas metas consideradas qualificadas para diversos aspectos educacionais, entre os quais a formação docente.

> [...] enquanto a Unesco teve sua trajetória associada ao projeto educacional para ‘universalidade’ e de apoio aos direitos humanos e de uma cultura unificadora global, o BM, adepto do mercado livre e regulação mínima do Estado, sempre enfrentou a desconfiança da inserção de um banco na esfera educacional, desenvolvendo uma linha voltada ao investimento em capital humano. Quanto à OCDE, Robertson (2012a, p. 15) vincula tal Organização ao pensamento ordoliberal europeu, que optava por “uma forma mais humanista do mercado, enraizada no fato que as plenas capacidades do mercado podiam ser materializadas quando postas numa ordem legal e social firme”. (Neto, 2018, p. 123)

A título de exemplos, destacamos alguns instrumentos de coleta e de disseminação de dados, de avaliação, de padronização, de prescrição e de

controle sobre a educação e a atuação das professoras e professores, impulsionados por Organizações Multilaterais como a UNESCO, a OCDE e o Banco Mundial, iniciativas amplamente analisadas por Neto, a partir contribuições de pesquisadores como Robertson (2012, 2016), Sorensen (2016) além da documentação das organizações citadas.

A Unesco desenvolve tecnologias de governança de professores, produzidas pelo Instituto de Estatística da Unesco, como o “Unesco e Atlas de Professores”, com a participação de mais de 200 países e atualização de dados constantes. Destaque-se que os dados disponibilizados em plataforma digital não cumprem diretamente o papel de ranqueamento, o contrário do que ocorre com a OCDE e Banco Mundial.

A OCDE implementa o Talis, que se anuncia “como a primeira e maior investigação comparativa sobre professores em todo o mundo” (Neto, 2018, 125). Foram realizadas edições nos anos de 2008 (24 países), 2013 (34 países) e 2018 (48 países), ou seja, em efetivos quinquênios. A pesquisa se dá sobre questionários aplicados a 200 escolas escolhidas aleatoriamente nos países participantes ou contribuintes econômicos, os aspectos abordados são:

> a) liderança escolar, com novos indicadores sobre liderança descentralizada ou em equipe na edição de 2013; b) formação de professores e desenvolvimento profissional, incluindo novos indicadores sobre a formação inicial de professores em 2013; c) avaliação dos professores e o *feedback* recebido; d) crenças, atitudes e práticas pedagógicas dos professores, incluindo novas questões sobre o perfil das práticas de avaliação de alunos na nova edição; e) sentimentos de autoeficácia, satisfação no trabalho e o clima nas escolas e salas de aula em que trabalham (OCDE, 2009, 2014). (*apud* Neto, 2018, p. 127-128)

A edição da Talis de 2018 foi marcada pelo início da construção de uma videoteca dedicada a oferecer um manancial de registros de “práticas reais” e de novas metodologias que serviriam às comparações entre os países e tomadas de decisões sobre políticas voltadas aos professores. Outra inovação foi a implementação do “Estudo da Preparação Inicial de Professores Talis”, que propunha a registrar o estado da arte da formação inicial docente, um instrumento que facilitaria a troca de boas experiências, de “políticas inovadoras e bem-sucedidas”.

O foco da investigação da formação inicial de professores repousa sobre os seguintes temas:

> [...] atração dos candidatos mais adequados para os programas de formação inicial; seleção dos candidatos mais adequados para os programas de formação inicial; preparação dos futuros professores com conhecimentos, aptidões e competências necessárias; garantia de oferecimento eficaz dos programas de formação inicial; certificação e seleção dos novos professores; apoio aos professores iniciantes. [...] (Neto, 2018, p. 129)

Neto observa que a utilização do Talis tem alçado a OCDE a um papel efetivo na constituição de parâmetros para a “qualidade do professor” e na competitividade global. Como efeitos há o “o fortalecimento de uma pedagogia de matriz construtivista e a predileção pelo trabalho sob o regime de emprego flexível” (NETO, 2018, p.131) e a legitimação de tais pressupostos por organizações sindicais, por meio integração da Internacional de Educação (IE).

Já o Banco Mundial executa o programa SABER-Teachers, integrando a “Estratégia para a Educação 2020”, volta-se ao tópico docente com o objetivo de impulsionar reformas “eficazes e condizentes com o nível de desenvolvimento do sistema educacional e global de cada país” e construir uma ampla base de dados que contribua para a análise dos sistemas educacionais e na tomada de decisões “de modo a identificar e avaliar as políticas educacionais mais relevantes para que os países alcancem resultados educacionais e de aprendizagem para todas as crianças e jovens” (Neto, 2018, p. 132).

> [...] o SABER-*Teachers* é propalado como uma ferramenta que visa contribuir com o BM, Governos e outras partes interessadas através da coleta, análise, síntese e disseminação de informações abrangentes sobre o desenho de políticas de professores ao redor do mundo, identificando, assim, as dimensões prioritárias que evidenciam influenciar a melhoria da aprendizagem dos alunos e, consequentemente, superar a dispersão, incompletude e, em alguns casos, contradição presente nas evidências atuais sobre as políticas que visam elevar a qualidade do ensino. (Neto, 2018, p. 135-136)

O SABER-Teachers traz em sua estrutura o mapeamento de dados e a orientação política, desdobrando-se na perseguição de metas a serem atingidas e superadas pelos países aderentes, adotando-se modelos pré-estabelecidos como o exemplo da Finlândia para a autonomia profissional, o exemplo de Xangai (China) para responsabilidade compartilhada, ou a gestão do

desempenho de Singapura (Neto, 2018, p. 138-139). Em cada meta a ser atingida a padronização se apresenta de modo a ampliar ações de controle e de vigilância individual e coletiva sobre o trabalho docente.

Neto apresenta a atualização das agendas das Organizações Multilaterais à frente da governança global e sintetiza as convergências constituídas para a formação docente:

> [...] a inversão ideológica entre aquilo que seria determinante e determinado; o uso funcional à lógica do capital da categoria aprendizagem; o alargamento das atribuições do professor; e o predomínio das pedagogias do *aprender a aprender*. (2018, p. 205)

O autor ressalta que para garantir a materialidade do sistema capitalista a disputa no campo ideológico leva as Organizações Multilaterais a alçarem a educação e, por extensão os professores, à tarefa de aperfeiçoar a formação das novas gerações de trabalhadores os adaptando às novas exigências da sociabilidade capitalista. A elaboração propalada pela governança global por meio das “evidências” produzidas pelas próprias Organizações Multilaterais, defende que as crises do capital derivam da inadequabilidade da educação e, portanto, reformas devem ser implementadas para que a educação, sendo a docência o centro, para resolver as mazelas sociais e econômicas.

> Como manifestação desse mecanismo de reprodução ideológica, questões inerentes ao sistema capitalista, como o desemprego, a fome, a pobreza, a destruição da natureza e a guerra entre os povos, se resolveriam com ajustes nas abordagens educacionais, as quais deveriam privilegiar, a partir de então, conhecimentos e qualificações adequadas às transformações contemporâneas, voltadas às mudanças tecnológicas, ao desenvolvimento sustentável, à gestão ambiental responsável, à cidadania democrática e à cultura da paz. (Neto, 2018, p. 206)

Neto demonstra que os governos brasileiros, entre 2003 e 2016, incorporaram as premissas da governança global e avançaram em propostas de formação em massa de professores desintelectualizados. O foco da formação docente nesse período se assenta na prática, no conhecimento tácito com contornos técnicos e caráter de treinamento, em detrimento da oferta de um lastro teórico aprofundado; no aligeiramento dos percursos formativos iniciais e flexibilização dos formas de contratação; na priorização da orientação

custo/eficácia; no uso de inovações tecnológicas como a Educação à Distância (EaD); na abertura para instituições privadas do Ensino Superior com ou sem fins lucrativos (Neto, 2018, p. 212).

Nesse sentido são adotadas medidas nos marcos da Política Nacional de Formação de Professores que envolve a educação em um plano sistêmico com ampla regulação da Educação Básica ao Ensino Superior, alinhando a formação às avaliações em massa, às concepções curriculares e às teorias pedagógicas que melhor cumpririam o papel de inculcamento das demandas por flexibilização da mão de obra, por contenção da luta de classes, pautando-se na naturalização do mérito individualizado, na auto responsabilização por êxitos/fracassos e na adaptação à competitividade. Tais premissas teóricas, chamadas por Duarte (2010) por pedagogias do “aprender a pender”

> [...] convergem na ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista; a negação da perspectiva de totalidade social; a assunção do relativismo, tanto em seu aspecto epistemológico, quanto cultural; a difusão de que o cotidiano do aluno deve ser a referência central para as atividades escolares, logo, só teria relevância o conhecimento que pode ser empregado para a resolução dos problemas da prática cotidiana; e a supervalorização do conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, em detrimento do conhecimento científico, teórico e acadêmico. (Neto, 2018, p. 212)

Por meio de programas como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa de Formação de Professores em Exercício (ProFor), o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Programa de Apoio a Planos e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), entre outras medidas de fomento, regulação e avalição combinadas com a CAPES, o MEC buscou responder ao chamado “apagão do magistério”, o déficit de ingresso de novos docentes magistério identificado no início dos anos 2000.

> Como sugerem Neves e Pronko (2008) e Sguissardi (2015), tal projeto de massificação da educação superior surge para atender ao conjunto de ações que se voltavam à reprodução ampliada do capital e à manutenção das relações de dominação constituídas na última transição secular, que apresenta como traços marcantes: o imperativo da readequação da formação profissional às novas demandas da esfera produtiva, com vistas à retomada do crescimento econômico; o processo de desmonte do modelo de Estado de bem-estar social erigido principalmente nos países da Europa Ocidental; a necessidade de contenção da massa trabalhadora profundamente impactada pelas reformas estruturais e ávida pelo acesso a esse nível de ensino;

> e precisão de amoldamento de novos intelectuais adaptados à perspectiva de conciliação de classes. (Neto, 2018, p. 245)

A dissertação de mestrado intitulada “As condições concretas da jornada especial de formação: um estudo no movimento de formação continuada de professores”, de Sandra Aparecida Santana Assali, discorre sobre experiência de formação realizada entre 2010 e 2011, durante o Governo Kassab, com grupo de professoras reunidas em horário da Jornada Especial de Formação (JEIF). Tendo em vista o contato com a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico Crítica a autora defende a “necessidade de o trabalho coletivo e colaborativo entre os sujeitos que a compõem para que a finalidade da mesma se objetive na realidade concreta”. Tal premissa condiciona a formação para si, o que, no contexto da JEIF, enfrenta limites “de ordem burocrática e política” (2014, p. 8).

A pesquisadora apresenta o trabalho desenvolvido em uma escola na região central da capital paulista, apontando que, em meio ao trabalho precarizado pelas condições materiais e humanas, a busca por uma alternativa formativa se deu nos marcos de uma ação de resistência das professoras e professores (Assali, 2014, p. 84). No entanto, ao acompanhar o trabalho de assessoria prestado por psicóloga vinculada ao Laboratório Interestadual de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE), do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), em colaboração com a Coordenação Pedagógica da EMEF junto ao grupo de professoras e professoras em formação, a autora identifica os seguintes entraves de ordem organizativas, de relações interpessoais e materiais:

> a) dificuldade de acesso aos materiais imprescindíveis para o desenvolvimento da atividade formativa, no que se refere às necessidades do estudo e do ensino;
> b) rotina de trabalho da governança da escola que não prevê, em consonância com a função da coordenadora, a organização e sistematização das propostas, reflexões e possibilidades para serem trabalhados na JEIF;
> c) inúmeras solicitações imediatas de ordem burocráticas ou cotidianas relacionadas aos alunos e pais que inviabilizavam o período para o estudo;
> d) impedimentos gerados pelo próprio estado físico ou emocional do professor como consequência do cotidiano da escola; as condições socioeconômicas e culturais dos docentes impostas pela efetiva condição de trabalho, circunstâncias alienadoras que descaracterizam o trabalho pedagógico;

> e) distribuição do tempo e governança das questões pedagógicas na escola dificultam suprir a necessidade teórica dos professores;
> f) intervenção da governança da escola (direção e coordenação pedagógica) que caracteriza o despreparo destes profissionais por desconsiderar a necessidade dos momentos de reflexão nas situações de estudo, desrespeitando os propósitos da formação;
> g) no exercício das relações interpessoais, desentendimentos e conflitos entre os integrantes deste espaço. (Assali, 2014, p. 174-175)

A descontinuidade da experiência formativa na linha da Psicologia Histórico-Cultural, seja pela mudança da equipe a cada ano letivo ou pelas demandas encaminhadas pela Secretaria Municipal de Educação marcaram as dificuldades da experiência analisada pela autora na EMEF em questão.

A dissertação de mestrado de Ana Carolina De Viveiros Beltran, intitulada “Projetos Especiais de Ação: um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo”, apresenta o desenvolvimento histórico da formação em serviço verificada no PEA (Projeto Estratégico de Ação, ou como passou a ser denominado, Projeto Especial de Ação). Adotando uma base teórica pós-estruturalista, a autora analisa as relações de poder e as transformações sofridas no PEA a partir das diversas concepções governamentais para esse espaço formativo. Com o PEA introduzido na rotina escolar a partir de 1993, o movimento de reorientação curricular, pautado por pressupostos de “qualidade total na educação”, pautou o que foi implementado na formação continuada docente entre 1994 e 1996. A introdução das perspectivas das pedagogias das competências marca a realização dos PEAs entre 1997 e 2000 (Beltran, 2012, p.158-159). Assim, como afirma Beltran,

> As novas racionalidades, também, redimensionaram a profissão docente, trazendo os alunos para o centro do processo de ensino e aprendizagem e encaminhando, aos professores, o papel de mediadores e facilitadores. (2012, p.159)

A autora registra ainda que entre 2001 e 2004 o PEA é implementado com base em “propósitos da Qualidade Social da Educação”, reafirmando o protagonismo juvenil e a formação para um engajamento cidadão em prol de “transformação social”, entram em cena as parcerias com assessorias, incluindo projetos com universidades. A partir de 2005 os PEAs, tomados por concepções de aperfeiçoamento profissional, objetivaram a formação para o alcance de

objetivos como a ampliação dos índices de alfabetização dos alunos, o trabalho com múltiplas linguagens e elevação dos resultados nas avaliações externas. Com base nas publicações oficiais os professores deveriam “encontrar seus ‘defeitos’ profissionais e corrigi-los” (Beltran, 2012, p.160).

Diante das imposições formativas dadas pelos documentos oficiais Beltran registra que não há garantias de homogeneização na apreensão das professoras e professores e o engajamento das coordenações pedagógicas frente ao PEA enfrenta certa resistência por parte dos docentes ao oporem a prática advinda da experiência às novas teorias disseminadas. A dicotomia entre teoria e prática se assenta nos seguintes termos:

> A atividade intelectual, não se configurando como uma atividade tipicamente docente, despontava como uma tarefa desagradável ao grupo. Porém, constituía-se como representante da formação oficial, devendo ser apresentada, nos livros de registros de PEA, através de sínteses de textos acadêmicos ou de revistas educacionais. Esse distanciamento do trabalho intelectual e do material teórico conduzido pelos Projetos era justificado, também, por uma suposta falência da teoria em não cumprir a sua função, ou seja, não ser possível de ser aplicada às realidades concretas, ordenando-a e oferecendo soluções para as demandas de uma sociedade, como se viu, dissociada dos modelos e das referências que, outrora, a sustentavam. (Beltran, 2012, p.162).

Porém, a prática acumulada pelo exercício da docência ao longo dos anos de magistério e sedimentada em “receitas” reiteradas não responde positivamente às novas demandas oficiais e mesmo às necessidades dos estudantes constituídos pela ampla diversidade de indivíduos atendidos. Frente à contradição entre as necessidades educativas e os resultados alcançados, caberia ao coordenador convencer os docentes de adotarem novas práticas em seu cotidiano laboral, tendo por critério parâmetros na perspectiva do que “funciona” em oposição ao que “não funciona” (Beltran, 2012, p.163).

A autora identifica os impasses estabelecidos entre a oposição entre teoria e prática, entre a apreensão das propostas formativas e a negação da aquisição dos instrumentos teórico-práticos oferecidos pela institucionalidade governamental. Na contradição, os docentes viram as “costas para a teoria, acabam desejando-a mais, exigindo que ela cumpra o seu papel iluminador e ordenador da realidade, que dê, às professoras, olhos e respostas, que classifiquem as crianças e limitem o campo de ação de seu próprio trabalho”

(Beltran, 2012, p.165). Beltran, com base em Deleuze (2007), em Corazza, (2008) e Foucault (2007, 2010) defende um processo de resistência individualizado, ainda que reconheça perigos nesse procedimento, pois,

> [...] as propostas de aprendizagem profissional permanente prometem uma existência melhor e diferente a cada segundo, enquanto que, na verdade, o que fazem é enquadrar, formatar, alinhar, fazer proceder, explicar. Ao refutarem a formação, as professoras acreditam abdicar de certo "vanguardismo" e preferem seguir com o que sempre fizeram, pensando estar resistindo às inovações e imposições da educação atual. O resultado, em qualquer um dos casos, é a mesmice, o apequenamento, a vida morna e insossa, que se tece num jogo traiçoeiro, difícil de escapar. (BELTRAN, 2012, p.165-166)

A tese intitulada "A formação por competências como modelo atual de formação de professores e os desafios para a profissionalização da docência", de Juliana Trindade Barbaceli, investiga criticamente a política atual de formação docente e a profissionalização docente pautada pela aquisição de competências, discute a profusão de certificações de cursos e programas para a formação docente "competente". A autora circunscreve o tema de sua tese como produto do neoliberalismo, cuja abordagem abrangente fomenta, em última instância, a reprodução da sociabilidade capitalista desde a Educação Básica ao Ensino Superior, passando pelo Ensino Técnico e pela gestão do Estado e empresas, pois

> [...] o conceito de competências analisado não diz respeito apenas às habilidades específicas de cada atividade profissional, mas também a modos de relacionamento social, a exigências de qualificação e a interesses que norteiam as políticas educativas nacionais: está atrelado a um pensamento a respeito do desenvolvimento dos países que, em geral, se caracteriza pela ênfase nas relações mercadológicas de trabalho. (BARBACELI, 2017, p. 10)

Com base em Perrenoud (1999), Ramos (2003), Ropé e Tanguy (1997) e Nóvoa (1992), a autora analisa as orientações teóricas presentes na formação e profissionalização docente idealizada, presente em documentos oficiais nacionais (LDB, Parâmetros Curriculares) e Organizações Multilaterais (Banco Mundial, UNESCO). Apoiando-se na Psicologia Histórico-Cultural e no materialismo-histórico-dialético, Barbaceli parte de uma visão de mundo em que

o trabalho, atividade humana, é transformado em emprego, tendo por finalidade a exploração do trabalhador (Barbaceli, 2017, p. 12).

A abordagem adotada para a investigação do conceito “competência” se dá pelo viés da formação profissional (formação docente, profissionalização, adequação às exigências do mercado de trabalho). Barbaceli aponta que historicamente as políticas oficiais foram deslocadas, por ocasião do avanço hegemônico neoliberal no início dos anos 1990, para a prática docente, em oposição à teoria, destacando-se os saberes docentes e a valorização do indivíduo (2017, p.16).

Com base na teoria da atividade, sistematizada por Leontiev, a autora apresenta o processo de constituição da consciência humana, tendo em vista os conceitos objeto, motivo, ação e sentido, os quais se dão determinados pelas significações cunhadas nas relações sociais. E exemplifica:

> [...] a partir das significações, posso entender que a atividade de ensino é uma atividade importante e que o professor desenvolve várias ações que possuem significados sociais específicos. Entretanto, ao entrar em contato com essas significações, cada indivíduo, cada professor, elabora um sentido pessoal para sua atividade, que se relaciona com o motivo que a gera e da finalidade que ela possui. Ou seja: se um professor define como finalidade da sua atividade a preparação de seus alunos para o trabalho, as ações que ele desenvolve e o sentido que atribui a elas provavelmente serão diferentes daqueles elaborados por um professor que define como finalidade da sua atividade a apropriação, pelos alunos, da cultura humana e a formação do humano genérico. (Barbaceli, 2017, p. 28)

Ressalta ainda que a divisão social do trabalho apartou as significações sociais das individuais, as quais eram coincidentes. Assim, tendo em vista os marcos da sociabilidade capitalista, a formação da consciência humana é confrontada à alienação, posto que “a separação entre atividade intelectual, teórica, e atividade material, prática, e a separação entre o trabalho realizado e as condições materiais no qual ele se realiza (Leontiev, 2004)” obstaculizam o desenvolvimento do humano genérico, quadro esse que deve ser enfrentado pela educação escolar com a mediação do professor, objetivando a formação integral do homem (Barbaceli, 2017, p. 28-29).

Desse modo, as significações sociais sobre a educação escolar têm impacto sobre a formação docente e o ensino socialmente aspirado, pois “a compreensão dos motivos e a construção do sentido da atividade docente

constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento de aptidões, habilidades e competências docentes" (idem, ibidem, p. 31). Registra-se que a sociedade se depara com uma contradição: quando mais se avança na produção de conhecimentos nas mais diversas áreas, mais obstáculos são criados para o acesso à formação do humano genérico por meio da educação escolar. Notadamente, a primazia das abordagens educacionais oficiais à reiteração de interesses imediatos, da cotidianidade, de resultados práticos e do espontaneísmo, contrapõe-se à "função de socialização do conhecimento científico, filosófico e artístico produzido pela humanidade", posto que os conhecimentos "não são orientados apenas por resultados práticos e espontâneos e por motivações e interesses individuais, mas sim pela possibilidade que oferecem de conscientização, de formação integral do ser humano-genérico" (Idem, ibidem, p.29-30).

A tendência identificada pela autora é de que a formação docente seja voltada para formadores de competências, as quais, ao priorizarem o ensino de pressupostos considerados indispensáveis ao mercado de trabalho flexibilizado, ceifam o acesso a "alguns conhecimentos fundamentais constituintes do gênero humano", por "não apresentarem valor econômico" (Idem, ibidem, p. 33). A pesquisa realizada parte da contextualização histórico-social por meio da análise de documentos oficiais brasileiros e de Organizações Multilaterais instituídos nas décadas de 2000 e de 2010, tais como o parecer do Conselho Nacional de Educação 09/2001 e o Parecer CNE/CP 02/2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da educação Básica, a LDB e os Parâmetros Curriculares, o "Relatório do Banco Mundial de 2010: Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos", o "Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI da UNESCO: Educação, um tesouro a descobrir", as orientações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Dakar (2000), também da UNESCO (Idem, ibidem, p. 35).

Barbaceli ressalta que o ensino por competências ganha impulso na década de 1970 com o movimento "Ensino Baseado em competências", tendo por objetivo imbuir a educação do objetivo de "desenvolver capacidades humanas voltadas ao exercício profissional" (Idem, ibidem, p. 38). Trata-se de adaptar a educação escolar às necessidades do mercado reorientado para o

neoliberalismo, marcado pela competição extrema, pela prioridade do mérito, a individualização e a crescente flexibilização e automação da produção. As noções de competências, próprias do gerenciamento empresarial, passam a objeto central na implementação de políticas para a educação, reestabelecendo a teoria do Capital Humano para a perspectiva de formação de cidadãos supostamente críticos, porém adaptáveis à “cultura da empresa”, uma força de trabalho “criativa”, competitiva e apta a aprender a aprender permanentemente, para atender à complexidade dos processos produtivos, à diversidade das equipes e tarefas inconstantes. Tais premissas, que se espraiaram para a produção da sociabilidade em geral, ou seja, para além do mundo do trabalho, são introduzidas a partir do Ensino Médio brasileiro dos anos 1990, no entanto, em poucos anos, toma todos os níveis de ensino, modificando a prática pedagógica, o papel e os objetivos da educação escolar (Idem, ibidem, p. 40-46).

Tomando por base autores como Perrenoud (1999), Tardif e Gauthier (1996) e Le Boterf (1994), identifica-se que há uma variação para a definição do que seria competências, flexibilizando, portanto, as definições do que seria o ensino por meio desse conceito. Segundo o entendimento da autora há três características essenciais a destacar: acentuar a individualidade; direcionar para a ação e a mobilização associativa de conhecimentos e saberes. A flexibilidade conceitual é a marca predominante para a concepção do ensino por competências, posto que, ao adotar-se o ensino por competências como mediação dos conhecimentos e da inteligência, fomenta-se o primado das aptidões inatas, de origem biológicas e especificamente individuais até mesmo na medida da influência cultural diversa. Desse modo, o ensino deve ser adaptado ao desenvolvimento de habilidades para a resolução de situações diversas, caras à humanidade, conforme as pré-disposições particulares e individuais, o que dá base para o receituário adotado por documentos oficiais que preconizam as pedagogias ativas e as alinhadas ao lema “aprender a aprender”. Daí o reforço a formações marcadas pelo fomento da prática em oposição à teoria problematizadora e crítica e pela ideia de conhecimento validado pela utilidade imediata, porém em constante mudança. A demanda por qualificação permanente ganha novo impulso ao se estabelecer o conceito de

competência desde a formação escolar, pois que se trata de pré-requisito para o mercado de trabalho flexibilizado (idem, ibidem, p. 46-54). Afinal,

> Os avanços técnico-científicos, o fim da centralidade do trabalho e o advento de uma sociedade do conhecimento fundamentada na informação e no tempo livre exigem um novo perfil de trabalhador necessário ao modelo de acumulação flexível: o trabalhador inteligente, competitivo e multifuncional, formado pelo modelo de competências. (idem, ibidem, p. 49)

O conceito de competência e a introdução do ensino por competências na política educacional brasileira se dá em meio a disputas entre campos antagônicos, portanto, é algo que se verifica de forma paulatina desde a década de 1990, sofrendo modificações nos textos legais que orientam a educação pública e vencendo resistências iniciais e, até mesmo, cooptando setores progressistas. Com base na análise de documentos como “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”, (Bruns, Luque, 2014), encomendado pelo Banco Mundial, e O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina, apresentado pelo CONSED, UNESCO, em 2007, a autora aponta caraterísticas distintas desses receituários que serão assimiladas nos documentos oficiais brasileiros nas últimas décadas (tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, de 2015), em certa medida, conciliadores (Idem, ibidem, p. 56-59).

Enquanto o BM preconiza “políticas de racionalização de custos, de incentivo à concorrência e à competitividade e de abertura do mercado educacional à iniciativa privada” (idem, ibidem, p. 59), a UNESCO, por meio da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), que apresentou o “Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, tece críticas ao extremo endividamento dos países da periferia do capital, defende o Estado como gestor/regulador de uma oferta básica de educação descentralizada e em parceria com a iniciativa privada. Em ambos os casos o conceito de competência aparece como prerrogativa para a formação e valorização docente. Para tanto, a pretexto de se aferir resultados do alcance das metas, implantam-se sistemas de avaliação em massa, padronizações curriculares, a disseminação do ensino por meio das competências e as

bonificações individualizadas (Idem, ibidem, p. 60-63). Tem-se, portanto, a implementação de expedientes de controle do trabalho docente desde a formação inicial, passando pela formação continuada, cujos paradigmas se assentam na

> [...] redução de custos e investimentos públicos em educação, seja por meio de parcerias ou cortes orçamentários; o controle por resultados, confirmados através de avaliações; e o ranqueamento de instituições com base em critérios de eficiência e produtividade, medidas a partir do conceito de qualidade total, transposto das empresas para as escolas. [...] (Idem, ibidem, p. 65)

As mudanças requeridas pelos documentos das Organizações Multilaterais, como o relatório Delors (1996), traduzem-se nas premissas que orientam a legislação brasileira. A autora enumera questões abordadas como as tensões entre o global e o local, entre o universal e o singular, entre a tradição e a modernidade, que enlaçam atores das comunidades e países para a adequação à globalização. Assim como as tensões entre o conhecimento em transformação e assimilação, a capacidade de planejamento e estabelecimento de metas de curto e longo prazos, a competição e a aspiração por igualdade apontam para uma educação flexibilizada ao longo da vida sobre a base de ações “estruturantes” como “aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a conviver” (Idem, ibidem, p. 67).

A autora situa historicamente a profissionalização da docência, ultrapassando as definições ideológicas de “sacerdócio e da vocação para ocuparem um lugar de formadores de futuros cidadãos” (Idem, ibidem, p. 70). Porém, aponta-se o legado da Escola Nova sobre o papel do professorado e as contradições que se estendem à atualidade:

> [...] a valorização do conhecimento dos professores sobre a infância e, mesmo que não propositalmente, a relegação dos conhecimentos técnicos pedagógicos, que ocorre ao mesmo tempo em que o movimento escolanovista enfatiza o espontaneísmo do processo educativo, destaca o lugar do não saber docente e inaugura uma imagem de professor baseada nele [...] (Idem, ibidem, p. 72)

É sobre essa base do “não saber”, do professor aprendiz que tem por função o desenvolvimento das competências dos alunos que prospera a formação baseada na prática, voltada a atender os interesses imediatos e

individuais das novas gerações. Demanda-se a transformação do processo formativo em que o ensino por competências exige a figura de um professor gestor, reflexivo e prático, alinhado à adaptabilidade constante dos conteúdos, às transformações tecnológicas e do mercado de trabalho. Assim, a formação docente incorpora o ensino por competências, integrada aos “argumentos em prol da melhoria da educação”, às ideias de “valorização da profissão docente” e “profissionalização dos professores” (Idem, ibidem, p. 78).

Ascende a valorização do conhecimento tácito e da construção de profissionais aptos a refletirem sobre a sua prática de modo a atender prontamente às situações diversas da sala de aula, replanejando permanentemente a gestão das relações, das práticas pedagógicas e dos conteúdos, porém, sem perder de vista os padrões avaliativos centralizados. Aos melhores, os bônus remuneratórios. Denota-se, em concomitância ao desinvestimento dirigido à educação e à desatenção às condições de trabalho, a transferência das responsabilidades do Estado para as professoras e professores, tomados por principais atores pelo desempenho dos alunos, o que implica na formação contínua desses profissionais (Idem, ibidem, p. 84-86).

A ideia de qualificação para o trabalho docente forja uma miríade formativa passando por cursos de graduação e se estendendo à proliferação de certificações em que “as competências passam a fazer referência tanto a saberes, conhecimentos ou habilidades quanto à mobilização desses” por um “professor gestor” (Idem, ibidem, p.89). Tal operação sinaliza a criação de uma nova cultura docente, tem por base a justificada que segue:

> a) a ressignificação do processo pedagógico de ensinar aprender que passa a ser compreendido como acontecimento marcado por imprevistos, o que requer do professor capacidade de gestão; b) o desenvolvimento de competências profissionais como processo fundamental a essa capacidade gestora e que possibilita que a escola responda aos desafios educacionais atuais; c) a avaliação das competências como importante instrumento diagnóstico durante a formação docente; e d) a certificação de competências com o objetivo de manter atualizada a “carteira de competências” e criar novos dispositivos de gestão da carreira e de salários. (Idem, ibidem, p. 93)

Aspira-se a formação de profissionais voltados para resultados mensuráveis pelo desempenho dos alunos nas avaliações externas, sem

participação política e capazes “de reinvenção ou improviso”, cuja prática é “apoiada em competências específicas”, que deslegitimam “saberes disciplinares ou dos conteúdos acadêmicos” (Idem, ibidem, p. 94-95).

Em consequência

> [...] as avaliações padronizadas como principal instrumento para a avaliação de estudantes e docentes, exigir retorno econômico das atividades educativas e instituir a retribuição individual por produtividade, a legislação nacional e internacional modificam a realidade disponível para a realização da atividade educativa, e limitam a possibilidade de reflexão e transformação da mesma pelos professores, ocupados que estão no atingimento de metas e aumento da produtividade.
>
> Essa dificuldade em tratar a prática docente como atividade humanizadora é constituinte do paradigma neoliberal/gerencialista que orienta a formação docente atual [...] (Idem, ibidem, p. 100)

Em contraposição ao crescente processo de alienação das professoras e professores a autora propõe

> [...] o fortalecimento de espaços coletivos de discussão e elaboração das políticas públicas, que atualmente é disfarçado pelas consultas públicas, uma vez que as elaborações propostas nestas não são encontradas nos documentos oficiais. (Ibidem, p. 102)

Nessa linha, destaca ainda os processos de discussão e elaboração de políticas públicas para a educação experimentados com a implementação das CONAEs. Porém, registra a disparidade entre as aspirações populares e o resultado dado pela legislação brasileira, a qual reforça os processos de privatização e a lógica empresarial que impõe percursos formativos pautados por apostilamento, modelos de normalização, que mantêm o conceito de competência e gestão tanto para o trabalho docente quanto para a formação ideológica desses indivíduos, em detrimento às condições de trabalho e à valorização profissional coletiva (Idem, ibidem, p. 106-115). Afinal

> [...] O objetivo, seja no caso da formação docente ou das secretarias de educação é desenvolver a competência gestora, uma competência ampla, diretamente importada do mundo empresarial, e que pode ser aplicada a diferentes espaços da vida dos sujeitos. (Idem, ibidem, p. 117)

Porém, tendo em vista o caráter subjetivo e flexível do conceito competência, que exigem a capacidade de mobilização específica a cada

indivíduo, a autora aponta contradições que dificultam a formação de novos professores por meio da aquisição de competências.

> [...] as competências seriam pragmáticas, e, portanto, impossíveis de serem transformadas em conteúdo nos cursos de formação docente, exigindo uma formação profissional bastante vinculada à prática e cada vez mais distante da pedagogia por objetivos ou tecnicista, criando uma situação de contradição intrínseca. Ou seja, a pedagogia das competências exige do professor que mobilize os alunos de modo a desenvolver competências específicas que, a partir da mesma teoria, são tidas como subjetivas, singulares e impossíveis de serem aprendidas senão na situação em que seriam utilizadas. [...] (Idem, ibidem, p. 118)

Ao contrário do que defendem os documentos oficiais, a formação docente por competências tem se tornado um fator determinante para a desprofissionalização e a desvalorização docente, pois é acompanhada de constante flexibilização da atividade docente, de padronização e restrições à autonomia, além de discursos que reforçam a ideia de incompetência a ser sanada por certificações constantes, manancial lucrativo aos setores privados que atuam na educação pública (Idem, ibidem, p. 123).

> [...] essa concepção neotecnicista de formação docente, na qual competências, habilidades práticas, métodos, técnicas e orientações pedagógicas são priorizadas em detrimento de conhecimentos teóricos aprofundados contribuem não para a valorização, mas para a precarização da atividade docente pois buscam “responder à crise estrutural do capital via formação para a empregabilidade [...] (Idem, ibidem, p. 124-125)

Tal quadro é assimilado pelo professorado a partir da apropriação de consignas progressistas ressignificadas pelo Estado e por Organizações Multilaterais. Trata-se de um instrumento de cooptação e de auto regulação dos profissionais formados de acordo com as noções de competência assimiladas nas precárias formações iniciais e na aquisição das certificações da formação continuada. Esse movimento é

> [...] constituído a partir da assimilação e apropriação de ideias e conceitos próprios dos grupos críticos às políticas neoliberais – como gestão democrática, educação cidadã, descentralização, autonomia, valorização docente e profissionalização – pelas próprias políticas neoliberais, dificultando a identificação e mesmo a crítica ao modelo proposto. (Idem, ibidem, p. 126-127)

Barbaceli questiona a possibilidade de tornar o conceito competência em algo a favor da humanização, tendo em vista a essência da atividade docente.

Identifica, com base em Leontiev, que em uma sociedade dividida em classes “há uma ruptura entre a significação social e o sentido pessoal”, tornando o trabalho alienado. Citando Basso (1996), a autora afirma que

> [...] a atividade pedagógica será alienada sempre que o sentido pessoal não corresponder ao significado social da prática docente: se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for, apenas, o de garantir a sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário, haverá a cisão com o significado fixado socialmente, entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, e possibilitar objetivações em esferas não-cotidianas. (Idem, ibidem, p. 130)

Assim, a noção de competência se apresenta envolta a um quadro de domínio ideológico, cujo combate não deve dispensar a retomada da essência humanizadora da atividade docente, o que passa por

> [...] repensar a função das avaliações nacionais e internacionais tanto de professores quanto de alunos, discutir os fundamentos do modelo de formação por competências e da concepção educativa da qual é derivado e compreender a formação e a atuação profissionais como espaços importantes de desenvolvimento humano. (Idem, ibidem, p. 134)

Por fim, a autora defende a teoria da atividade seja utilizada para construção de espaços coletivos e democráticos de elaboração e ação pela profissionalização e valorização docentes.

1.1.4 Discussões acerca da didática

Buscamos para esse eixo pesquisas que situem o debate acerca da didática, seja abarcando o processo de maturação do tema na PHC e parte das controvérsias no campo marxista. Destacamos as contribuições que seguem:

- Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético, artigo de Ana Carolina Galvão Marsiglia, Lígia Márcia Martins e Tiago Nicola Lavoura, 2019;
- O método de ensino da pedagogia histórico-crítica: uma análise crítica, tese de doutorado de Alessandra Wihby, Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Tumolo, UFSC, 2018;
- A tríade conteúdo-forma-destinatário: uma análise das práxis pedagógicas do ensino de ciências orientados pela Pedagogia

Histórico-Crítica, artigo de Izadora dos Santos Pires e Hélio da Silva Messeder Neto, Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2022;

- Pedagogia histórico-crítica: teoria sem prática? – onde está o critério de verdade?, artigo de João Luiz Gasparin, Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 89-96, dez. 2013.

O artigo de Ana Carolina Galvão Marsiglia, Lígia Márcia Martins e Tiago Nicola Lavoura, intitulado "*Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético*" (parte significativa do conteúdo integra o 5º Capítulo do livro "Fundamentos da Didática Histórico-Crítica"), é dedicado a elucidar equívocos e imprecisões presentes na proposta didática de Gasparin (2002), em seu livro "*Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*", cujo ineditismo, à época, levou tanto a utilização de suas formulações em pesquisas, quanto nas tentativas de institucionalização da PHC em redes municipais na primeira década dos anos 2000.

A análise crítica dos autores, que embora reconheçam a importância da iniciativa da proposta didática de Gasparin para o uso da PHC nas salas de aula, parte dos fundamentos teóricos e aponta o abandono da dialética marxista e a "metodização" didática. Com base em Duarte (2015), Martins (2013) e Saviani (2011), os autores ressaltam que não existe "a" forma de implementação didática da PHC e, conforme Lavoura e Martins (2017, p. 532), combatem a ideia da formalização em passos, da mecanização em fases do ensino e da "desmetodização do próprio método", resultado do abandono a lógica dialética que dá base a teórico-prática fundamental à PHC.

Os autores identificam equívocos concentrados em imprecisões e desconsideração do método dialético em diversos trabalhos que tomam a proposta de Gasparin, o qual, na tentativa de formular uma didática que oriente o trabalho docente, reduziu "o fundamento do método a procedimento de ensino, o que tem gerado um conjunto de simplificações, esquematismos e formalização inadequada do método pedagógico em passos estanques e mecanizados". (Marsiglia, Martins, Lavoura, 2019, p. 6)

Parte-se da compreensão de que a educação, sendo mediadora da prática social, na concepção da PHC, busca desenvolver nos indivíduos o

potencial máximo das capacidades afetivo-cognitivas, o que implica implementar um trabalho docente sistematizado e intencional, que permita a apreensão dos instrumentos culturais mais avançados, promovendo a aproximação da dimensão de totalidade, cuja consolidação compreende o movimento e a contradição da realidade concreta. Ou seja, uma proposição de “didática histórico-crítica não pode estar descolada de seus fundamentos e assim, não pode ser pensada de modo lógico-formal, que compartimentaliza e segmenta a compreensão dos fenômenos em geral e, particularmente aqui em foco, o trabalho didático” (idem, ibidem, p. 7).

Segundo os autores do artigo em tela, Gasparin apresenta um método simplificado, em que o processo de passagem da síncrese à síntese pela mediação da análise é associado de forma imediata ao movimento do esquema prática–teoria–prática. Há, desse modo, uma aproximação das propostas escola novistas e das atualizações dessa teoria pedagógica liberal com o ideário formativo do “professor reflexivo”. Ocorre que a concepção da educação como mediação busca romper as limitações da cotidianidade, em que a apreensão da realidade se expressa pelo imediatismo e a superficialidade do senso comum, a PHC considera com seus fundamentos metodológicos dotar o trabalho pedagógico da apreensão dialética do “movimento do conhecimento constituído como a passagem do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, ou seja, a passagem da síncrese à síntese pela mediação da análise” (Idem, 2019, p. 11). Assim,

> [...] cabe ao trabalho educativo a promoção de ações intencionais, planejadas e sequenciadas de forma a possibilitar que a unidade contraditória entre as especificidades do ensino e da aprendizagem ocorram: por um lado, o ensino desenvolvido pelo professor, responsável por elencar, selecionar e categorizar diferentes tipos de conhecimento que precisam ser convertidos em saber escolar, reconhecer sua importância para a formação humana, bem como planejar e acionar as formas mais adequadas de sua transmissão. De outro lado, a aprendizagem realizada pelo aluno que, ao se apropriar do saber elaborado, poderá ter – dentre as várias facetas de seu processo formativo – o desenvolvimento de ferramentas de pensamento (complexas funções psíquicas superiores) as quais viabilizem a captação subjetiva desta realidade objetiva na sua máxima fidedignidade. (idem, ibidem, p.12)

Em decorrência, os professores e professoras de cada componente curricular, adeptos da PHC, em seu trato com o conhecimento são chamados a observar a estrutura dinâmica e o funcionamento de suas ações de ensino, a definir a finalidade, os objetivos, os procedimentos operativos que proporcionem ao destinatário (o estudante) a melhor maneira deste incorporar os instrumentos culturais a serem transmitidos em determinada condição material e organizativa da unidade escolar. Trata-se, portanto, de uma atividade consciente, organizada, planejada e intencional, dirigida ao aluno concreto, sujeito determinado histórica e socialmente e, não, como apregoam as pedagogias liberais, destinada à satisfação dos interesses imediatos do aluno empírico, indivíduo limitado à superficialidade do senso comum.

Erroneamente, Gasparin, ao definir o ponto de partida do trabalho pedagógico em uma concepção de prática social identificada como o "[...] levantamento sobre a vivência prática, cotidiana dos educandos em relação ao conteúdo a ser ministrado", conforme citam os autores (Gasparin, 2002, p. 25), aproxima a sua proposta didática das teorias pós-modernas condenadas pela PHC. Como afirmam os autores, "trata-se de uma questão de coerência teórico-metodológica, tendo em vista o entendimento do ser humano como sujeito que se constitui e se desenvolve por apropriação da cultura" (Marsiglia, Martins, Lavoura, 2019, p. 15).

Em síntese, a prática social não compreende propriamente "fases" inicial e final em que o trabalho docente se aparta no desenvolvimento de "etapas" intermediárias estanques. O ato educativo se dá em meio à prática social e a educação mediadora da apreensão da realidade concreta, implementada com base nos fundamentos teórico-práticos da PHC, tendo em vista os pressupostos dialéticos, impõe a constatação de que tais momentos se interpenetram na medida do desenvolvimento do próprio trabalho pedagógico.

No mesmo sentido, os autores discorrem sobre os momentos do processo didático propostos por Saviani, como a problematização, a instrumentalização e a catarse, distinguindo-se das apreciações de Gasparin. Conforme Marsiglia, Martins e Lavoura a problematização está contida na prática social, não é necessariamente um momento da didática, consubstancia-se mais no processo cognitivo dos docentes, na medida em que estes organizam intencionalmente os conteúdos curriculares e os métodos a serem utilizados no processo de ensino

objetivado. Assim, “o professor orienta as perguntas para um dado objeto e objetivo de ensino e, portanto, ainda que a problematização seja um momento metodológico da prática pedagógica histórico-crítica, ela não se resume às perguntas feitas aos alunos, pois isso é tão somente um recurso didático”. (idem, ibidem, p. 17).

Ao se aprofundar a complexidade dos objetos apreendidos, colocam-se novos níveis de problematização, a fim de favorecer o movimento contínuo de apreensão do aluno por meio da instrumentação teórico-prática demandada. A perspectiva de transformação da realidade passa então pela aquisição dos instrumentos culturais mais avançados e, tendo em vista a educação como mediadora da prática social, não se trata de mudanças imediatas na realidade social, mas da própria aquisição do conhecimento, cuja problematização primeira é a aquisição do saber determinado pelas condições concretas da educação escolar.

Assim, a instrumentalização é o momento central para a didática histórico-crítica, tendo em vista o planejamento, os objetivos educacionais, os conteúdos, os métodos e a avaliação, em decorrência da problematização, a escolha intencional dos conteúdos, realizada pelos professores e professoras, deve objetivar a catarse, momento da apreensão que impulsiona novas problematizações e, portanto, o aprofundamento da instrumentalização. Porém, os autores alertam: “a catarse não é sinônimo de avaliação pontual do conteúdo ensinado, haja vista que não haverá uma catarse por conteúdo ou por aula ministrada” (Ibidem, 2019, p. 19). Trata-se de um produto do processo de ensino, que se dá de forma gradual e lenta, em nada identificado com a caracterização linear, sequencial e estancado em etapas, dada pela proposta didática de Gasparin. Como afirmam os autores,

> De nossa parte, a catarse expressa o movimento contraditório de ensino e aprendizagem, que na unidade entre a qualidade do conteúdo e a quantidade de suas formas assimiladas, permitem saltos qualitativos no desenvolvimento do aluno. Portanto, ela só se realiza no sentido pensado por Saviani quando o conteúdo é selecionado segundo o critério de clássico (qualidade), e dosado didaticamente (quantidade), somando-se a isso que os conteúdos de ensino devam ser explorados de diferentes formas, em diferentes tempos e com diferentes graus de profundidade ao longo da escolarização do aluno. (idem, ibidem, 2019, p.20)

O trabalho pedagógico incide sobre a prática social, dá-se em meio à mesma, enquanto provoca as transformações na compreensão dos estudantes acerca da realidade, de modo que, constatam os autores, a prática social é e não é a mesma. Posto que “[...] o ponto de chegada não é o mesmo, porque se espera que, levado a bom termo, o trabalho didático tenha provocado mudanças nos sujeitos, que alterem sua prática social por conta de maior inteligibilidade acerca da realidade na qual vivem” (idem, ibidem, p. 20).

Todavia, os autores alertam que uma mudança do nível de compreensão dos estudantes e mesmo a apreensão da complexidade dos conteúdos não implica em transformação imediata da prática social. Para tanto, são necessários anos de apropriação dos signos (representações) e a assimilação de conceitos, o que se realiza por meio do ensino. Apoiados em Vigotski, os autores defendem que a representação verbal pode ser limitada à realidade imediata e não, necessariamente, permite expressar o domínio do conhecimento por conceitos, pois que a conceituação ultrapassa os limites do sensível, capta as particularidades, a essência e a universalidade situada historicamente. Há de se considerar que a mimetização e a memorização de respostas não correspondem ao domínio dos conceitos e a assimilação do conhecimento, expressando o processo catártico, pois o ensino provoca rearranjos contínuos e paulatinos nos processos psíquicos dos indivíduos confrontados à realidade social. Assim, a incorporação dos instrumentos culturais que permitem a apreensão da realidade, tendo em vista a máxima aproximação da totalidade e melhores condições de intervenção na prática social demanda “[...] que o trabalho pedagógico deva ser levado a cabo por anos de forma sistematizada e intencional, exigindo o planejamento de conteúdos de modo articulado a cada série/ano/etapa e em cada área de conhecimento” (idem, ibidem, p.21).

A tese de doutorado de Alessandra Wihby, entitulada *“O método de ensino da pedagogia histórico-crítica: uma análise crítica”*, é dedicada defesa de que um método de ensino não pode seguir o mesmo processo de pesquisa, que Saviani, ao se pautar pelos fundamentos teóricos da fenomenologia, da metafísica, no idealismo e do utopismo de Furter durante os anos 1960, ao propor um método de ensino pautado pelo método da economia política de Marx, no fim dos anos 1970, não teria superado a influência teórica de sua fase anterior. A autora identifica a amálgama entre ensino, pesquisa e aprendizagem é identificada nas

obras de Gasparin, “Uma didática para a pedagogia histórico-crítica” (2002) e de Ana Carolina Galvão Marsiglia “A prática pedagógica histórico-crítica: na educação infantil e ensino fundamental”.

A autora defende que o caminho de desenvolvimento da pesquisa não pode ser o mesmo da aprendizagem. Considera que os momentos do trabalho docente propostos por Saviani, que se imbricam em método de pesquisa e ensino, implica em erro metodológico, pois, conforme Alessandra Wihby, há mediações distintas determinantes para os campos da pesquisa, do ensino e da aprendizagem, enquanto

> [...] o campo da pesquisa é o desconhecido, para o pesquisador e para a humanidade; o campo do ensino é o conhecido, para o professor e para a humanidade; e o campo da aprendizagem formal é o desconhecido para o aluno, mas conhecido pelo professor e pela humanidade. (2018, p. 384)

A tese em tela aponta o suposto erro metodológico de Saviani atribuindo a sua proposta didática a “uma formulação que não possuía bases no materialismo histórico, mas sim na fenomenologia, na metafísica, no idealismo e, sobretudo, no utopismo de Furter” (idem, ibidem, p. 388). Associa a proposição da PHC que compreende a formulação do movimento do pensamento, indo da síncrese à síntese pela mediação da análise, aos equívocos cometidos pela Escola Nova, quando se acerca da ação-reflexão-ação e estabelece a similaridade entre ensino, aprendizagem e pesquisa.

No bojo da escrita crítica apresentada pela autora, tendo por base a produção de Ademir Quintilio Lazarini e Neide Galvão Favaro, apontam-se “os limites da compreensão de Saviani em relação ao materialismo histórico” (idem, ibidem, p. 388) e se questiona a suposta atribuição à educação escolar da tarefa de transformar a sociedade, além de solucionar problemas identificados na prática social. Considerando a organização social pautada pelo capitalismo, ou seja, partindo da base material, a autora defende que não cabe à educação tais atribuições.

> Em síntese: compreender a prática social não é sinônimo de alterá-la, mesmo que seja um profundo desejo. Se assim fosse, Marx teria feito a revolução, pois ninguém melhor do que ele foi capaz de explicar os fundamentos da sociedade capitalista. Entretanto, conhecê-la e desejar revolucioná-la, não alterou em um átomo sequer a forma de ser dessa sociedade, que para continuar mantendo-se como dominante tem intensificado cada

> vez mais as formas de exploração do trabalho. (idem, ibidem, p.390)

E reitera, sob a perspectiva histórica sustentada por Marx, cuja teoria atribui a tarefa revolucionária ao proletariado, independentemente do grau de escolarização:

> [...] caberá à escola transformar o animal em humano no patamar mais desenvolvido que a humanidade conseguiu atingir, no humano mais desenvolvido que conhecemos. Será o melhor humano que conhecemos. O melhor humano, o mais desenvolvido, não é outro senão aquele que foi produzido pela forma social mais desenvolvida que conhecemos: a sociedade capitalista. (idem, ibidem, p.391)

Por fim, a autora considera que “o como se ensina somente pode ser pensado a partir do como se aprende”, para tanto, reivindica o método da Psicologia Histórico-Cultural como referencial teórico adequado à compreensão da aprendizagem, o que orientaria, consequentemente, o ensino.

O artigo de Izadora dos Santos Pires e Hélio da Silva Messeder Neto, *“A Tríade Conteúdo-forma-destinatário: Uma análise das práxis pedagógicas do ensino de ciências orientadas pela Pedagogia Histórico-Crítica”*, aponta para o papel diretivo dos documentos oficiais sobre as escolhas de conteúdos e atividades educativas. Concluem que “que as escolhas dos conteúdos sofrem influência principalmente dos documentos curriculares oficiais. Induzidos por esses documentos as atividades educativas são conduzidas ganhando abordagens como temas, interdisciplinaridade, o cotidiano, a contextualização.” Tais materiais não consideram as condições de trabalho, a disponibilidade de material e mesmo as especificidades do alunado, o qual, pelos processos de avaliação sintetizados em questionários, a partir das pesquisas estudadas pelos autores os destinatários “são apresentados com caracterizações quantitativas, homogêneas e superficiais” (2022, p.1).

A tríade conteúdo-forma-destinatário compreende categorias constitutivas inseparáveis do trabalho docente, enlaçando dialeticamente aspectos do ensino (currículo, didática) e do aprendizado, cuja demarcação das finalidades passa por respostas às questões: para que, o que ensinar, como ensinar, para quem e em quais condições? Os autores destacam que “tal tríade não deve ser pensada esvaziada dos fundamentos, valores, visão de mundo, sentido da educação,

apreensão e transformação da realidade, os quais são defendidos pela pedagogia histórico-crítica e a filosofia marxista" (Pires, Messeder Neto, 2022, p. 4).

Os autores defendem que o conhecimento científico deva ser selecionado, sistematizado e oferecido aos estudantes de modo que a apreensão da realidade concreta, na medida da apreensão gradual dos instrumentos culturais se dê pelo ensino e o aprendizado, favoreça a incorporação e futura intervenção desses indivíduos a fim de transformar a prática social.

> No âmbito pedagógico, o docente tem a possibilidade de fazer recortes, sínteses e elencar as formas necessárias para a transmissão do conteúdo. Isso implica numa conversão dos conhecimentos sistematizados — científicos — para saberes escolares, sendo essa conversão mediada pelas formas e pelas especificidades dos destinatários (Saviani, 2009, 2018, 2019; Galvão et al., 2019). As formas sintetizam o conjunto de recursos pedagógicos que os docentes elencam, elaboram, organizam e sequenciam em torno da atividade que desenvolverão no trabalho educativo (aula, sequência didática, unidade, ano letivo, etapa educativa, projeto etc.) para que os alunos possam se apropriar dos conteúdos escolares (Galvão et al., 2019). (idem, ibidem, p. 5)

O artigo de João Luiz Gasparin, intitulado *"Pedagogia histórico-crítica: teoria sem prática? – onde está o critério de verdade?"*, traz uma síntese provisória das experiências de implementação da proposta didática na graduação e em redes municipais, sobretudo do oeste paranaense. Segundo o autor, trata-se de um trabalho

> desenvolvido, desde 1992, em 88 cidades, sendo 68 do Paraná; 7 de Santa Catarina; 3 de São Paulo; 1 da Paraíba; 1 do Espírito Santo; 2 do Mato Grosso do Sul; 1 do Distrito Federal; 2 do Acre; 2 do Amazonas; e em Lima – Peru, procurando implantar a pedagogia histórico-crítica tanto no ensino superior quanto no ensino fundamental e médio, tem demonstrado muitos pontos críticos e muitos aspectos positivos. (2013, p.94)

Gasparin enumera diversos aspectos caracterizados como pontos críticos nas experiências de implementação da PHC a partir da didática que propusera. Em resumo, as dificuldades giram em torno das condições materiais e humanas das redes para a execução da empreitada, além de fatores políticos e dificuldades na apreensão dos fundamentos teórico-práticos demandada.

Embora a citação que segue seja longa, por considerarmos fundamentais os dados apresentados por Gasparin, reproduzimo-los na íntegra:

> - Incompatibilidade entre a pedagogia histórico-crítica, como proposta contra hegemônica, e a atual estrutura capitalista da sociedade.
> - Em nível de Paraná, dificuldades políticas de governo e falta de estrutura das escolas, apontadas por Baczinski (2011), para a implantação desta pedagogia nas escolas públicas do estado.
> - Pouco conhecimento do materialismo histórico-dialético; muitos docentes a consideram uma teoria altamente complexa.
> - Contraditoriamente há entusiasmo para conhecê-la, mas não para ser assumida como fundamento de sua prática docente.
> - Muitos cursos de ensino superior, que formam os futuros docentes para o ensino fundamental e médio, têm seu currículo baseado no materialismo histórico-dialético, mas isso não é garantia de que seus professores assumam a pedagogia histórico-crítica como linha diretriz de seu trabalho docente.
> - Zona de conforto de muitos professores tanto do ensino superior quanto do ensino fundamental e médio.
> - Falta de continuidade da linha política de educação na mudança de administração do município, especialmente se o novo prefeito for de um partido de oposição ao anterior.
> - Para a nova administração do município importa mostrar o novo que será implantado, muitas vezes desconsiderando o trabalho anterior, mesmo que tenha sido bom.
> - Essa postura administrativo-política dificulta a realização do processo educativo na perspectiva dialética porque a nova proposta educacional, como uma antítese da precedente, nem sempre possibilita aos docentes incorporar a anterior e superá-la em uma nova síntese.
> - Muitos docentes argumentam que a elaboração do plano de ensino, seguindo a didática da pedagogia histórico-crítica, é muito dificultosa, com muitos passos, detalhes. Exige pesquisa, estudo, busca de material.
> - O tempo que eles têm para planejar suas aulas e realizar outras tarefas, na hora-atividade, não é suficiente, o que gera desânimo.
> - A execução do plano dos que decidiram tentar utilizá-lo enfrenta uma série de obstáculos tais como: turmas numerosas, falta de infraestrutura necessária, desinteresse de muitos alunos pelo conteúdo, pouco tempo para desenvolver os passos da metodologia, dificuldade de unir o conhecimento prévio dos alunos com o conhecimento científico-cultural que o professor ministrará.
> - Nem todos os docentes que executaram seu plano, se dispõem a realizar a auto avaliação e efetuar seu relatório de trabalho. Afirmam que é uma relativa perda de tempo. Mas sabem que o assessor pedagógico somente pode auxiliá-los a melhorar se ele tomar conhecimento do que efetivamente ocorreu.
> - Muitos docentes pretendem realizar todos os passos em uma única aula, o que é, praticamente, impossível. (Gasparin, 2013, p. 94-95)

Quanto às considerações positivas, Gasparin elenca a opção pela PHC, tanto pelos gestores das secretarias de educação, quanto pelos professores e professoras, apesar das dificuldades apontadas; aponta que há nos estudantes uma percepção da totalidade, ligando os conteúdos curriculares à realidade concreta; há um sentimento de valorização do trabalho docente por parte das equipes e há grande volume de relatos produzidos a partir das experiências realizadas, incluindo sugestões e propostas de elaboração de material didático em áreas específicas.

1.1.5 Questões acerca da avaliação

Buscamos para esse eixo pesquisas e contribuições que situem o debate acerca da avaliação, seja abarcando o processo de maturação do tema na PHC e pesquisas originadas da orientação acadêmica que foi partícipe na elaboração, coordenação, implantação e implementação das avaliações em larga escala, precursoras da Prova da Cidade. Destacamos as contribuições que seguem:

- Avaliações internas e externas: concepções, tensões e articulações no trabalho avaliativo, tese de doutorado de Valéria Aparecida de Souza Siqueira, Orientador: Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse, USP, 2017.
- Concepções de docentes sobre avaliação educacional no contexto de avaliações externas: estudo em uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, tese de doutorado de Lilian Rose da Silva Carvalho Freire, Orientador: Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse, USP, 2017;
- Discursos sobre o gerencialismo e a performatividade: a trajetória da política de avaliação educacional na Rede Municipal De Ensino de São Paulo (1989 A 2016), tese de doutorado de Maurício De Sousa, Orientadora: Prof.ª. Dr.ª Mara Regina Lemes de Sordi, Unicamp, 2019;
- Avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, artigo de Giselle Modé Magalhães e Ana Carolina Galvão Marsiglia, revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, 2017;

A tese intitulada “Avaliações internas e externas: concepções, tensões e articulações no trabalho avaliativo”, de Valéria Aparecida de Souza Siqueira, propõem investigar os efeitos da implementação das avaliações externas em larga escala no cotidiano das escolas. A autora se detém por dois anos sobre o dia a dia da EMEF Sol Nascente objetivando identificar as interferências das

avaliações externas na atuação profissional das professoras e professores. Com base em Alavarse (2013a), parte da premissa de que os docentes são avaliadores profissionais, porém sem preparação e acesso aos conhecimentos de avaliação educacional, “suas ações de avaliação se amparam, então, menos em conhecimentos específicos do que nas próprias experiências acumuladas ao longo de toda a trajetória escolar e profissional” (Siqueira, 2017, p. 16).

Siqueira identifica duas vertentes na literatura acerca da avaliação educacional, a saber: por um lado há autores que defendem o caráter de ingerência e controle dos órgãos oficiais, de redução da autonomia no trabalho docente, de rebaixamento dos conteúdos curriculares (Freitas, 2014; Freitas, Machado, 2013; Pimenta, 2012); por outro lado há os que defendem a possibilidade de mensuração da qualidade educacional (Gatti, 2014; Madaus, 1988; Santos, 2013; Sousa, 2003; Sousa, Arcas, 2010; Stecher, 2002; Veiga-Neto, 2013) (Idem, ibidem, p.16). Porém, defende-se que a influência das avaliações externas no cotidiano escolar é diversificada e depende mais das concepções individuais dos docentes, variando entre adesão e rejeição em uma mesma escola. Assim, a pesquisa registra que as avaliações externas não são assimiladas de forma automática e passiva, apesar das pressões institucionais não se constata influência determinante no cotidiano escolar. A autora defende que para superar tal quadro é necessário

> [...] se repensar a formação de professores, para que se criem modelos formativos voltados à avaliação educacional, que abarquem conhecimentos sobre avaliação educacional, contemplando as avaliações externas e internas, numa perspectiva de mobilização das concepções dos professores e futuros professores, que possibilite a esses confrontarem suas concepções, as mais subjacentes, num exercício de reflexão que as torne conscientemente discutíveis, questionáveis, colocadas à prova em situações práticas. (Idem, ibidem, p. 150)

A tese intitulada “Discursos sobre o gerencialismo e a performatividade: a trajetória da política de avaliação educacional na Rede Municipal De Ensino de São Paulo (1989 A 2016)”, de Maurício De Sousa, aborda o processo de estruturação das avaliações em larga escala na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Identifica que o gerencialismo e a performatividade são conceitos que se aprofundam desde 2005, pautando as políticas educacionais adotadas e resultando na redução da concepção de educação e qualidade, na prevalência

das performances nas avaliações externas e no abandono da educação para a formação humana.

Sousa aponta que a reforma do Estado impactou a educação pública, cujas políticas foram influenciadas por Organizações Multilaterais como BM, FMI, OCDE e Unesco. É nesse contexto que se institui uma “cultura da avaliação externa em larga escala”, de caráter tecnocrata, visando o “aprimoramento dos mecanismos de coleta de dados, acompanhamento, monitoramento e controle”, implanta-se o SAEB, constituído por três processos avaliativos: Aneb, Anresc/Prova Brasil e ANA. No mesmo sentido, constitui-se em 2007 o IDEB, índice que se dá pela avaliação do fluxo escolar (taxas de aprovação, retenção e evasão) e os resultados dos alunos na Prova Brasil. A Rede Municipal de Educação de São Paulo se insere na lógica da mensuração da qualidade por meio de provas em larga escala no início dos anos 1990, com a participação no SAEB (MEC), com no SARESP (Estadual) e no PISA (UNESCO). Em 2005 adota um instrumento de avaliação padronizada própria, a Prova São Paulo (SOUSA, 2019, p.18-20).

Recorrendo a Ball, Bowe e Gold, (1992), por meio da abordagem ciclo de políticas, Sousa analisa a sedimentação de conceitos mercadológicos e administrativos, antes concernidos ao mundo corporativo, nos discursos e implementação de políticas públicas pelo Estado. Com a ascensão do neoliberalismo, desde início dos anos 1980, o Estado é tomado por reformas que colocam em xeque o Estado de Bem-Estar Social, reduzindo-se a gestor, regulador, fiscal e prestador de serviços. Assume-se uma lógica empresarial para a gestão pública, tendo no gerencialismo uma tecnologia política que ultrapassa a esfera estatal, inserindo-se na constituição da subjetividade dos indivíduos sob a orientação de princípios como a produtividade, a eficiência e a qualidade. Em complemento, a performatividade é também assumida como tecnologia em que o controle social se processa por meio da naturalização e assimilação de conceitos como competitividade, perseguição de metas, de padrões, de desempenhos, de resultados e produtividade. Tais premissas são introduzidas na educação brasileira a partir dos anos 1990 (Idem, ibidem, p.38-42).

Embora a avaliação em larga escala não seja um fenômeno novo na educação brasileira, posto que se verifica desde os anos 1930, em seu capítulo

II da tese o autor demonstra que houve uma transformação metodológica, técnica e política na implementação, passando de coleta de dados por amostragem à aplicação censitária, transformando-se, de municiamento para a pesquisa e embasamento da elaboração de políticas públicas à instrumento de mensuração do desenvolvimento do capital humano.

Sousa aponta questionamentos e críticas às avaliações em larga escala e mesmo as limitações identificadas no IDEB apresentadas por pesquisadores. Assim resume a problematização apresentada por Freitas (2013):

> i – a padronização e hierarquização de valores, esquecendo-se das desigualdades de condições, diversidades culturais e diferentes necessidades educacionais; ii – as informações nessas avaliações podem não ser confiáveis, pois não são capazes de captar as atitudes negativas de estudantes, professores e gestores em relação à sua disposição de realizar ou não esses exames; iii – a centralização das informações é fonte de poder para governos, grupos especializados, mercados e pouco contribui para o fortalecimento da democracia; iv – a centralização da avaliação no governo federal pouco tem ajudado para a colaboração entre os entes federados; v – esta ação avaliativa federal tem contribuído para a difusão de uma ótica pragmática, positivista e economicista, em prol da eficiência, eficácia e produtividade. (Sousa, 2019, p. 77)

Porém, desde os anos 1990, o Estado Brasileiro aprofunda a assimilação das prerrogativas das Organizações Multilaterais para a educação escolar pública, tais como BM, OCDE, Cepal e UNESCO, incorporando-as em documentos oficiais brasileiros elaborados e implementados por governos de variados matizes políticos, de Itamar Franco, passando por FHC a Lula/Dilma. Conforme Afonso (2014), o discurso oficial associou às avaliações em larga escala o dimensionamento da qualidade, da eficiência, da competitividade, da transferência de responsabilidades e estabeleceu a “cultura da avaliocracia” (SOUSA, 2019, p. 75). Assim, mesmo governos, cuja base social se constituíra por setores organizados da classe trabalhadora (Lula/Dilma), aprofundaram a política de *accountability*[2], reformulando e instituindo avaliações em larga escala em diversas etapas da Educação Básica, tais como a Avaliação Nacional de

[2] Termo sem tradução exata para a língua portuguesa, tem sido empregado em pesquisas educacionais para definir políticas públicas centradas no aferimento de resultados ligados aos interesses formativos do mercado, no ranqueamento da eficiência, na prestação de contas e na responsabilização de profissionais em educação, tendo por instrumento as avaliações externas, padronizadas e censitárias.

Alfabetização (ANA), Prova Brasil, Provinha Brasil. Essas ações foram saudadas como exemplares pelas Organizações Multilaterais, alçando o IDEB e as provas associadas ao status de experiências mais avançadas às de países desenvolvidos, como o EUA.

Não obstante, é constatável que questões históricas não foram contempladas pela consagrada política educacional desse período, como o como a viabilização da educação inclusiva, o avanço da privatização, o ensino noturno, a Educação de Jovens e Adultos, a não universalização do acesso e permanência, a violência nas escolas, o índice de analfabetismo, as barreiras para a formação humana que condena milhões de indivíduos ao analfabetismo funcional. Concretamente, as medidas adotadas não impulsionaram a ampliação dos orçamentos em relação ao PIB, reduzindo-se aos ditames neoliberais, limitou a educação escolar à lógica do capital ao difundir ideais de gerencialismo, de performatividade, de meritocracia, de eficiência e competitividade para o estabelecimento de uma formação pautada pelo ensino de competências e habilidades (Idem, ibidem, p.88-91).

É nesse contexto que as avaliações em larga escala se expandem por meio de instrumentos próprios para diversos estados e municípios, fenômeno que se estende à Rede Municipal de Ensino de São Paulo nos anos 2000.

> Nessa trajetória, o governo federal acabou induzindo uma cultura da avaliação em larga escala, nos estados e municípios do País, por duas vias: i – criando mecanismos de formação de técnicos, divulgação de pesquisas, seminários, parcerias etc., que estimularam cada vez mais as secretarias estaduais e municipais, a irem se apropriando, quando não a defenderem, do discurso da necessidade da adoção de sistemas próprios de avaliação de larga escala para a melhoria da qualidade da educação; ii - aprimoramento do seu sistema de avaliação em larga escala, primeiramente com o SAEB, depois com sua reformulação, em 2005; a criação da Anresc (Prova Brasil), e, finalmente, com a implementação do IDEB, iniciando-se um processo para consolidar a avaliação externa em larga escala como um dos indutores de políticas públicas educacionais. (Idem, ibidem, p. 93-94)

O autor realiza um detalhado levantamento da constituição da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, abarcando o período entre os anos 1989 e 2016. Chama a atenção para a descontinuidade nas políticas educacionais para o currículo, a formação continuada, a divisão do Ensino Fundamental em ciclos,

as avaliações internas e externas. Entretanto, com exceção dos governos Luiza Erundina (1989-1993) e Marta Suplicy (2000-2004), ambas, à época, à frente de governos do PT, todos os demais sedimentaram o caminho para que a qualidade da educação pública passasse a ser mensurada por medidas gerencialistas e de performatividade. A começar pelo governo Paulo Maluf (1994-1998) que, importando para a educação o conceito de "qualidade total", passa a defender o tratamento de cliente para alunos e suas famílias, implicando em apresentar resultados mensuráveis, auto responsabilizando as escolas, em detrimento dos processos e das condições concretas (Idem, ibidem, p. 171). Com isso se iniciam as participações da Rede Municipal de Ensino de São Paulo nas avaliações externas do MEC e da Rede Estadual.

As avaliações externas próprias da Rede Municipal de Ensino de São Paulo se iniciam no governo Kassab (2005-2012). A Prova São Paulo (PSP) foi instituída em 2007, aplicada anualmente, de forma censitária, a todos os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental l e II, verificava as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, tendo por modelo o SAEB e a Prova Brasil, vigorou até 2012, sendo que em 2011 e 2012 foi introduzido o componente curricular Ciência e Natureza (Idem, ibidem, p. 188). Em 2009, o governo Kassab passa também a realizar a aplicação da Prova da Cidade. Era uma avaliação externa de adesão facultativa, os professores participavam da formulação e aplicavam a prova. Foi aplicada uma vez ao ano em 2009 e 2010, em 2011 e 2012 duas vezes (Idem, ibidem, p. 190). A Prova da Cidade teve caráter preparatório para as outras avaliações externas e era plicada às seguintes turmas:

> [...] 2a, 4a, 6a e 8a séries do Ensino Fundamental, apenas no primeiro ano da aplicação. A partir de 2010, todos os alunos da 2a série (3o ano) a 8a série (9o ano) do Ensino Fundamental passaram a ser avaliados. (Idem, ibidem, p. 191)

Já o governo Haddad retoma a concepção de avalição formativa, utilizada nas gestões Erundina e Marta Suplicy, associada à defesa da qualidade social da educação. Contraditoriamente aos governos petistas anteriores, adota a avaliação externa em 2015, chamada Mais Educação, e implanta um sistema de regulação, monitoramento, divulgação e coleta de dados, implementa uma gestão eletrônica com o SGP. Trata-se de instrumentos de controle e de gerencialismo, associando-os à ideia de efetivação da qualidade almejada,

todavia, com essas ações o governo Haddad reafirmou o discurso de “qualidade total” já presente nos governos Maluf e Kassab (Idem, ibidem, p. 207-208).

Os governos Erundina e Marta Suplicy foram exceções no período pesquisado por Sousa, pois

> Durante os governos petistas de Luiza Erundina (1989-1992) e Marta Suplicy (2001-2004), os formuladores de políticas, os secretários, e diretores da DOT construíram um discurso que denominamos de: na contramão da cultura da performatividade, pois buscaram pensar a avaliação educacional numa perspectiva mais formativa e inclusiva dos estudantes. (Idem, ibidem, p. 211)

Concretamente, trata-se de dois períodos distintos, sucedidos por governos que descontinuaram as políticas educacionais implementadas, é notável a sobrevida de concepções tradicionais de avaliação, daí a resistência de professores e das famílias dos estudantes contra a reorganização da educação em ciclos e seus desdobramentos nas políticas de avaliação, de aprovação e de reprovação. Assim, “os discursos a favor de uma educação para a humanização, para a justiça social, são identificados como antigos, atrasados, e não são capazes de trazer a melhoria para a educação, pois não são capazes de medir, tabular, competir” (Idem, ibidem, p. 212-213).

A perspectiva do gerencialismo e da performatividade atravessa e impacta a subjetividade dos atores envolvidos

> [...] vai sendo introduzida uma nova forma de pensar e uma nova linguagem, no espaço escolar. Isto é, o discurso que começou a ser desenvolvido na rede de ensino é o de uma linguagem empresarial, financeira e econômica. [...] Para não causar resistência, ou negação, a palavra qualidade, na perspectiva empresarial, gerencialista, foi utilizada como melhoria, para depois trazer para a rede a concepção da Qualidade Total. (Idem, ibidem, p. 222)

Sousa observa que, uma vez estabelecidas as metas, novos patamares são instituídos, constitui-se um círculo de auto responsabilização das escolas e profissionais em educação imputados à perseguição de um grau máximo de eficiência (Idem, ibidem, p. 224-227). Desse quadro se desdobram políticas que implicam “[...] no currículo, no treinamento de estudantes, na produção de materiais, e pode também criar um processo de meritocracia e bonificação [...]”

(Idem, ibidem, p. 233). Sedimenta-se então uma nova perspectiva profissional para as professoras e professores: o técnico.

> Compreende-se o professor como um conservador, avesso e resistente às mudanças; a forma mais simples é dizer o que ele tem de fazer. Não é preciso dialogar, discutir com esse ator, apenas estabelecer como fazer. Nesse sentido, foi se estabelecendo uma pedagogia voltada para os resultados, e o papel do professor foi reduzido a um técnico de educação. (Idem, ibidem, p. 236)

Por fim, Sousa se posiciona contra as avaliações externas em larga escala.

> [...] não é por meio de um instrumento externo e reducionista que se pode afirmar que uma escola tem ou não qualidade. Não são as pressões dos exames padronizados, as comparações nacionais, ou internacionais, que podem garantir que há qualidade no ensino brasileiro. Na realidade, os instrumentos de medida servem aos interesses e às concepções de educação, que se alinham ao capital e mercado, aos reformadores da educação, que entendem que a "[...] avaliação que torna o fenômeno educacional como algo previsível, mensurável e unidimensional o que não se coaduna com a complexidade da realidade da escola pública" (Sordi, 2017, p. 84). (Idem, ibidem, p. 248)

E destaca a sonegação da oferta da formação humana, desdobramento efeitos irradiados para a educação pública assim enumerados:

> [...] valorização do discurso da cultura da performatividade e do gerencialismo; busca da uniformização dos procedimentos, dos processos e padrões nas salas de aula; escolas e professores, mesmo a SMESP não realizando o ranqueamento, são estigmatizadas como incapazes de produzir melhoria nesses indicadores; professores afetados em sua subjetividade, passando a ser meros técnicos de pedagogia para aplicação das instruções recebidas; estreitamento curricular [...] (Idem, ibidem, p. 250)

No artigo, intitulado Avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, de Giselle Modé Magalhães e Ana Carolina Galvão Marsiglia (2017), polemiza-se com as concepções sobre as avaliações presentes em documentos oficiais como "Orientações pedagógicas para a formação de educadoras e educadores" (Brasil, 2009). Enquanto esse documento do MEC defende o "respeito" à diversidade cultural dos alunos a ser considerado no processo de avaliação, Magalhães e Marsiglia atentam para a centralidade do ensino dos conteúdos e os objetivos de aprendizagem, pois

> [...] avaliar deve, sim, ser uma forma de verificar o nível de desempenho do aluno, pois só ao ponderar o que o educando aprendeu em relação aos objetivos do ensino, é possível organizar a trajetória da aprendizagem. (2017, p. 236)

Demonstra-se que a avaliação constituída pela tomada do comportamento do aluno como componente curricular foi substituída por objetivos atitudinais, tendo em vista o pressuposto de que “responsabilidade”, “respeito” e “solidariedade” são componentes do processo de humanização dos indivíduos. Porém, advertem que

> [...] a avaliação processual, que considera o percurso do aluno, suas possibilidades de desenvolvimento, pode avaliar que um discente é desinteressado ou desorganizado, atribuindo ao indivíduo essas características, como próprias daquele sujeito. Ao agir assim, não se leva em conta que talvez ele pareça, por exemplo, desinteressado, quando na verdade o processo de ensino não está atendendo sua aprendizagem. (Ibidem, idem, 2017, p.237)

Em consequência, asseveram que “a avaliação é sempre um juízo de valor”, ou seja, “a avaliação dos valores resulta de fatores objetivos”, como a “adequação das situações de aprendizagem”, “da organização das ações pedagógicas” e dos “conteúdos de ensino”. E sublinham que o ensino de conteúdos “proporciona a apropriação de valores” (2017, p.238-239).

Magalhães e Marsiglia chamam atenção para os instrumentos de avaliação oficiais que constituem os índices do IDEB, compostos pelo Censo Escolar e pelos resultados das avaliações em larga escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil. Defendem que os resultados são duvidosos, tendo em vista o sistema em ciclos e a adaptação das práticas pedagógicas ao preparo dos alunos dos anos mensurados (finais de ciclos) aos testes padronizados, o que não garante verdadeiro aprendizado. Há ainda contradição entre as indicações sobre instrumentos de avaliação em materiais de formação docente oferecidos pela rede Estadual de Ensino de São Paulo e o que é realizado no SARESP. É o caso do que indica o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores “Letra e Vida”, condenando a padronização da avaliação diagnóstica, o que se choca com a realização de ditado classificatório presente na implementação do SARESP (idem, ibidem, p.239-240).

Ao analisarem os instrumentos de avaliação do para os primeiros quatro anos do Ensino Fundamental do Programa “Escola Ativa”, composto por fichas a serem preenchidas pelos docentes, as quais, em tese, dariam conta de informações como “os indicadores do processo de aprendizagem do aluno”, o “acompanhamento dos indicadores do processo de aprendizagem do aluno” e o “acompanhamento e progresso do aluno”, as autoras identificam imprecisões na definição entre competências, habilidades e objetivos; há desvios teóricos nas fichas quanto à compreensão dos avanços científicos; concentra-se a avaliação em língua portuguesa e matemática, rebaixando história, geografia, artes e educação física a assuntos “interdisciplinares” ou simplesmente dispensáveis. Afirmam que,

> [...] além dos conteúdos de ciências e estudos sociais não serem avaliados, aqueles de língua portuguesa e matemática são avaliados precariamente. Portanto, podemos concluir que tal modelo de avaliação não serve para verificar a aprendizagem, assim como está norteando um ensino com pouco conteúdo, e ainda ajusta-se somente a preparar os alunos para os instrumentos de avaliação (que só avaliam, nos anos iniciais, língua portuguesa e matemática). (idem, ibidem, p.241-242)

Embora não se considere ignorar a utilização de tais instrumentos avaliativos, tal tarefa demanda a emissão de pareceres individuais para cada aluno de uma turma, compreendendo o preenchimento de quatro unidades por guia em média, com quatro guias para cada série, somam-se, assim, dezesseis unidades a serem respondidas. Multiplique-se pela quantidade de alunos por turma e se chega a cerca de quatro centenas de pareceres. Para que esse processo não se torne mera tarefa burocrática as autoras propõem que as professoras e professores reflitam sobre possíveis contribuições desses pareceres para o seu planejamento e a avaliação do ensino (idem, ibidem, p.243).

2 CONTEXTO GERAL

Nesse capítulo procuramos demonstrar os nexos entre a economia política, determinada pelo funcionamento do sistema capitalista nas últimas décadas, e as políticas educacionais importadas para o contexto brasileiro.

2.1 Da economia política à política educacional

Tomados pelas pressões do cotidiano docente nas escolas, raramente conseguimos relacionar nexos causais ao trabalho pedagógico advindos da macroeconomia, das movimentações do mercado, dos interesses e discursos presentes na impressa corporativa, patrocinada por multinacionais e rentistas do mercado financeiro. Desfalques envolvendo grandes grupos econômicos, como a crise de 2008, protagonizada pelo Banco Lehman Brothers[3], ou o rombo contábil, de 2023, da empresa varejista Americanas que, ao fim e ao cabo, refletem a anarquia do mercado, são parte do movimento histórico do capitalismo e são assuntos estranhos ao conjunto de materiais oficiais oferecidos à formação docente, às reflexões sobre o currículo, sobre didática, sobre avaliações e organização das escolas. A prática social determinada pela sociabilidade capitalista reitera a fragmentação em todas as frentes e impõe uma leitura da realidade capturada pela superficialidade, pelo imediatismo, pelo senso comum, legando ao trabalho docente o condicionamento às teorias pedagógicas restritas à prática imediata, a qual é, concretamente, mediata. Na contramão do discurso imediatista, buscaremos compreender as relações entre educação e processo produtivo.

Os eventos econômicos, embora sejam tratados pelos meios que disseminam o senso comum como casos isolados e díspares dos fatores determinantes para a educação pública, guardam relações com todo o quadro societário, posto que este é demandado pelo processo produtivo capitalista. Enquanto a crise de 2008 submeteu instituições financeiras e nações aos interesses de recuperação dos prejuízos sofridos pelo capital financeiro,

[3] Lehman Brothers Holdings Inc. era um banco de atuação internacional, com sede em Nova York, dedicado a investimento e serviços financeiros. Faliu em 2008, em meio a chamada “crise dos subprimes”.

subjugou-se os serviços públicos e os trabalhadores a processos de redução de investimentos, de redução de direitos trabalhistas e securitários, aos chamadas ajustes fiscais e às reduções do custo do trabalho. A exemplo da crise capitalista iniciada em 2008, em que defensores das reformas privatistas voltadas à educação pública mundo a fora foram partícipes de especulações fraudulentas e de lucros obtidos por financiamento público, encontramos no caso das Lojas Americanas no Brasil investidores comuns na educação, a saber: Jorge Paulo Lemann e a TIAA-CREF (Teachers Insurance and Annuity Association of America-College Retirement Equities Fund).

O primeiro investidor, como pessoa física, integra o Movimento Todos pela Educação (ao lado de personalidades como Fernando Haddad, ex-ministro da educação e atual ministro da economia, além de pessoas jurídicas como as Lojas Americanas), juntamente com a Fundação Lemann, com think-tanks e consultorias, diversifica os seus investimentos e interfere na política para a educação pública, atuando na "formação" de gestores e profissionais em educação de diversas redes de ensino, fornecendo material e tecnologias de controle e padronização do trabalho docente dentro dos moldes encomendados pelo mercado. Na base dessa intervenção há a implementação de uma miscelânia de teorias pedagógicas liberais, como as pedagogias ativas, as teorias adeptas ao lema “aprender a aprender”, presentes na BNCC e no Novo Ensino Médio.

Propagandeia-se amplamente, em nome de melhorias para a escola pública, uma gama de orientações formativas que mais tem a ver com demandas do mercado de trabalho flexibilizado e a reprodução do capital que com a aquisição de conhecimentos, a saber: a aceitação de procedimentos meritocráticos e competitivos; a prioridade no desenvolvimento de habilidades, de competências e de capacidades cognitivas; a assimilação da flexibilidade; o respeito à diversidade; o empreendedorismo, a educação financeira. Com essas novas prerrogativas presentes em legislações, decretos, normativas, apostilas etc, está em voga a desprofissionalização das professoras e dos professores, a flexibilização das relações trabalhistas, a supressão das carreiras profissionais, a substituição da valorização das equipes por bonificações individuais, o fim da autonomia e da liberdade de cátedra, entre outras consequências para a docência.

Aos estudantes das escolas públicas se impõem a negação do acesso ao patrimônio cultural mais desenvolvido pela humanidade, ao conhecimento concreto que lhes permitiria compreender a realidade em sua totalidade de modo verdadeiramente emancipador, pois que sem tal instrumental cultural serão preparados, inadvertidamente, para ocuparem as atividades subalternas na reprodução do capital.

O segundo investidor é uma organização de serviços financeiros que administra fundos de pensão de professores estadunidenses. Decerto, os prejuízos com investimentos em ações (capital fictício), como os que ocorreram com os acionistas das Lojas Americanas, afetam a vida de aposentados, de pensionistas e de professores em atividade concernidos nesses fundos privados.

Os dois exemplos evidenciam como os agentes do capital, defensores de privatizações em níveis e com características diversas, postam-se como paladinos de transformações brutais para a educação pública e, cinicamente tomados por juízes de uma eficiência duvidosa, receitada para o trabalho docente, não tem interesses convergentes com os do povo trabalhador, muito pelo contrário.

Destaque-se que tal quadro não é uma novidade no Brasil, no entanto, aprofundou-se em poucos anos desde o Golpe de 2016 e com os Governos Temer e Bolsonaro, pois as reformas Trabalhista, da Previdência e do Ensino Médio, bem como a nova BNCC se instituíram nesse período.

Saviani, ao prefaciar o livro “A produtividade da escola improdutiva”, de Frigotto, atesta a necessidade de os educadores apreenderem as relações entre educação e processo produtivo:

> Este livro situa, ao meu ver, de modo correto a natureza da relação entre educação e processo produtivo uma vez que capta a existência do vínculo, mas percebe também que não se trata de um vínculo direto e imediato, mas indireto e mediato. A expressão “produtividade da escola improdutiva” quer sintetizar essa tese. Com efeito, se para a teoria do capital humano bem como para seus críticos a escola é simplesmente produtiva e para Cláudio Salm ela é simplesmente improdutiva, para Gaudêncio a escola (imediatamente) improdutiva é (mediatamente) produtiva. [...]
> E como o adequado entendimento das relações entre educação e processo econômico é de crucial importância para a compreensão da própria natureza e especificidade da educação, a leitura desta obra é imprescindível a todos os educadores. [...] (2010, p. 13-14)

Desde as décadas de 1980 e 1990 há ampla produção bibliográfica acerca das transformações no processo produtivo capitalista, sobre a sua base econômica, convencionalmente chamada de neoliberalismo, e sobre a disseminação da sustentação ideológica implementada pelas teorias que gravitam em torno da pós-modernidade. Nesse contexto, destacamos o papel das agências multilaterais.

> O projeto Mediterrâneo, patrocinado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é, sem dúvida, a expressão mais eloquente da crença das técnicas de previsão de mão de obra (*man-power-aproach* derivadas da teoria do capital humano e, ao mesmo tempo, do seu fracasso). Não obstante o rápido desencanto a nível dos países desenvolvidos, a teoria do capital humano disseminou-se de forma avassaladora na América Latina por intermédio das políticas dos organismos internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Internacional do Trabalho etc.). (Frigotto, 2010, p.16)

O Capitalismo, em sua fase imperialista, sobretudo sob a hegemonia estadunidense e com o primado do capital financeiro sobre as nações, utiliza as Organizações Multilaterais para interferir nos rumos da educação pública de sistemas de ensino em diversas partes do mundo. As Organizações Multilaterais exercem o papel de formuladoras e fomentadoras de políticas públicas para governos de países semicoloniais como o Brasil. O BM, por exemplo, atua na educação desde 1962 e, nas últimas três décadas forneceu empréstimos, fomentou pesquisas e receitou políticas públicas para diversos países. Nos anos 1980 e 1990 defendeu a aplicação de políticas privatistas também na educação pública, como a cobrança de taxas e mensalidades, entre outras medidas apregoadas em nome da modernização, da eficiência e da supremacia de uma genérica educação privada sobre a pública. Na América Latina, o Chile foi um dos países que mais seguiu tais preceitos, sob o Governo de Pinochet, privatizou-se todos os níveis da educação.

Mesmo com resultados negativos, posto que não melhoraram os índices de aprendizado, em meados dos anos 1990 as agências multilaterais buscaram alternativas à marca danosa que pairou sobre o Consenso de Washington. Em 20 anos, a promessa de desenvolvimento deu lugar ao aprofundamento da

pobreza e da desigualdade mundial. Porém, o BM seguiu nos anos 2000 com o mesmo receituário privatista. Em seu relatório de 1999, *"Estratégia para o setor educacional",* apenas modula as recomendações para a introdução de parcerias público-privadas (PPP), dando lugar ao setor privado por meio da Corporação Financeira Internacional (International Finance Corporation – IFC). Tratava-se de estimular a participação de um seleto grupo de investidores e corporações, sob a capa de consultores especializados em educação (afinados com o receituário da Escola de Chicago), no financiamento, no fomento à pesquisa e na formulação de políticas públicas para a educação a serem implementadas por governos complacentes com os interesses do mercado, a concepção de que a educação é mais uma comodity passa a predominar, mais um setor mercadológico em expansão (Robertson, 2012).

A despeito da crise do capitalismo eclodida em 2008, o BM lança o relatório "*Estratégia 2020 para a educação"*, em 2011. Sob o manto do combate à pobreza e à desigualdade, dá um passo a mais para a sedimentar o caminho para a flexibilização da oferta da educação, validando qualquer procedimento ou espaço que promovam o acesso à educação para além da educação escolar, como ONGs, a formação no trabalho, a Educação à Distância, entre outros. Ao mesmo tempo estabelece padrões de avaliação de desempenho, de resultados e de impacto das políticas públicas implementadas, as quais incluem avaliações de estudantes em larga escala, a responsabilização de profissionais em educação, a efetivação de reformas e desregulamentações em diversos níveis.

Em, 1995 a Editora Vozes publicou a coletânea *"Pedagogia da Exclusão – Crítica ao neoliberalismo na educação"*, organizada por Pablo Gentili. Após quase três décadas da primeira publicação dessa coletânea, transcorridos oito mandatos presidenciais e seus respectivos governos, incluindo a fratura contra a democracia brasileira, iniciada com o Golpe de 2016[4] e aprofundada com a eleição fraudulenta de Jair Bolsonaro em 2018, chama-nos atenção o texto de Frigotto (2002), intitulado "Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose

4 Apoiamo-nos nas caracterizações contidas no Curso de Ciências Política da Universidade de Brasília, na Disciplina O golpe de 2016 e o futuro da democracia no Brasil, sob a coordenação do Professor Luís Felipe Miguel. Disponível em: https://m.box.com/shared_item/https%3A%2F%2Fapp.box.com%2Fs%2Fbm0d52sjav3e975hmz0sifjktrsz4too. Consultada em 16/01/2023.

conceitual no campo educacional", que, partindo da dissecação da crise do capital e da reorganização dos processos de produção, aponta para os impactos na educação escolar, tendo em vista a adoção nas políticas públicas educacionais das premissas da teoria do capital humano e o advento da suposta sociedade do conhecimento. Em que pese a distância temporal e as distinções histórias e conjunturais que separam a presente produção e o texto em tela, a análise realizada por Frigotto contribui para a compreensão da atualidade circunscrita por categorias como a crise do capitalismo, a reestruturação produtiva e as relações com a educação pública.

Frigotto busca desvendar as formulações ideológicas que cerceiam a compreensão da realidade concreta, então utilizadas pelos defensores do capitalismo no final do século passado. No Brasil de 1995, estávamos sob a era FHC e a sua política de reestruturação do Estado, a qual repercutia a situação política e econômica mundial, reflexo do desaparecimento da União Soviética, sob a bancarrota da burocracia stalinista, fato histórico que tanto reinseriu a Rússia nos marcos plenos do sistema capitalista, quanto deu margem para elaborações teóricas como o "fim da história", o "fim da classe trabalhadora", o "fim da luta de classes", posto que para autores como Fukuyama e autores que migraram do campo da esquerda para o pós-modernismo, o "fim da centralidade do trabalho", o "fim do comunismo", o "fracasso das teorias de Marx" e a prevalência suprema do sistema de propriedade privada dos meios de produção foram tomadas como teses irrefutáveis.

Para a educação escolar, sobretudo para as redes públicas, a defesa de teorias como o "capital humano", de conceitos como a "sociedade do conhecimento" marcaram reformas e políticas públicas para a formação de professores, para a organização dos conteúdos curriculares e para as medidas relacionadas ao gerenciamento e financiamento das redes educacionais, desde então.

A começar pela LDB (Lei 9496/96) e pelo FUNDEF, tais premissas atravessarão as políticas educacionais brasileiras e os processos de ensino/aprendizado até os dias atuais, tendo por base as necessidades do sistema capitalista em franca transformação, o qual, adotando ressignificações para empreender a sua reestruturação produtiva, propagandeou a "qualidade total", a descentralização, a formação abstrata e polivalente, a flexibilização, a

desregulamentação, as “compensações” econômicas e sociais pelo mérito, porém, sem mudar a sua essência, antes sim, acentuando a socialização da produção realizada pela classe trabalhadora, por um lado, e a privatização da riqueza, expropriada pelos capitalistas, por outro.

Apoiando-se em Chauí[5] e Jameson[6], Frigotto (2002) identifica no pós-modernismo as bases teóricas que alimentarão o ideário neoliberal, orientando tanto as leituras (ou ausência/impossibilidade destas) da realidade, quanto a conformação ética e moral dos indivíduos formados nestes tempos. Deveras, tais formulações se apresentam como críticas ao marxismo, proclamando-o como teoria e método superados. Assim, Frigotto sintetiza a formulação de Chauí acerca da crise teórica, a qual delineia o pós-modernismo e, por consequência, o neoliberalismo:

> [...] a crise teórica se manifesta, fundamentalmente, pela negação de quatro aspectos básicos: que haja uma esfera da objetividade e, em seu lugar, o surgimento do subjetivismo narcísico; que a razão possa captar uma certa continuidade temporal e o sentido da história, surgindo em seu lugar a perspectiva do descontínuo, do contingente e do local; a existência de uma estrutura de poder que se materializa através de instituições fundadas, tanto na lógica da dominação quanto da liberdade e, em seu lugar, o surgimento de micro-poderes que disciplinam o social; e, por fim, a negação de categorias gerais, como universalidade, objetividade, ideologia, verdade, tidos como mitos de uma razão etnocêntrica e totalitária, surgindo em seu lugar a ênfase na diferença, alteridade, subjetividade, contingência, descontinuidade, privado sobre o público (Chauí, 1993, pp. 22-3). (Frigotto, 1995, p. 79-80)

Os desdobramentos desse combate ao marxismo se anunciam, presente na passagem que Frigotto reproduz:

> O resultado é uma crença instintiva na futilidade de todas as formas de ação ou de práxis, e um desencorajamento milenar que pode explicar a adesão apaixonada a uma variedade de substitutos e soluções alternativas: mais claramente ao fundamentalismo religioso e ao nacionalismo, mas também a todas as possibilidades de envolvimento apaixonado em iniciativas e ações locais (e políticas monocórdias), bem como a aceitação do inevitável que está implícito na euforia histérica de visões de um pluralismo delirante do capitalismo tardio com sua suposta autorização da diferença social (Jameson, op. cit., pp. 634). (Frigotto, 1995, p. 79-80)

[5] Em Chauí, M. Vocação política e vocação científica da Universidade. Revista Educação Brasileira, 15 (31): 11-26, 2° Sem. 1993.
[6] Em JAMESON, F. Espaço e imagem – teorias do pós-moderno e outros ensaios. Editora da UFRJ, 1994.

E adiante Frigotto alerta:

> Na busca de se apreender as questões que efetivamente a teoria marxista enfrenta, cabe, inicialmente, não confundir as dificuldades e até mesmo equívocos interpretativos ou fracassos políticos de sua aplicação, com a superação e obsolescência da teoria pura e simples. Os referenciais, ou os paradigmas teóricos, não estão superados quando enfrentam problemas decorrentes da complexificação da realidade que buscam compreender, mas quando se tornam incapazes de explicá-los. (Frigotto, 1995, p. 81)

Ou seja, mesmo que as teorias pós-modernas, há tempos, embandeirem-se de premissas fraudulentas que, tanto anunciam a impossibilidade da Humanidade superar o capitalismo, quanto preconizam artifícios fragmentários e individualistas para forjar subterfúgios culturalistas e pseudo enfrentamentos aos “micropoderes”, as relações sociais essenciais para a reprodução do capital seguem vigentes e se aprofundam, de modo que as crises, identificadas por Marx, não só mantém os ciclos apontados em *“O Capital”*, como estes se emendam em permanência e as ações, como as adotadas pelo neoliberalismo, têm a perspectiva de resolver o insolúvel problema da tendência da queda da taxa de lucro.

Em 1995, o Estado de Bem-estar social desmoronava na Europa e, onde foi sempre um arremedo quimérico, seria substituído por medidas para a implantação do estado mínimo. Nações semicoloniais, como o Brasil, despojavam-se de seus patrimônios naturais e suas soberanias frente aos receituários liberais, privatistas. Governos de diversos matizes políticos reformularam o papel do Estado, abandonando/reduzindo qualquer perspectiva de constituí-lo como garantidor de direitos sociais. Tais premissas são fortemente impulsionadas por instituições multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e mesmo a União Europeia (UE), pós tratado de Maastricht (1992), que impuseram políticas de ajuste fiscal, privatizações de empresas estatais, da infraestrutura, dos serviços públicos, reduziram direitos trabalhistas e a intensificaram a transferência de fundos públicos para a remuneração do capital especulativo.

Como afirma Frigotto:

> A ideia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de ciência, qualidade e equidade. Desta ideia-chave advém a tese do Estado *mínimo* e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito a estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos, etc. Tudo isto passa a ser comprado e regido pela férrea lógica das leis do mercado. **Na realidade, a ideia de *Estado mínimo* significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital.** (Frigotto, 2002, p. 83-84, grifos nossos)

Repercutindo tais concepções no plano educacional, sobretudo para as redes públicas, passa-se a implementação de políticas que inserem a educação escolar na lógica mercantil: Parcerias Público–Privadas com empresas e fundações de todo tipo são firmadas; organizações não governamentais (ONGs) adentram as escolas por meio de financiamento público; escolas comunitárias e associações beneficentes assumem espaços da educação formal; empresas "adotam" escolas públicas; implementam-se avaliações em larga escala, pautadas unicamente pelo "desempenho" dos estudantes em testes padronizados; congelam-se os salários dos professores e implementa-se a bonificação por desempenho; aprofunda-se a escola dual com a reforma do Ensino Médio, separando a carreira técnica da formação geral, dificultando ainda mais o acesso dos filhos dos trabalhadores ao Ensino Superior; implementa-se a política de aprovação automática; focaliza-se o financiamento da educação no Ensino Fundamental; municipaliza-se a Educação Infantil e o Ensino Fundamental sem contrapartidas de financiamento público que garantam o direito à educação com qualidade socialmente reconhecida (Frigotto, 1995, p. 86 a 88).

Do ponto de vista das teorias educacionais, ganham relevo ou se cunham conceitos abstratos que impactarão os currículos e sedimentarão precocemente a inculcação de valores caros ao mercado na formação dos futuros trabalhadores. O conceito de "capital humano" foi reabilitado e a "sociedade do conhecimento" se impõem para orientarem o que e como ensinar, balizando as reformas educacionais e as teorias pedagógicas novidadeiras, prenhas de premissas flexíveis, autônomas, empreendedoras, tomadas por competências e

habilidades de “aprender a aprender”, concretamente, encomendadas para esvaziar os conteúdos dos currículos.

A teoria do capital humano é adotada como

> [...] ferramenta ideológica comprometida com a perpetuação da dominação burguesa, reforça o mantra da educação como o investimento capaz de modificar a sociedade rumo a uma pretensa equidade. A formação dos trabalhadores deve se dar nos marcos que se adequariam aos novos padrões gerenciais, os quais se pautam pela capacidade colaborativa, pela cordialidade e respeito à diversidade de toda ordem, pela personalidade inovadora e proativa, pela adaptação ao processo flexível e dinâmico das empresas, além, claro, pela ampla variedade de habilidades e competências a serem utilizadas no trabalho das equipes. Em tal formação estaria a chave para a ampliação da produtividade e da satisfação dos investidores, clientes, chefias e “colaboradores”, esses, os reais geradores dos lucros obtidos por meio das metas atingidas diuturnamente. [...] (Galvão, 2019, p. 79)

Valendo-se da aura científica, emprestada de cálculos sofisticados, os teóricos do capital humano esbarram no positivismo, partindo do empirismo, cuja aparência associa o grau de desenvolvimento dos países mais ricos ao nível de educação atingido por suas populações. Consequentemente, caberia para os países semicoloniais, no afã de alcançarem o desenvolvimento almejado, empreenderem mudanças em seus processos de ensino que acelerem a formação, adotando a dilatação do espaço/tempo de formação e a flexibilização para uma “reciclagem permanente” em cursos formais e informais. Cria-se então o mercado de “formação para a vida”, sem, contudo, desvelarem-se os processos de reprodução do capital, as relações sociais, a divisão social do trabalho (inclusive internacional) impostas pelo sistema capitalista e a exploração do trabalho, que gera a concentração da riqueza, produzida pelos trabalhadores, nas mãos de poucos burgueses. Ou seja, questões determinantes para a apreensão da realidade concreta como as relações das classes antagônicas não são consideradas, tampouco os interesses dos países imperialistas e as relações de poder e força entre o centro do capitalismo e as nações semicoloniais. As contradições se evidenciam com o exemplo que segue:

> Alguns elementos histórico-empíricos, a título de exemplificação, nos ajudam a elucidar esta debilidade. Celso Furtado (1992) mostra-nos que “durante 50 anos o Brasil cresceu mais do que qualquer país do mundo, alcançou uma das taxas de crescimento mais altas, 7% ao ano — a cada 10 anos o PIB

> dobrava. Mas o país fez isso acumulando miséria" (Furtado, Jornal do Brasil, -10-1993, p. 13). Os dados publicados pelo IBGE na última PNAD (1994), traduzem esta miséria em termos de desemprego, fome e miséria. O Brasil tem 10 milhões e meio desempregados absolutos e mais de 20 milhões, se contarmos o subemprego. O produto industrial cresceu 11% em 93 e o emprego 1%. (Frigotto, 1995, p.93)

Para analisar a categoria da sociedade do conhecimento, Frigotto parte da base material e das mudanças do capitalismo naquele período. Apoiado em Hobsbawm[7] e Oliveira[8], defende que a era das economias nacionais passou ao declínio nos anos 1960, os nacionalismos passam ao caráter reacionário, elementos que avançaram com a financeirização internacional da economia, com a relocalização da indústria em países cuja mão de obra é mais barata e livre de regulações, com as mudanças nas cadeias produtivas e na divisão internacional do trabalho. O desaparecimento da URSS proporcionou ao capital uma reorganização econômica-política pautada pela apologia do fim das classes sociais e subordinação às "leis do mercado", cujo financiamento direto ou indireto realizado pelos fundos públicos proporcionará substanciais transformações técnicas nos processos produtivos privados, efetuados pela microeletrônica e pela informatização. Como afirma Frigotto:

> A microeletrônica associada à informatização, a microbiologia e engenharia genética, que permitem a criação de novos materiais e as novas fontes de energia, são a base da substituição de uma tecnologia rígida por uma tecnologia flexível no processo produtivo. Esta mudança qualitativa da base técnica do processo produtivo, que a literatura qualifica como sendo uma nova *revolução tecnológica e industrial* permite, de forma sem precedentes, acelerar o aumento da incorporação de capital morto e a diminuição crucial, em termos absolutos, do capital vivo no processo produtivo. Vale registrar que a mudança para uma base técnica flexível, informatizada, embora se dê em grau e velocidade diferenciados, é uma tendência do sistema. (1995, p. 96-97)

O autor enumera estratégias do mercado, que se desdobram nas políticas públicas para a educação escolar: sociedade pós-industrial; sociedade do conhecimento; qualificação e formação humana; qualidade total; trabalho participativo; formação flexível, abstrata e polivalente. Concorreram para a

[7] HOBSBAWM, E. Nações e nacionalismos desde 1760. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.
[8] OLIVEIRA, F. de. O surgimento do antivalor. Revista Novos Estudos CEBRAP, 22, São Paulo, outubro, 1988, p. 8-28.

disseminação desse corolário, advindo da reestruturação produtiva, várias organizações supranacionais como o FMI, o BIRD, a UNESCO, a OIT, a CEPAL, entre outras (1995, p. 97). A ideia de qualidade total se transfere para a formação dos novos trabalhadores, necessariamente, adaptados às novas exigências dos processos de produção mais ágeis, autômatos, conectados a uma cadeia produtiva movimentada por equipes reduzidas, colaborativas, multicultural, propositivas, polivalentes, capacitadas para resolução de problemas diversos.

Assim, Frigotto advoga que as transformações dos processos produtivos exigem um tipo de trabalhador com formação mais avançada, com maiores capacidades cognitivas, com qualidades sociopsicológicas acuradas, pré-requisitos para o trabalho em frentes distintas e com equipes diversas, com apuro técnico polivalente. Desdobra-se daí a compreensão de que o capital depende desse novo tipo de mão de obra, distinta das exigências próprias dos modelos taylorista e fordista, em que a especialização e o trabalho repetido em estações e linhas de montagem são marcas desses processos de produção. Com base em Rezende Pinto, Frigotto traz à baila o que constitui o conceito de poli cognição ou de qualificação polivalente:

> a) o domínio dos fundamentos científicos-intelectuais subjacentes às diferentes técnicas que caracterizam o processo produtivo moderno, associado ao desempenho de um especialista em um ramo profissional específico;
> b) compreensão de um fenômeno em processo no que se refere tanto à lógica funcional das máquinas inteligentes como à organização produtiva como um todo;
> c) responsabilidade, lealdade, criatividade, sensualismo;
> d) disposição do trabalhador para colocar seu potencial cognitivo e comportamental a serviço da produtividade da empresa (Pinto, 1992, p. 3). (1995, p. 101)

Por fim, tomando por base a crise do capital em curso e as suas contradições inerentes, Frigotto chama atenção para o caráter histórico do capitalismo, o seu movimento determinado pela luta de classes e a necessidade dos trabalhadores e as suas organizações compreenderem tais fatores que favoreceriam a defesa de um Estado Máximo e democrático e uma educação escolar para a formação omnilateral e politécnica.

> A análise anteriormente exposta, ao contrário de emprestar às relações capitalistas *vida eterna*, indica-nos crises e contradições. Ao nível material a forma de manutenção do privilégio de poucos demanda a exclusão de muitos. Até mesmo no primeiro mundo surge um *terceiro mundo de subclasses*.

> Neste sentido, no plano da luta contra hegemônica, as organizações políticas e sindicais que se articulam com os interesses da classe trabalhadora necessitam entender, cada vez mais, que o conhecimento científico e a informação crítica são algo fundamental para suas lutas. O senso comum e a opinião (doxa) ou a experiência acumulada por longo tempo de prática (sofia), são elementos importantes, mas, insuficientes. A nova realidade histórica demanda conhecimentos calcados na *episteme* - conhecimento crítico.
> A escola pública, unitária, numa perspectiva de formação *omnilateral e politécnica*, levando em conta as múltiplas necessidades do ser humano é o horizonte adequado, ao nosso ver, do papel da educação na alternativa democrática ao neoliberalismo. (1995, p. 105)

O marco de 11 de setembro de 2001, com o atentado às torres gêmeas em Nova York, centro mundial do capital, e a reação do imperialismo, sob a liderança estadunidense, alçado ao status de polícia do mundo, impôs uma verdadeira guerra aos povos. À intervenção bélica no Iraque, no Afeganistão, na Palestina e em todo norte da África, somaram-se as imposições de medidas econômicas e políticas públicas radicalizadas e coadunadas às necessidades do capital, como já apontara Frigotto. Não obstante o avanço tecnológico e a reorganização produtiva, cresce o processo de destruição das forças produtivas.

A partir de 2007-2008, observa-se um novo marco na crise capitalista, que se aprofunda até os dias atuais. De fato, a crise imobiliária estadunidense contagiou negativamente o sistema em âmbito mundial, levando alguns países à bancarrota, como a Grécia, impondo golpes de estado a outros, como na América Latina, com um custo social sem precedentes. No rastro desse evento, sistemas previdenciários, direitos trabalhistas, diversos setores dos Serviços Públicos foram desmontados, flexibilizados, privatizados e desinvestidos, a fim de reduzir os custos do trabalho, de transferir verbas públicas para remunerar o capital financeiro.

Não menos importante, em concomitância com os movimentos do capital financeiro, destacam-se os orçamentos bélicos, cuja abrangência mundial atingiu, em 2021, o marco recorde de US$ 2 trilhões (2,2% do PIB Global), sendo a fatia estadunidense com gastos militares correspondente a 39% desse montante, o Brasil chega a 1% (segundo relatório da SIPRI – Instituto de

Pesquisa da Paz Internacional de Estocolmo[9]). Em meio à guerra Rússia-Ucrânia, em 2022, as principais economias da União Europeia elevaram os gastos com armamentos para 2% do PIB, respondendo às pressões estadunidenses por meio da OTAN[10]. No mesmo relatório da SIPRI de 2021 há o levantamento dos principais conflitos armados em curso, distintos em três categorias, curiosamente o Brasil figura entre os países que enfrentam "conflitos armados de alta intensidade", cuja quantificação de mortes é situada entre 1000 e 9999.

Os orçamentos de guerra se ligam a um recorrente artifício do capitalismo em suas crises, trata-se da destruição das forças produtivas (incluído a força de trabalho vivo, humana), em que o consumo de armamentos valoriza o capital da indústria bélica e se combina com a redução de recursos para direitos sociais via contrarreformas e cortes em orçamentos de áreas sociais. Em 2023, testemunhamos a nova Reforma da Previdência na França (que enfrentou forte resistência dos trabalhadores organizados por seus sindicatos) ao mesmo tempo em que se evidenciaram os efeitos da negligência de quatro anos do Governo Bolsonaro sobre as políticas de proteção aos povos originários frente ao garimpo e extração de madeira ilegais (as mortes em massa por inanição e doenças não tratadas de centenas de crianças yanomamis são os exemplos dos mais chocantes).

Pesquisadores estadunidenses de Stranford e Chicago, que impulsionam o Projeto de Incerteza Política (Policy Uncertainly Project), têm se dedicado ao desenvolvimento de um Índice Global de Incertezas[11], o qual, tomando-as com as devidas cautelas que cabem às imprecisões dadas a tais índices, a evolução do gráfico[12] não deixa dúvidas sobre a perenidade e o aprofundamento dos eventos que compõe a crise do sistema capitalista.

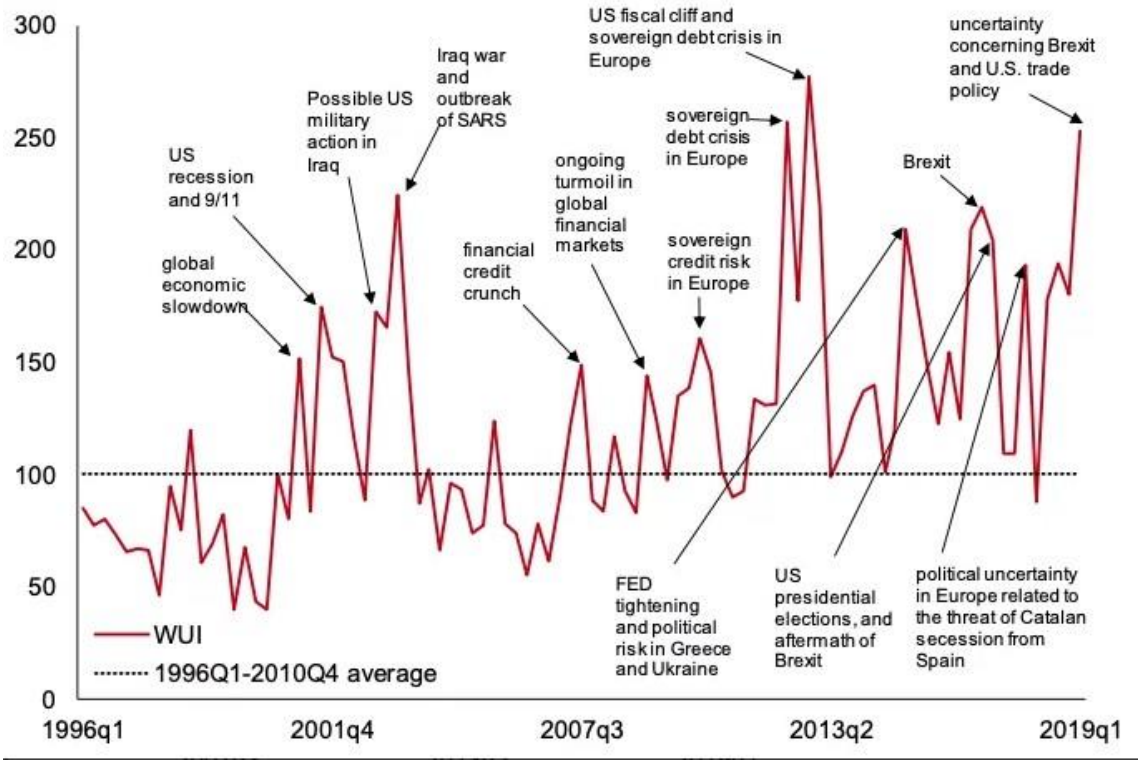
---

[9] Ver dados condensados por matéria no Jornal Brasil de Fato: https://www.brasildefato.com.br/2022/04/25/gasto-militar-mundial-bate-recorde-e-supera-us-2-trilhoes-em-2021-aponta-relatório Consultado em 24/01/2023.

[10] Um dos exemplos destacáveis é o do Governo alemão que superou o marco de 2% do PIB para o orçamento bélico. Ver https://www.dw.com/pt-br/alemanha-investir%C3%A1-100-bilh%C3%B5es-de-euros-nas-for%C3%A7as-armadas/a-60937933 Consultado em: 23/01/2023.

[11] O Economic Policy Uncertaily Index é uma medida do nível de incerteza das condições econômicas apurado por meio da imprensa, das provisões fiscais e das diferenças nas previsões dos economistas.

[12] Disponível em: https://voxeu.org/article/global-economy-hit-higher-uncertainty. Consultado em 21/01/2023.



Efetivamente, o predomínio das premissas ditadas pelo capital financeiro, fração dominante do capital, está na base das políticas econômicas apregoadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) há décadas, o qual defende medidas de ajuste fiscal e reformas sob a perspectiva de combater a tendência de queda da taxa de lucro. Como em outros períodos históricos sob a organização econômica e social ditadas pelo sistema capitalista, a tentativa de combater a queda da lucratividade dá origem às crises dos anos 1970, e também à atual, cujas políticas do FMI buscaram contornar, porém sem sucesso. Como Marx já apontava em “O Capital”:

> (...) à medida que aumenta a massa do capital constante –fixo e circulante – que põe esse trabalho em movimento, diminui a proporção entre essa grandeza de valor e o valor desse capital, que cresce com sua massa, ainda que não na mesma proporção. Essa proporção e, portanto, a taxa de lucro, diminui, embora continue a mobilizar a mesma massa de trabalho vivo que antes e o capital continue dispondo da mesma massa de mais-trabalho. A proporção se altera não porque diminui a massa do trabalho vivo, mas porque aumenta a massa do trabalho já objetivado que aquele põe em movimento. A diminuição é relativa, não absoluta, e de fato nada tem a ver com a grandeza absoluta do trabalho e do mais-trabalho postos em movimento. A queda da taxa de lucro não deriva de uma diminuição absoluta, mas apenas de uma diminuição relativa do

> componente variável do capital total, de seu decréscimo comparado com o do capital constante. (Marx, 2017, p.254-255)

Tal dinâmica é inevitável, gerando ciclos de estabilidade, mas com baixas ou crescimentos econômicos insignificantes[13], incorrendo em novas crises, mais longas e profundas. A hegemonia econômica, industrial e bélica estadunidense no pós-2ª Guerra impôs o acordo de Bretton Woods, uma construção artificial que durou o tempo de reconstituição da Europa, revelando-se insustentável já em 1971, quando a convertibilidade do ouro em dólar foi substituída, novamente de forma arbitrária, por Nixon, em agosto do mesmo ano, ao "decretar um padrão de estabilidade monetária internacional", adotando o dólar como moeda reguladora mundial. (Montoro, 2020. p. 76-80).

> É importante ressaltar que essas explosões constituem casos particulares de uma característica repetidamente presente desde 1971: em um estudo de Laeven e Valencia para o FMI, foram identificadas 124 crises bancárias, 208 crises cambiais e 63 crises por falta de pagamento de dívidas (algumas com duas caraterísticas, e mesmo dez entre elas com as três); e em outro estudo, de autoria de Eichengreen e Bordo, para o Departamento Nacional de Pesquisa Econômica dos EUA, foram contabilizadas 139 crises bancárias e cambiais de 1973 a 1977, em comparação com 38 delas entre 1945 e 1971. (Montoro, 2020, p. 85)

Concomitante a esse período de crises, cada vez mais emendadas entre si, mais profundas e perenes, observa-se o avanço da ciência aplicada à produção, da automação, das telecomunicações, da informática, das chamadas tecnologias de inteligência. Tais inovações tecnológicas cunharam o que diversos autores têm denominado de Revolução 4.0, ou revolução digital. Registre-se que, desde a antiguidade, a Humanidade aspira a libertação do trabalho, tendo em vista a ampliação do ócio e o desfrute de uma era da verdadeira cultura total. Porém, o mito de Pandora, ser artificial criado por Zeus para punir os mortais pelo domínio do fogo, guarda maior semelhança com o que se impõe às relações sociais sob o domínio do capital demarcado pelo avanço científico e das inovações tecnológicas sem, tampouco, contemplar um

[13] Os números estadunidenses confirmam: após a queda de produção em 1975 (-0,5%) e em 1975 (-0,2%), o PIB recuou em 1980 (-0,3%) e em 1982 (-0,2%). Em 1990, cresceu (1,9%), em 1991 caiu (-0,3%). Em 2001 e 2002 há estagnação (1,1% e 1,8%), chega a 1,9% em 2007 e cai em 2008 (-0,04%) e 2009 (-0,3,1%). Dados do Bureau of Economic Analysis do Departamento de Comércio dos EUA (MONTORO, 2020, p. 81)

crescimento das forças produtivas e melhorias das condições de vida para toda a humanidade.

Avançam os índices de desemprego, alargando a massa do exército de reserva, o que tensiona para a redução de salários e de direitos, afetando as condições de vida do povo trabalhador. O uso das tecnologias enxugou o tamanho das equipes, ampliou o tempo demandado ao trabalho, mantém trabalhadores permanentemente disponíveis, conectados 24h, reduziu a demanda por técnicos especializados, os quais, de forma virtual, passaram a coordenar equipes entre cidades e mesmo entre países diferentes da sua alocação.

Segundo a OIT, Organização Internacional do Trabalho, em 2017 a taxa de desemprego era de 5,6% (192 milhões) no mundo; em 2018, ficou em 5,5% (188 milhões); em 2019, a taxa foi de 5,4% (190,5 milhões); em 2020, refletindo os efeitos da pandemia, atingiu o patamar de 220 milhões. Se agregarmos desalentados e subempregados a esses números teremos cerca de 500 milhões de alijados do mercado de trabalho já em 2019[14]. Some-se a esse quadro, 1,6 bilhão de trabalhadores do mundo estavam na informalidade em 2020.

Deveras, as relações de trabalho, tendo em vista a reprodução do capital, têm se transformado. Ao patronato interessa a substituição do trabalhador assalariado e com vínculos empregatícios cunhados pelo Estado de Bem-estar social, por contratos com tempo determinado, por vínculos flexíveis com demandas sazonais, por indivíduos permanentemente prontos a servirem, mesmo que sem férias ou folgas remuneradas, com jornadas extenuantes, sem licenças médicas, sem seguro de saúde, sem licença maternidade, sem aposentadoria etc. Efetivamente, o crescente exército de reserva e a automação tencionam o valor do trabalho a fim de reduzir os custos de produção e ampliar a geração de lucros. Como noticia o jornal financeiro francês, La Tribune, em 2015[15]: “a mão de obra chinesa é mais cara que robôs”; com previsão de crescimento do uso de robôs em 25% ao ano, para 2017 se estimavam 400 mil instalados na indústria automotiva e eletrônica, sobretudo, o que imprimiria a

[14] Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_734455.pdf. Acesso em: 06/01/2023.
[15] Disponível em: https://www.latribune.fr/technos-medias/20150118trib52fae9202/la-main-d-oeuvre-chinoise-plus-chere-que-les-robots.html. Acesso em: 16/01/2023.

marca de 1 robô para cada 3 habitantes. O avanço da automação é veloz, como atesta o trecho da matéria realizada por Virginie Mangin para o La Tribune.

> No momento, a robotização está instalada principalmente no setor automotivo: 50% das fábricas do setor são automatizadas na China, de acordo com o estudo da Solidance. Vale lembrar que a China é o maior produtor mundial de veículos, com produção em 2013 superior a 18 milhões de unidades. A Great Wall, fabricante local de automóveis, investiu recentemente 130 milhões de euros para automatizar sua produção com o objetivo de exportar: 1.200 robôs foram instalados. Um investimento que reduziu em dois terços o número de soldadores. (Mangin, 2015)

A grande massa de trabalhadores dispensados tem se transferido para setores não automatizáveis e para os serviços, sem, no entanto, a absorção completa desse contingente, tampouco com a manutenção dos valores das remunerações das atividades anteriores. O que justifica o crescente número de desalentados e subutilizados entre a força de trabalho disponível. O número de trabalhadores com alto nível de formação absorvido tem se reduzido drasticamente, a exceção se concentra entre um restrito grupo de indivíduos recrutados para a coordenação de equipes, enquanto, no outro extremo, profissões com baixa exigência de formação desaparecem.

A inserção dos aplicativos em diversos ramos de atividade, incluindo entre profissionais libelais, como médicos, também tem gerado reduções remuneratórias e ampliação de horas de trabalho entre a classe média. A tink tank[16] europeia, Confrontations Europe, em texto de Carole Ulmer, expressa preocupações presentes no mercado de trabalho, em discussão de 2015:

> A segunda questão é o impacto na natureza do trabalho. O crescimento do Big Data e da automação não afetará apenas os empregos “manuais”, mas também os empregos altamente qualificados e intelectualmente exigentes. “Na era digital, quanto mais repetitivo um trabalho, maior a probabilidade de ser automatizado. A corretagem de seguros é um bom exemplo.” De acordo com David Autor, do MIT, as máquinas também tornam o trabalho abstrato e criativo mais produtivo. Para ser mais claro, os robôs poderiam substituir um bom número de advogados e auxiliar os cirurgiões, mas não poderiam ser um substituto para os cabeleireiros.

E adiante, sobre o fenômeno da urberização, apregoa:

[16] Empresas privadas, que reúnem especialistas de diversas áreas com o objetivo de fomentar discussões, gerar ideias, realizar pesquisas e influenciar ações em áreas estratégicas da economia, impactando políticas públicas locais, regionais ou internacionais.

> Pode-se argumentar que a tecnologia digital erradicou a principal vantagem do trabalho assalariado, que é a redução de custos nas transações, que é a lógica de qualquer negócio. Por causa dessas mudanças, as próprias empresas estão evoluindo. Os modelos de negócios baseados no compartilhamento ou no acesso gratuito a bens e serviços estão se tornando mais difundidos. Os dados são o novo ouro negro; eles são mais valorizados do que muitos ativos tangíveis. A capitalização de mercado da Tesla (0,02% do mercado automotivo global) é equivalente à da General Motors! Tais circunstâncias criam uma alta probabilidade de turbulência setorial quando a plataforma - por meio de efeitos de rede e reputação - se torna a principal referência de mercado e faz uma varredura limpa (o vencedor leva tudo).

Em entrevista ao jornal espanhol El Pais[17], o economista italiano Michele Boldrin, docente na Universidade Washington, St. Louis (Estados Unidos) é taxativo ao reconhecer que a inovação tecnológica causa as desigualdades sociais e econômicas, as quais são tomadas como efeitos colaterais secundarizados diante das metas de crescimento. Em nome da taxa de lucro desaparecem conceitos como a livre concorrência, a formação de capital humano, restando as proteções das patentes como garantia da concentração de renda e do monopólio.

> Todos somos capazes de imitar o macaco que levanta o osso. Copiar o software de busca do Google, no entanto, é muito complicado. Toda inovação determina um ganhador – o que a realiza –, quantas pessoas podem imitá-la e quem pode ser substituído. Cada vez são eliminados setores mais amplos da população, com mais conhecimentos. Dentro de alguns anos, por exemplo, os carros sem motorista já terão ampla presença no mercado. Nos EUA, pelo menos oito milhões de pessoas trabalham dirigindo algum tipo de veículo. Em pouco tempo, serão inúteis do ponto de vista econômico. A educação pode mudar alguma coisa, mas a rapidez na destruição do emprego é muito maior frente à velocidade para voltar a formar capital humano. (...) A propriedade intelectual protege quem chega primeiro e impede a competição de quem tenta imitá-lo. Esses mecanismos são cruciais na geração de desigualdade e contribuem para formar super riquezas, de maneira muito mais rápida, com menos riscos e menos investimentos em comparação com o passado. Esse fenômeno, contudo, pode ser atacado através da política. (Boldrin, 2017)

[17] Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/19/economia/1500475025_052040.html. Acesso em: 16/01/2023.

Com algumas poucas centenas de funcionários, a Uber, o Facebook e WhatsApp movimentam cifras cada vez mais volumosas nas bolsas de valores. Como outras plataformas, a comercialização de serviços sem vínculos empregatícios também abre precedentes para o comércio de dados, um aporte também rentoso. O lucro líquido do Facebook saltou de US% 7,3 bi, para US% 11,2 bi entre os 4º Trimestres de 2020 e 2021.

Todavia, as contradições se aprofundam: os avanços tecnológicos, controlados pelos marcos da sociedade capitalista, não geram, como outrora, melhorias das configurações de vida da população. Ao contrário, atrasam-se as inovações e a lógica sistêmica provoca a destruição das forças produtivas, sobretudo a força de trabalho vivo, a única que, por meio do mais-valor, verdadeiramente gera riqueza, diferentemente do capital fictício negociado no mercado financeiro. Lenin, em 1916, em “Imperialismo, etapa superior do capitalismo”, já nos apontava tal tendência:

> (...) o monopólio capitalista gera inevitavelmente uma tendência para a estagnação e para a decomposição. Na medida em que se fixam, ainda que temporariamente, preços monopolistas, desaparecem até certo ponto as causas estimulantes do progresso técnico e, por conseguinte, de todo o progresso, de todo o avanço, surgindo assim, além disso, a possibilidade econômica de conter artificialmente o progresso técnico. Exemplo: nos Estados Unidos, um certo Owen inventou uma máquina que provocava uma revolução no fabrico de garrafas. O cartel alemão de fabricantes de garrafas comprou essas patentes e guardou-as à chave, atrasando a sua aplicação. Naturalmente que, sob o capitalismo, o monopólio não pode nunca eliminar do mercado mundial, completamente e por um período muito prolongado, a concorrência (esta é, diga-se de passagem, uma das razões pelas quais a teoria do ultra imperialismo é um absurdo). Naturalmente, a possibilidade de diminuir os gastos de produção e aumentar os lucros, implantando aperfeiçoamentos técnicos, atua a favor das modificações. Mas a tendência para a estagnação e para a decomposição, inerente ao monopólio, continua por sua vez a operar e em certos ramos da indústria e em certos países há períodos em que consegue impor-se. (Lenin, 2011, p. 231-232)

Notadamente, a sociabilidade que o capitalismo engendra em sua fase imperialista, ao contrário do desenvolvimento experimentado até o século XIX, está marcado pela contenção dos avanços científicos em benefício do conjunto da humanidade e pela destruição das forças produtivas em todas as frentes. Assim, a despeito dos reiterados discursos oficiais e propagandas ideológicas

que anunciam os benefícios das reformas exigidas pelas necessidades do mercado, justifica-se a educação oferecida para as massas de futuros trabalhadores e/ou componentes do exército de reserva crescente: deve ser esvaziada dos instrumentos culturais que permitiriam a apreensão da realidade concreta, restringindo leitura de mundo à contenção de conflitos interpessoais e locais, sem historicidade e visão de totalidade, circunscrevendo os sujeitos às suas necessidades imediatas e individualizadas.

2.2 A educação brasileira a serviço do ajuste fiscal pós-golpe

A Educação brasileira registra a aplicação do receituário descrito, a adaptação às necessidades do processo de produção e à ética liberal se intensificam após o Golpe de 2016. Nesse sentido, são exemplares a Reforma do Ensino Médio, a implementação da nova Base Nacional Comum Curricular durante o Governo Temer e o projeto Future-se, implementado pelo Governo Bolsonaro para a privatização do Ensino Superior. As instituições governamentais gestadas por valores privatistas seguem uma ordem recorrente, a saber: estrangulam o orçamento, sucateando e precarizando o atendimento; enaltecem os agentes privados; implementam reformas nos marcos regulatórios legais, a princípio tangenciais, chegando à generalização de medidas que se concentram na transferência das verbas públicas para os setores privados e financeiros. Desse modo, depois de se instalarem parcerias público/privadas na Educação Infantil (85% das creches de São Paulo estão nas mãos da rede parceira, uma verdadeira rede paralela), chega-se às OSs em algumas redes (caso de Goiás[18]), favorecendo o vislumbre da implementação geral de vouchers de toda espécie.

Durante a crise sanitária de COVID-19 o BM editou um documento específico para o Brasil, intitulado *"Políticas educacionais na pandemia do covid-19: o que o Brasil pode aprender com o resto mundo?"*. Sem qualquer consideração sobre as especificidades dos diversos níveis da educação, tampouco para a inadequação da Educação à Distância para garantir o

[18] Em 2015 o Governo Perillo iniciou a implementação das gestões compartilhadas entre Organizações Sociais e a Secretaria da Educação. Enfrentou forte resistência organizada por estudantes e professores, que além de questionarem a privatização em si, também denunciavam o processo de licitação com diversas irregularidades. Disponível em: https://diplomatique.org.br/nao-tem-arrego/ Consultado em: 17/01/2023.

aprendizado na Educação Básica, o BM é taxativo: o Brasil deve estabelecer parcerias com empresas afins e implementar a EaD. Em consonância com o BM, diversos Secretários Municipais e Estaduais de Educação, ao aventarem a reabertura das escolas da Educação Básica, mesmo sem adotarem medidas para adequarem as unidades escolares e controlar a pandemia, de forma a garantirem as devidas condições de segurança sanitária e de trabalho dos profissionais em educação, defenderam a continuidade da EaD, adotando-se um modelo de "educação híbrida". Considerando a redução de investimentos (EC95) e a Reforma Administrativa defendida pelo Governo Bolsonaro e o mercado, a qual segue em pauta pela no Congresso Brasileiro, causaram impactos negativos sobre a efetivação de orçamentos na Educação Básica e no Ensino Superior.

Não por acaso, instituições privadas, destaque para as ditas Tink tank[19], que há anos disputam as verbas da educação pública defendendo ações privatistas, como o a Fundação Lemann e o Instituto Milenium, durante os meses de isolamento social frente à pandemia de COVID-19, concentraram esforços para subsidiar a defesa da Educação Remota como solução a ser adotada definitivamente na Educação Básica. Enquanto a Fundação Lemann veicula pesquisas do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) sobre a EaD, o Instituto Milenium impulsiona a recém-criada Associação Nacional da Educação Básica Híbrida (ANEBHI) para impulsionar o debate e, claro, defender a implementação da educação remota. Os impactos sobre a Educação Pública são evidentes, as expectativas sobre as "oportunidades" foram expostas por Maria Inês Fini, Ex-presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e apoiadas nas experiências de instituições estadunidenses, as quais estão expressas em matéria do Jornal O Globo, reproduzida na página do Instituto[20]:

> —É uma mudança radical da escola básica que, acreditávamos, demoraria de 10 a 15 anos. [...] No Brasil, o ensino híbrido não era permitido na educação básica, mas isso mudou com a pandemia. Em países com experiências consolidadas, como os EUA, já há literatura especializada. Um estudo de 2014 da

[19] Na educação, são empresas privadas que atuam na formulação de medidas, políticas públicas, formação de equipes educacionais, fomento de propaganda, inovações e fábricas de ideias ligadas aos pressupostos do mercado.

[20] Disponível em: https://www.institutomillenium.org.br/adocao-do-ensino-hibrido-e-o-proximo-no-da-educacao-em-tempos-de-pandemia/. Consultado em: 17/01/2023.

> Universidade de Minnesota, por exemplo, mostrou que é possível reduzir em dois terços o tempo em sala sem prejuízo de aprendizagem.
> "(…) podemos ampliar o alcance do número e tamanho limitado das salas de aula de aprendizado presencial, pois importa menos quanto tempo e muito mais o que eles fazem nas aulas (…) Uma sala pensada para atender 126 alunos pode ser utilizada, pelo mesmo número de horas em um semestre, por mais de 375 estudantes", escrevem Paul Baepler, J.D. Walker e Michelle Driessen, do Centro de Inovações Educacionais da instituição americana. O resultado positivo é alcançado, dizem os pesquisadores, com o que chamam de uso de metodologias ativas de aprendizagem.

As vozes do mercado se avolumam também a partir das cooptações que realiza em espaços acadêmicos. Americo Amorim, Mestre em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco e Doutor em Educação pela Universidade Johns Hopkins, nos EUA, concorda com as transformações para a Educação Básica. No mesmo texto da página do Instituto Milenium esse pesquisador, premiado pelo Santander de Empreendedorismo, Ciência e Inovação em 2006[21], atesta que o desafio do ensino híbrido é mais pedagógico do que tecnológico.

> — Simplesmente reproduzir a aula expositiva que já faziam no presencial não dá certo — avalia. — A maioria das escolas com ensino híbrido (que funciona) usa a ideia de sala de aula invertida. O aluno assiste a uma aula gravada, lê um texto, ouve um podcast, faz atividades em casa e, quando vai para a escola, tira dúvidas e faz trabalho em grupo. Esse é o modelo de aprendizagem ativa.

Em nome da suposta inevitabilidade da implantação da EaD na Educação Básica, a propaganda veiculada por arautos tidos como "especialistas" se enuncia pelo enfrentamento dos "novos desafios da educação", desse modo, convoca os docentes à uma atualização formativa e à adequação do trabalho docente a ser mediado pelas novas tecnologias. Tais inovações técnicas e tecnológicas, há décadas, vêm sendo lastreadas por um aporte teórico-prático pedagógico que se insere na formação docente, nos currículos, nas abordagens didáticas, nas avaliações e na organização escolar. De fato, o período de crise

[21] Concurso amplamente divulgado nas universidades, premia com valores em dinheiro e bolsas de estudo no exterior. Disponível em: https://www.santander.com.br/document/gsb/institucional_sala_press_junho08_036.pdf Acesso em: 19/01/2023.

sanitária foi uma grande oportunidade de avançar na introjeção de pedagogias liberais, vencer eventuais resistências e avançar na linha da flexibilização e desprofissionalização do professorado, mesmo que se evidencie a ampliação da possibilidade de redução do quadro de funcionários e aumento do número de alunos por professores, transformando-os em replicadores de métodos, em monitores responsáveis pela aplicação de jogos didáticos e materiais pedagógicos pré-determinados por plataformas digitais escolhidas e municiadas também pelos técnicos das Secretarias de Educação.

As mudanças exigidas para o trabalho docente repercutem nas licenciaturas e nos cursos de Pedagogia. Em 2019, O Conselho Nacional de Educação (CNE) se movimentou para adequar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia, destinada à formação das professoras e professores. O CNE atuou para a revogação da Resolução do CNE/CP Nº 1, de 15 maio 2006, sem qualquer discussão com entidades representativas de pesquisadores e dos movimentos sindical e social. A Professora Helena Costa Lopes de Freitas caracteriza esse movimento do Governo Bolsonaro[22]:

> É no interior destes embates, de projetos de sociedade, escola e educação e da formação de professores que podemos compreender a ofensiva dos setores conservadores e neoliberais presentes no CNE e no governo federal, para a implementação de políticas regressivas que destroem a educação e a escola públicas. Ancoradas em concepções de caráter técnico instrumental e baseadas exclusivamente em competências e habilidades socio emocionais que visam estreitar a formação dos professores reduzindo-os a meros tutores da BNCC, novos gestores de caráter gerencial e técnicos educacionais passam a ser demandados para lidar com novos materiais didáticos e metodologias de ensino, no contexto de uma pandemia que abre para o capital a malfadada “janela de oportunidades”.

Em paralelo, intensificaram-se as articulações políticas para a legalização da Educação Domiciliar. Desde 2012, tramitam sete Projetos de Lei no Congresso Nacional, em 2019 se formou uma Frente Parlamentar em defesa da Educação Domiciliar (também nomeada como Home Schooling), consolidando o conjunto das propostas no PL 3179/2012, aprovado na Câmara Federal em maio de 2022, passando a tramitar no Senado sob o nº 1338/2022. Com amplo

[22] Disponível em: https://formacaoprofessor.com/2020/11/12/cne-revisa-dcns-da-pedagogia-sem-ouvir-as-faculdades-de-educacao-e-entidades-da-area/. Consultado em: 15/01/2023.

apoio da chamada Bancada Evangélica, cuja defesa se pautou por traços moralistas e culturais (religiosos), a Educação Domiciliar contemplaria larga defesa de ideais neoliberais, como a propalada redução do Estado, na liberdade das famílias em auto educarem os filhos de modo a se criar um mercado amparado em plataformas digitais de aprendizagem e/ou na contratação de professores com direitos trabalhistas precarizados, tidos como “tutores”. A título de exemplo, citamos um trecho da justificativa do Projeto de Lei 3261/2015, um dos apensados ao PL 3179/2012, originalmente apresentado pelo então Deputado Federal Eduardo Bolsonaro, eleito à época pelo Partido Social Cristão, por São Paulo:

> A opção de pais e responsáveis pela adoção de ensino domiciliar perpassam por vários motivos, sejam ideológicos, sociais, morais, éticos, de crença entre tantos outros, os quais são postulados como direito fundamental e que, por isso, não deveriam ser mitigados pelo Estado. A simples convivência em ambiente escolar multisseriado, com a presença de crianças e adolescentes de variadas idades, por si só, enseja preocupação e inquietude em questões relacionadas à violência, drogas, sexualidade precoce, bullying, valores culturais e religiosos etc, dos quais, muitas vezes, notoriamente o Estado não consegue tutelar os alunos na medida desejada pelas famílias. Dentre os pontos apontados como contrários ao ensino domiciliar se destaca a falta de socialização com outras crianças e, embora tais críticas sejam, em certa medida, pertinentes, há relatos, sobretudo nos Estados Unidos onde a prática é comum, que a sociabilidade se dá de forma orientada pelo núcleo familiar na participação comunitária e social. Mesmo a convivência em sociedade, inequivocamente carreada de aspectos positivos, não pode ser imposta pelo Estado em ambiente diverso ao desejado por quem detém o pátrio poder.[23]

Denota-se da justificativa as prerrogativas da liberdade individual frente às imposições do Estado e as salvaguardas de grupos sociais frente às problemáticas dadas às relações sociais cotidianas na Educação Escolar. Se por um lado as teorias Pedagógicas Multiculturalistas disputam as premissas curriculares no intuito de inserir demandas de grupos sociais discriminados na sociedade capitalista, reivindicando direitos civis e o bom convívio entre os indivíduos componentes da diversidade cultural, partindo da mesma premissa,

[23] Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1397655&filename=Tramitacao-PL+3261/2015. Consultado em: 14/01/2023.

setores conservadores reivindicam o direito ao isolamento no processo educacional.

Em certa medida, é possível encontrarmos similaridades na bases teóricas que dão estofo às teorias adeptas ao lema “aprender a aprender”, que defendem a flexibilização dos conteúdos ao interesse aluno, ao conhecimento tácito, e as premissas da Educação Domiciliar, pois ambas proposições são partidárias da individualização do processo educacional, partem das particularidades e negam a defesa da totalidade, apoiam-se no empirismo e negam a práxis, sedimentando a prática social sem que se possibilite uma análise crítica que promova possibilidades de transformação das bases materiais que sedimentariam uma nova síntese e uma nova conformação social.

Desde o Golpe de 2016 a Educação Básica passa por várias transformações do seu marco legal. A aprovação da Reforma do Ensino Médio em 2016, o início da implementação da BNCC desde 2017 se somam à transformação do FUNDEB em lei permanente (EC 108), cuja regulamentação recolocou em discussão temas como o Piso Salarial Nacional do Magistério, o Custo Aluno Qualidade Inicial, a laicidade da educação, a gestão direta, o Estado como provedor do direito à educação, a existência da educação escolar. A nova BNCC deu lugar ao ensino de competências e habilidades, alçadas a aquisição de conhecimento, enquanto a concepção de Educação Integral foi rebaixada à ampliação do tempo na escola, balizando o acesso aos conhecimentos à flexibilização, ao aprender a aprender, à redução do ensino às noções éticas de bom convívio frente à diversidade cultural, diante das demandas do mercado de trabalho flexibilizado pela Reforma Trabalhista e pela terceirização irrestrita.

Em agosto de 2020 a Rede Estadual de São Paulo passou a implantar um novo currículo, o primeiro adaptado à nova BNCC e à Reforma do Ensino Médio. Com 12 opções de cursos, de itinerários formativos escolhidos pelos estudantes, o currículo será efetivado até 2023, avançando a cada ano até o último ano do Ensino Médio. Serão 3150h distribuídas em 3 anos, sendo 1800h destinados aos conteúdos comuns e 1315h aos itinerários formativos. A página da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo informa:

> Na formação geral básica, os estudantes terão os componentes curriculares divididos em áreas de conhecimento como linguagens e suas tecnologias (língua portuguesa, artes, educação física e língua estrangeira); matemática; ciências

> humanas e sociais aplicadas (história, geografia, filosofia e sociologia); e ciências da natureza e suas tecnologias (biologia, química e física).
> Na carga horária referente aos itinerários formativos, o estudante precisa escolher uma ou duas áreas de conhecimento da formação geral para aprofundar seus estudos, ou ainda, a formação técnica e profissional para se especializar.
> Os componentes do programa Inova Educação também farão parte dos itinerários formativos, com as disciplinas de eletivas (educação financeira, teatro, empreendedorismo), projeto de vida (aulas que ajudam o estudante na gestão do próprio tempo, na organização pessoal, no compromisso com a comunidade) e tecnologia e inovação (mídias digitais, robótica e programação).

Flagrantemente, evidencia-se a implementação da redução da carga horária destinada aos conteúdos comuns, as disciplinas dedicadas aos conhecimentos próprios da história, geografia, arte, física, química, língua portuguesa, matemática, educação física, biologia, sociologia, filosofia, língua estrangeira, eram distribuídas em 2400h e passaram a 1800h anuais. As escolas podem oferecer, no mínimo, um itinerário, portanto, na prática, considerando a política de ajuste fiscal não haverá múltiplas escolhas para os estudantes. Mais, mesmo a anunciada diversidade de itinerários está concernida em nichos pré-determinados pelo mercado e pelo senso comum, o que será determinante para ditar o projeto de vida dos estudantes. Destaque-se também que a atividade docente deverá se adequar ao novo contexto, levando, por exemplo, à redução de aulas disponíveis para a atribuição e à imposição da flexibilização de professoras e professores formados em determinada área, atuando em disciplinas genéricas como “Cidadania”.

Ocorre que a legislação vigente estava em processo de regulamentação e implementação em diversas redes até 2022. O advento da vitória do Presidente Lula trouxe a reivindicação de movimentos sociais, de organizações sindicais e de pesquisadores pela revogação do Novo Ensino Médio (NEM). A pressão popular se inicia e verifica-se um campo de disputa em pleno desenvolvimento, diante de um novo governo de coalisão francamente associado a setores liberais, em que o MEC é também composto por representantes de fundações privadas integrantes do “Todos pela Educação”.

Fatores internos e externos à escola podem ser determinantes para a preservação da educação escolar, para o acesso ao direito à apreensão do conhecimento acumulado pela Humanidade e, em última instância, conter o

processo de descaracterização e desaparecimento da educação escolar. Tanto a comunidade escolar quanto a universidade, os movimentos sociais e organizações sindicais terão um papel fundamental nesse processo de transição dado em meio a uma verdadeira crise imposta à educação escolar. Diante desse quadro, consideramos que as investigações acerca do trabalho docente orientado pela PHC ganham maior relevância, seja para o debate que reflete as disputas em curso, seja para o apontamento de ações que incidam sobre os indivíduos e instituições alinhadas com a defesa da escola Pública.

Diante do quadro exposto, evidencia-se que as discussões acerca da educação escolar, principalmente sobre a escola pública, lócus de formação da massa de trabalhadores e suas proles, não pode ser apartada das determinações ditadas pela reprodução do capital, as quais, independentemente das divergências entre setores diversos da economia capitalista, convergem aos interesses do capital financeiro. Em consequência, o intento de superar a tendência da queda da taxa de lucro se impõe às nações e às populações, para além de uma pseudo “reestruturação produtiva”, impõe-se a redução do custo do trabalho, a exacerbação da expropriação do mais valor da força de trabalho e a adoção de ajustes fiscais que garantam o repasse de verbas públicas para o capital privado e, em consequência, para o setor financeiro, por meio da remuneração dos títulos em especulação e do pagamentos de juros e amortização da dívida. Deveras, a substituição da EC 95 pelo novo Arcabouço Fiscal, originalmente ruim e piorado pelo congresso de maioria conservadora, preserva a base material que interessa ao capital: restringe os investimentos públicos em políticas sociais e preserva o pagamento da dívida e remuneração dos especuladores financeiros e bancos.

A escola pública, portanto, diante da tarefa de formar as novas gerações de trabalhadores e trabalhadoras, encontra-se sob as pressões do mercado e do Estado associados à reprodução do capital nos marcos do ajuste fiscal. O que se exige do trabalho docente em uma escola pública circunscrita à reprodução do capital nesse momento histórico é a formação da força de trabalho adaptada à flexibilização, conformada à sociabilidade capitalista, de modo que se esvazie qualquer possibilidade de confronto, movimento próprio à luta de classes, à concentração de riquezas dada pela divisão social do trabalho. Todavia, não podemos supor que tal empreitada seja assimilada e implementada sem

contradições, as quais podem ser, em parte, reconhecidas na resistência de professoras e professores que se utilizam da profissão a exercendo de modo oposto ao receituário governamental.

Em *Escola e Democracia* Saviani (1983) já nos alertara para o engessamento provocado pela visão crítica-reprodutivista, marcada por uma descrição reducionista e niilista sobre a educação escolar, tida apenas como aparelho ideológico do Estado. Também não se trata de alimentarmos ilusões na escola estatal. Como bem situou Marx, em 1875, na Crítica ao Programa de Gotha:

> O parágrafo sobre as escolas devia ao menos ter exigido escolas técnicas (táticas e práticas) combinadas com a escola pública. Absolutamente condenável é uma "educação popular sob incumbência do Estado". Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola. No Império prussiano-alemão (e não se escapa da questão com o cômodo subterfúgio de que se trata de um "Estado futuro"; já vimos no que este consiste), é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa. (Marx, 2012, p. 45-46).

Tanto quanto na época em que Marx redigia o seu combate à mistificação democrata sob a tutela burguesa, quanto hoje, é-nos imposta a tarefa de rompermos a defesa pacificadora que imanta a escola estatal com a consigna de reivindicação máxima da luta pela aquisição dos conhecimentos mais avançados. Como em qualquer instituição da sociabilidade capitalista a luta de classes se impõe ao processo histórico e, portanto, as escolas públicas, bem como o trabalho docente, são palcos da disputa mais ampla da classe trabalhadora contra o domínio do capital. Nesse sentido, para além da luta pela existência da escola pública estatal, gratuita, laica e de qualidade social reconhecida, é fundamental o combate pelo controle popular organizado de todo o processo de instrução da classe trabalhadora, opondo a defesa da educação escolar unitária ao ensino de elite, o que impõe a apropriação consciente do trabalho docente, só possível com a implementação de ações que permitam as professoras e professores se desvencilharem do trabalho alienado. Tal tarefa

não se dará pela subordinação a um Estado burguês alinhado aos interesses do capital financeiro, tampouco a resistência é escopo da luta exclusiva dos profissionais em educação, mas sim se impõe pela ação organizada da classe trabalhadora em suas instituições independentes (partidos, sindicatos, movimentos, associações etc). Ou seja, a defesa de uma escola que ofereça a obtenção dos conhecimentos mais avançados, a aquisição do patrimônio cultural da humanidade pela classe trabalhadora, deve ser garantido no quadro estatal e popular, sem, no entanto, incorrermos em engodos limitantes impostos pelas lógicas das instituições burguesas. Todavia, atentemos:

> Devo advertir, porém, que a visão de ensino público que acabei de expor não pode ser identificada com a defesa do ensino público não estatal. Essa é uma posição assumida pelas escolas classificadas como comunitárias, filantrópicas e confessionais como justificativa para serem subvencionadas com recursos públicos oriundos dos diversos organismos estatais. [...] meu entendimento é que o ensino deve ser público em seu duplo sentido de estatal e popular. Deve ser estatal, na medida em que deve ser mantido com recursos públicos e organizado na forma de um sistema nacional no qual se articulam as responsabilidades da União, estados e municípios; e deve ser popular no sentido de que seu funcionamento seja controlado por conselhos representativos dos profissionais da educação e das demais categorias de trabalhadores produtivos. (Saviani, 2021c, p. 262)

Mais: faz-se necessário esgarçar as fissuras dadas pelas instituições da democracia liberal que, no contexto da crise do capitalismo, seguem em xeque entre as pressões dos setores extremamente conservadores, dos liberais e conciliadores que, ao defenderem consignas de “união para o bem geral”, implementam as mesmas medidas de ajuste fiscal e redução de diretos da classe trabalhadora, incluindo ataques à educação pública, esses, em essência, economicamente não se diferem dos conservadores.

Como já expusemos, as políticas educacionais combinadas e impostas à escola pública resultam no esvaziamento dos conteúdos curriculares (BNCC, Reforma do Ensino Médio, Escola Sem Partido), na instrução exclusiva para a sociabilidade necessária à reprodução do capital (o individualismo exacerbado, adaptabilidade à flexibilização, a meritocracia, o empreendedorismo), no sucateamento (prédios precários, material e equipes insuficientes, superlotação de turmas), na privatização (da gestão, da formação docente, dos materiais

didáticos físicos e virtuais, avaliações em larga escala, uso de vouchers, militarização), na desprofissionalização/precarização do trabalho docente, na desescolarização (ensino domiciliar).

Enquanto desenvolvíamos a elaboração da nossa pesquisa findou o Governo Bolsonaro, marcado pela destruição de inúmeras conquistas do povo trabalhador e pelo aprofundamento vertiginoso da subordinação da soberania da nação à pilhagem do mercado financeiro, do agronegócio, das madeireiras e das mineradoras, e se iniciou o terceiro mandato do Governo Lula. O quadro conjuntural se caracterizara por uma pressão golpista, de retomada da tutela das Forças Armadas, já presente durante o processo eleitoral, culminando com a invasão das sedes institucionais da república: Palácio do Planalto, Congresso Nacional e Supremo Tribunal de Justiça.

Está em pauta a Democracia, contudo, não a mística idealizada por Hegel, a luta de classes coloca na ordem do dia “a verdadeira democracia”, como formula Marx, onde a maioria do povo que vive do próprio trabalho, quem sente o peso dos grilhões, dá curso a processos revolucionários em que o imperativo de suas demandas subverta o Estado à serviço da maioria real e não à realeza mistificadora de um mercado reativo por humores noticiados em órgãos de imprensa. Nesse sentido, a educação escolar e, por consequência, o trabalho docente tem um papel determinado e determinante a se desenvolver. Ao mesmo tempo em que o ensino é determinado pelas relações sociais, econômicas e processos históricos é preciso desenvolver as fissuras que permitem dotar o professorado e os futuros trabalhadores dos instrumentos culturais mais desenvolvidos para se conhecer a realidade concreta, rompendo o quadro mistificador, ideológico e, mesmo reformista, propagado por liberais, conservadores e progressistas conciliadores.

O adiamento do necessário enfrentamento à expropriação da riqueza produzida pela classe trabalhadora e à concentração de renda empreendidas pelos senhores capitalistas se dá pelo inculcamento ideológico, pois

> A infinita e progressiva divisão da sociedade nas mais diversas raças, que se defrontam umas às outras com pequenas antipatias, má consciência e grosseira mediocridade; que, precisamente por causa de sua situação alternadamente ambígua e suspeitosa, são tratadas, sem exceção, mesmo que com diferentes formalidades, como *existências concedidas por seus senhores*. E até mesmo o fato de serem *dominadas*,

> *governadas*, possuídas, elas têm de reconhecer e admitir como uma *concessão do céu*! (Marx, 2010b, p. 147-148)

A defesa da democracia não deve ser limitada pela mística da substituição dos mandatários das frações de classe pelo voto a cada biênio, sobretudo em uma situação política em que os entulhos da ditadura civil/militar permanecem ativos e as instituições oriundas da Constituição Federal de 1988, já débeis no nascedouro da constituinte não soberana (1986-1988), aprofundam o fosso para com as aspirações populares.

As reformas do Estado brasileiro semelham a analogia feita por Marx em 1843, mais ainda quando atravessamos uma fratura social em que o bolsonarismo se vale do apoio de diversos líderes militares e religiosos em uma cruzada santa contra a democracia, cujo conteúdo concreto é o fim dos direitos do povo trabalhador e da soberania da nação.

> Sem dúvida, Lutero venceu a servidão por devoção porque pôs no seu lugar a servidão por convicção. Quebrou a fé na autoridade porque restaurou a autoridade da fé. Transformou os padres em leigos, transformando os leigos em padres. Libertou o homem da religiosidade exterior, fazendo da religiosidade o homem interior. Libertou o corpo dos grilhões, prendendo com grilhões o coração. (Marx, 2010b, p.152)

Concretamente, fartam exemplos históricos de que na crise do capitalismo, tanto liberais democratas, quanto conservadores apartam as suas noções de democracia dos direitos e regulações que, conforme o entendimento desses agentes do capital, reduzem a eficácia do sistema no combate a tendência de queda da taxa de lucro. O enfrentamento desse imbróglio passa pela luta de classes, que pelo aprendizado histórico, tem na unificação da ação da classe trabalhadora um fator oposto aos intentos de permanência da exploração e da opressão naturalizadas pela sociabilidade capitalista.

> [...] na formação de uma classe com *grilhões radicais,* de uma classe da sociedade civil que não seja uma classe da sociedade civil, de um estamento que seja a dissolução de todos os estamentos, de uma esfera que possua um caráter universal mediante seus sofrimentos universais e que não reivindique nenhum *direito particular* porque contra ela não se comete uma *injustiça particular*, mas a *injustiça por excelência*, que já não possa exigir um título *histórico*, mas apenas o título *humano*, que não se encontre numa oposição unilateral às consequências, mas numa oposição abrangente aos pressupostos do sistema político alemão; uma esfera, por fim, que não pode se emancipar

> sem se emancipar de todas as outras esferas da sociedade e, com isso, sem emancipar todas essas esferas – uma esfera que é, numa palavra, a *perda total* da humanidade e que, portanto, só pode ganhar a si mesma por um *reganho total* do homem. tal dissolução da sociedade, como um estamento particular, é o *proletariado*. (Marx, 2010b, 156)

Entre 2016 e 2022, o Estado brasileiro esteve completamente à mercê dos defensores radicais das medidas de ajuste fiscal. A flexibilização e a desregulamentação de políticas públicas desmontaram a presença do Estado em diversas áreas, a bem do repasse de verbas públicas para a setor privado. Não sem contradições, a ação organizada da classe trabalhadora se fez presente na defesa dos serviços públicos, com destaques para a área da saúde e da educação públicas, seja na luta pela vacinação em massa contra o COVID-19, seja na aprovação do FUNDEB permanente.

A responsabilização do Governo Bolsonaro pelos resultados das políticas implementadas, como os elevados índices de desemprego, subemprego e desalento, bem como a ampliação dos índices de miséria e fome enfrentados pela população, levaram a Frente Ampla, liderada por Luiz Inácio Lula da Silva e o Partido dos Trabalhadores, a vencer o processo eleitoral em 2022. Porém, as ameaças de golpe financiadas pelo agronegócio, madeireiras e mineradoras, atravessaram o final de 2022, chegando ao cume em 8 de janeiro de 2023, com apoio de setores de instituições religiosas de origem cristã, das Forças Armadas, da Polícia Federal e Polícias Militares de diversos estados, que levou uma massa de bolsonaristas à invasão e depredação das sedes das principais instituições da república (Palácio do Planalto, Congresso e o Supremo Tribunal Federal).

É diante desse contexto político que se forma a nova equipe do MEC em janeiro de 2023, dirigida pelo ex-governador do Ceará, Camilo Santana, Ministro da Educação, militante do PT. A Secretaria Executiva foi assumida por Maria Izolda Cela de Arruda Coelho, cuja carreira acadêmica, efetivada em universidades públicas, parece não estar em contradição com a carreira profissional, notabilizada pela gestão da educação pública do Município de Sobral, vitrine da implementação de políticas públicas associadas à Fundações Privadas (Lemann e companhia), em que o ranqueamento via IDEB e resultados de avaliações em larga escala são o parâmetro de excelência para as escolhas do MEC. Efetivamente, a composição do MEC sinaliza acordo com a política

desenhada há anos pelo Movimento Todos Pela Educação, em essência, oposta ao conteúdo do voto do povo trabalhador para o terceiro mandato do Presidente Lula, conteúdo este marcado pela reconstrução dos direitos do povo trabalhador, dos serviços públicos e da soberania da nação, que na educação pública se concentra nas reivindicações pela revogação do NEM e da BNCC, legados do Golpe de 2016[24].

Há, portanto, uma política de continuidade para o atendimento dos anseios do capital na educação pública brasileira. Como aponta o Professor Luiz Carlos de Freitas, há mais de uma década se reedita no Brasil uma política gerencial e privatista já testada e desaprovada nos países centrais do capitalismo.

> Também os Estados Unidos teve o seu "milagre do Texas" que serviu para impor meritocracia na educação para todo o país através da No Child Left Behind, uma lei que levou 14 anos para se constatar seu fracasso na elevação da qualidade da educação, mas que foi eficaz para incentivar a ampliação da privatização da educação. Apesar das diferenças com o Texas, especialmente no planejamento da responsabilização das escolas, lá mais duras ainda, a filosofia é a mesma.
> George Bush (filho) implantou esta lei em 2001, gabando-se de sua atuação como governador do Texas. Ele aplicou em seu estado, quando era governador, e apresentou os "resultados" para convencer democratas e republicanos a embarcar na lei. Logo o "milagre do Texas" seria descoberto e esclarecido, mas não antes de que a lei tivesse sido aprovada.
> O Ceará será o nosso Texas. Infelizmente, o Ministério da Educação foi capturado pelos métodos imediatistas e oriundos de políticas neoliberais fracassadas em países centrais defendidos pelo Todos pela Educação, por fundações e ONGs que já operavam no estado ou apoiavam o Ceará na implementação destas[25].

Como podemos constatar, não há neutralidade na educação pública empreendida pelos defensores da sociabilidade capitalista. Em 8 de janeiro de 2023 as hordas bolsonaristas pilharam os prédios públicos imbuídas pelo combate ao "comunismo", leia-se o combate a qualquer traço democrático garantido pelo Estado. Ao Estado liberal contemporâneo, diante da crise crescente o capitalismo em sua fase imperialista não há margens para

---

[24] A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) lançou nota questionando a composição do MEC em 12/01/2023. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2023/2023_01_12_nota_mec.pdf Acesso em: 13/01/2023

[25] Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2023/01/24/a-politica-educacional-do-mec/ Acesso em: 25/01/2023.

conceções, ainda que se mascarem sob consignas conciliatórias para o “bem comum”. Para o capital

> Todos os argumentos dirigidos contra o modo de apropriação e de produção comunista dos produtos materiais foram igualmente ampliados à apropriação e à produção dos produtos espirituais. Tal como o fim da propriedade de classe é para o burguês o fim da própria produção, assim também o fim da cultura de classe é para ele idêntico ao fim da cultura em geral. A cultura cuja perda ele lamenta é, para a enorme maioria, a formação para máquina. (Marx, 1986, p.99)

As manifestações populares no dia 1º de janeiro de 2023, em Brasília, por ocasião do ato da posse do Presidente Lula e em 9 de janeiro de 2023, em grandes capitais do país, em resposta aos golpistas, não nos deixam em dúvida: a defesa da verdadeira democracia, da qual nos fala Marx em *Crítica do direito de Hegel*, contemplando os direitos dos trabalhadores e a emancipação almejada da humanidade, passa pela evolução da luta de classes. Quando atentamos para as vozes na massa de trabalhadoras e trabalhadores ecoando a palavra de ordem “sem anistia!”, nas manifestações populares de 1º e 9 de janeiro de 2023, dirigida ao governo que se inicia, é possível perceber uma aspiração histórica latente frente à impunidade que contemplou ditadores e torturadores de 1964 a 1985. Os golpistas de hoje defendem a mesma sociedade servil de ontem. Os manifestantes em defesa da democracia, em 2023, sinalizam apreensão de que o conceito esvaziado pela formalidade, engessado pela conciliação de classes, que se impôs após 1985, não basta. Certamente, o quadro democrático é o melhor campo para se prosseguirem as disputas políticas, se comparado à ditadura militar defendida pelos golpistas, porém a livre organização dos trabalhadores, entre outras conquistas para além do que o Estado liberal instituiu, dependem da desconstrução de diversos obstáculos, entre os quais o verdadeiro acesso aos conhecimentos mais avançados para toda a classe trabalhadora por meio da educação escolar.

É possível pensarmos a educação pública, tendo o aporte da contribuição de um trabalho docente contra hegemônico, comprometido com as aspirações histórica dos trabalhadores, como um dos lugares da formação de indivíduos críticos e ativos, sem restringi-la à formação para o mercado de trabalho flexibilizado, pois as professoras e professores que atuam conscientes do conteúdo político da educação são determinantes para que os alunos adquiram

os conhecimentos necessários para compreenderem a realidade concreta o mais aproximada da totalidade. E esses alunos, na medida do exercício da práxis, poderão se colocar à prova com suas experiências sociais, econômicas, profissionais, políticas, tendo a perspectiva das transformações também da prática social mais ampla com as ações fora da escola, passando da classe em si para a classe para si.

No entanto, lembremos Saviani, que nos alerta em *Escola e Democracia* sobre as diferenças nas dimensões políticas da educação para com a prática política em si. Sendo que a educação trata do diálogo entre iguais e, ainda que os estudantes resistam ao ordenamento da vida escolar, os professores entendem que, diante de qualquer restrição a apreensão dos conhecimentos mais avançados, serão os próprios alunos os maiores prejudicados. Já a prática política trata do diálogo entre antagônicos, em que o convencimento tem relação com a disputa de posições e do convencimento ou não do antagônico (2021, p.66-67).

> A dimensão política da educação consiste em que, dirigindo-se aos não-antagônicos a educação os fortalece (ou enfraquece) por referência aos antagônicos e desse modo potencializa (ou despotencializa) a sua prática política. E a dimensão educativa da política consiste em que, tendo como alvo os antagônicos, a prática política se fortalece (ou enfraquece) na medida em que, pela sua capacidade de luta ela convence os não antagônicos de sua validade (ou não validade) levando-os a se engajarem (ou não) na mesma luta.
> A dimensão pedagógica da política envolve, pois, a articulação, a aliança entre os não antagônicos visando à derrota dos antagônicos. E a dimensão política da educação envolve, por sua vez, a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagônicos. (Saviani, 2021a, p.68)

Mais: há uma relação externa de dependência recíproca entre educação e política. Enquanto a política define as condições materiais objetivas (verbas, prédios, materiais, contratações de profissionais em educação etc) e subjetivas (desdobramentos dos conteúdos e modos de implementação das políticas públicas educacionais) que definirão a execução das tarefas particulares à educação escolar, a educação é determinante para a aquisição de instrumentos que permitirão a circulação e assimilação de informações, o desenvolvimento de militantes e quadros políticos das diversas organizações que representam as frações de classe (Saviani, 2021a, p.68).

3 O TRABALHO DOCENTE NAS EMEFS DA RME-SP NO CONTEXTO DO CURRÍCULO DA CIDADE

Nesse capítulo apresentamos o funcionamento das EMEFs da RME-SP, tomando por base os documentos legais da SME. Tendo em vista o papel central do Currículo da Cidade para a orientação do trabalho docente, apresentaremos as determinações curriculares da SME e as cotejaremos com as proposições da PHC. Identificamos o alinhamento da política educacional adotada pela SME com as premissas advogadas pelas Organizações Multilaterais, tendo em vista as necessidades da organização produtiva ditadas pelo sistema capitalista em franca decadência, à educação escolar pública se reserva a função de formar indivíduos adaptados ao mercado de trabalho, implicando no cerceamento das condições objetivas para o acesso aos conhecimentos mais avançados produzidos pela humanidade.

3.1 A organização escolar nas EMEFs da RME-SP

A Rede Municipal de São Paulo é organizada por meio de Leis Federais e Estaduais, de Decretos Municipais, de Instruções Normativas da Secretaria Municipal de Educação (IN) e de Circulares das Diretorias Regionais de Ensino. Invariavelmente, a SME publica uma nova IN no último trimestre de cada ano letivo, a fim de organizar as Unidades Educacionais (UEs) para o ano subsequente. Assim, a IN 50/2022 determinou a organização das UEs para o ano de 2023, nos termos que seguem em seus Artigos iniciais.

> Art. 1º As Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino deverão organizar-se de modo a assegurar um trabalho educacional voltado para a constante melhoria das condições de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, considerando os objetivos propostos no Projeto Político-Pedagógico – PPP de cada Unidade Educacional e os dispositivos emanados pela presente Instrução Normativa.
>
> Art. 2º A organização das Unidades Educacionais fundamentar-se-á na legislação vigente e nos princípios e diretrizes pedagógicas do Currículo da Cidade que regem a Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação [...] (São Paulo, 2022e)

A IN 50/2022 reitera as suas determinações e premissas, das quais destaco o que concerne às EMEFs, detalhando-as nos incisos que seguem:

> I - a implementação do Currículo da Cidade em todas as Unidades Educacionais;
> II - a consolidação do trabalho por ciclos de aprendizagens;
> III - a educação integral considerando o estudante nas suas dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural;
> IV - o fortalecimento de políticas públicas que traduzam os direitos e objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento e assegurem aos estudantes igualdade de oportunidades, acesso e permanência na escola;
> V - as metas estabelecidas pelas Unidades Educacionais, Diretorias Regionais de Educação e Coordenadorias da Secretaria Municipal de Educação em consonância com a Política Educacional da Cidade;
> VI - as metas estabelecidas para cada Unidade de Ensino Fundamental e Médio pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana – IDEP;
> VII - o Currículo da Cidade enquanto política educacional de articulação entre a Educação Infantil (CEMEI, CEI, EMEI e EMEBS) e o Ensino Fundamental e Médio, e como premissa para o planejamento das propostas pedagógicas; [...]
> IX - o fortalecimento das avaliações internas e externas e da autoavaliação institucional, de forma a subsidiar o trabalho pedagógico;
> X - o acompanhamento pedagógico e as ações de fortalecimento das aprendizagens dos estudantes com desempenho abaixo do adequado nas avaliações internas e externas;
> XI - a meta de alfabetização até o final do 2º ano do Ensino Fundamental;
> XII - a formação permanente aos professores e gestores educacionais;
> XIII - o desenvolvimento e realização de programas e ações que assegurem o acesso e a permanência dos estudantes na educação básica;
> XIV - a educação inclusiva considerando o modo de ser, de pensar e de aprender de cada estudante, propiciando desafios adequados às suas características e eliminando as barreiras para a participação plena e a aprendizagem;
> XV - a equidade reconhecendo as diferenças, desnaturalizando as desigualdades e diversificando as práticas pedagógicas; [...]
> XVII - a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE aos estudantes público-alvo da educação especial que dele necessitem;
> XVIII - a execução do Programa de Alimentação Escolar por meio do fornecimento de refeições adequadas, de acordo com a faixa etária do educando, visando o desenvolvimento de práticas saudáveis e sustentáveis de vida, ampliação dos saberes, reconhecimento de hábitos culturais e ressignificação de práticas alimentares;
> XIX - o fortalecimento das aprendizagens e vivências na perspectiva da garantia de direitos visando superar as defasagens pedagógicas causadas pela pandemia e a equidade. (São Paulo, 2022e)

Quanto ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das EMEFs, segundo o Artigo 4º, devem ser observadas as seguintes determinações:

> § 2º Nas Unidades Educacionais que mantêm Ensino Fundamental ou Ensino Fundamental e Médio, o Projeto Político-Pedagógico deverá ser elaborado considerando-se, além dos dispositivos constantes do artigo 2º desta Instrução Normativa, as seguintes especificidades:
> I - a implementação do Currículo da Cidade;
> II - os resultados da avaliação institucional – avaliação da U.E., e os indicativos das dimensões do trabalho educativo e da organização escolar que requerem tomadas de decisão coletivas na direção da melhoria institucional e garantia da aprendizagem de todos os estudantes;
> III - os resultados das avaliações internas realizadas pela própria Unidade Educacional e externas, seja no âmbito municipal ou federal, e seus indicativos acerca dos níveis de aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental, considerando as metas estipuladas através do IDEP;
> IV - a garantia dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes por ano do Ciclo, observada o disposto no Programa Aprender e Ensinar;
> V - a garantia de alfabetização de 100% (cem por cento) dos estudantes até o 2º ano do Ciclo de Alfabetização;
> VI - o fortalecimento das aprendizagens dos estudantes e a diminuição da reprovação;
> VII - as ações de identificação e combate ao racismo estrutural e à xenofobia, consideradas as orientações pedagógicas para uma educação antirracista. (idem, ibidem)

As jornadas de trabalho dos profissionais em educação são definidas por quantidade de horas-aula, as quais têm duração de 45 minutos, definem-se conforme segue:

> Art. 9º Nos CEIs, CEMEIs, EMEIs, EMEFs, EMEFMs, EMEBSs e CIEJAs os servidores cumprirão suas jornadas de trabalho, na seguinte conformidade:
> I - JORNADA BÁSICA – JB: 20 horas-aula, sendo 18 horas-aulas em regência + 2 horas-atividade;
> II - JORNADA ESPECIAL INTEGRAL DE FORMAÇÃO – JEIF: 40 horas-aula, sendo 25 horas-aula em regência + 15 horas adicionais;
> III - JORNADA BÁSICA DO DOCENTE – JBD: 30 horas-aula, sendo 25 horas-aula em regência + 5 horas-atividade;
> IV - JORNADA BÁSICA DE 30 HORAS – J 30: 30 horas de trabalho semanais, sendo 25 horas em regência + 5 horas-atividade;
> V - JORNADA DE 40 HORAS – J 40: 40 horas de trabalho semanais. (idem, ibidem)

Observe-se que as jornadas docentes são a JB (em extinção), a JBD e a JEIF. As jornadas têm em vista a escolha e atribuição de aulas conforme a escala de pontuação por antiguidade e permanência na UE, caso não se confirme a atribuição mínima de 25 horas-aula, o docente permanece na jornada do cargo, ou seja, em JBD. À essa jornada, com o fito de complementar as 25 horas-aula com alunos, também é atribuída a função de substituição e acompanhamento do trabalho docente realizado por aqueles que tiveram aulas atribuídas, configurando o módulo de professoras e professores por UE.

Para além das professoras e professores responsáveis pelos componentes curriculares tradicionais, como Arte, Língua portuguesa ou Matemática, há também os Professores Orientadores de Sala de Leitura (POSL) e os Professores de Educação Digital (POED), estes são responsáveis pelas atividades realizadas no Laboratório de Educação Digital. Caracterizadas como funções designadas aos docentes pelo Conselho de Escola, instância em que os projetos são avaliados e aprovados anualmente, as atividades do POSL e do POED estão previstas na grade curricular semanal e correspondem a uma hora-aula, respectivamente.

O Artigo 9º em seu Parágrafo 2º determina que a JEIF, para além das horas dedicadas ao trabalho com alunos, é composta semanalmente por 15 horas-aula, sendo 8 de horário coletivo, 3 de hora de atividade individual (HI) cumpridas na UE e 4 de trabalho extraclasse a ser realizado em local de livre escolha. Já para a JBD há 5 horas-aula previstas, sendo 3 a serem executadas na UE e as demais em local de livre escolha. É facultado às professoras em JBD a participação no Projeto Especial de Ação (PEA), parte do trabalho semanal coletivo da JEIF.

As atribuições das professoras e professores para além das aulas em si são definidas nos artigos que seguem:

> Art. 10. Os Profissionais da Educação em exercício nas Unidades Educacionais deverão participar das atividades propostas no período de organização escolar, da análise coletiva dos registros que compõem a documentação pedagógica e dos estudos do Currículo da Cidade, das Reuniões Pedagógicas, das Jornadas Pedagógicas – para a Educação Infantil, dos Conselhos de Classe, se for o caso, dos grupos de formação continuada, da avaliação do trabalho educacional, dentre outras propostas de trabalho coletivo, considerando-se, para efeitos de remuneração, as horas-aula efetivamente cumpridas, conforme legislação em vigor. [...]

> Art. 12. As 8 (oito) horas-aula adicionais da Jornada Especial Integral de Formação-JEIF cumpridas em horário coletivo, destinar-se-ão:
> I - 4 (quatro) horas-aula para a formação docente por meio do Projeto Especial de Ação – PEA, orientado pelo Coordenador Pedagógico;
> II - demais horas:
> a) formação continuada oferecida por SME, conforme disposto em legislação específica, em especial, nos termos do Programa Aprender e Ensinar no Ensino Fundamental;
> b) planejamento docente a partir de orientações do Coordenador Pedagógico e do POA (Professor Orientador de Área), quando houver;
> c) análise dos resultados de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes;
> d) atividades de planejamento e organização didática, bem como o acompanhamento dos projetos e ações previstas no PPP da Unidade Educacional, sob a orientação do Coordenador Pedagógico.
> § 1º Cada Unidade Educacional organizará um PEA e, em decorrência, a participação docente se dará em um único PEA. (idem, ibidem)

Quanto à organização em ciclos, o Ensino Fundamental o Artigo 22º da IN 50/2022 determina o seguinte:

> I - Ciclo de Alfabetização – abrangendo do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental;
> II - Ciclo Interdisciplinar – abrangendo do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental;
> III - Ciclo Autoral – abrangendo do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental. (idem, ibidem)

O Artigo 23º define o horário de funcionamento das UEs. As escolas dedicadas ao Ensino Fundamental dividem as turmas entre o primeiro e segundo turno, obedecendo os horários de 7h às 12h e das 13h30 às 18h30, contendo a previsão de intervalos com a duração de 20 minutos. Os recreios são definidos conforme as necessidades específicas das UEs, dividindo a quantidade de turmas em recreio, e por deliberação do Conselho de Escola. Ou seja, é possível ocorrer mais de um recreio por período.

O Artigo 30º determina a oferta de atividades de fortalecimento e recuperação das aprendizagens e prevê “ações intensivas e diferenciadas para atender aos estudantes retidos e/ou com dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, priorizando o atendimento no pré e pós-aula direto” (SÃO PAULO, 2022), conforme o Artigo 11º da IN 42/2022, que define a oferta de aulas extras dos seguintes componentes curriculares: Matemática, Geografia, História, Língua Portuguesa e Ciências

Naturais. Essa medida está em direta relação com as atividades do Projeto de Apoio Pedagógico, prevendo um professor especializado designado, conforme a IN 50/2021. As turmas de reforço nos horários “entre turnos” são definidas conforme a identificação das demandas nas aulas regulares, são compostas por número reduzido de participantes.

Está prevista a Educação Inclusiva para alunos com deficiências e transtornos globais de desenvolvimento no Artigo 33º da IN 50/2022, que prevê a formação das turmas “considerando a idade cronológica e/ou outros critérios definidos em conjunto, pelos educadores da UE, supervisão escolar e profissionais responsáveis pelo AEE, ouvidos, se necessário, a família, outros profissionais envolvidos e, sempre que possível, o próprio estudante” (São Paulo, 2022).

Quanto à lotação das turmas, a IN 29/2022 define:

> Art. 25. As turmas de Ensino Fundamental serão formadas conforme segue:
> I - Ciclo de Alfabetização: 30 (trinta) educandos;
> II - Ciclo Interdisciplinar: 32 (trinta e dois) educandos;
> III - Ciclo Autoral: 32 (trinta e dois) educandos.
> Parágrafo único. Respeitada a capacidade física das salas, o número de estudantes nas turmas de Ensino Fundamental, poderá ser ampliado de acordo com as necessidades de atendimento à demanda de cada região. (São Paulo, 2022c)

Caso a UE ouse reivindicar a sua autonomia para responder às demandas concretas e específicas o Artigo 34º da IN 50/2022 determina que “em todas as etapas da Educação Básica poderão ser adotados modelos de organização diferenciados do estabelecido nesta Instrução Normativa, desde que, com a ciência da Secretaria Municipal de Educação e a devida aprovação do Conselho Municipal de Educação”. Raramente algo é aprovado em contraposição às determinações das INs nas instâncias da SME, sobretudo quando se trata da redução do número de alunos por turma ou ampliação do número de profissionais por UE.

A IN 55/2022 define o número de profissionais por UE. No que concerne às EMEFs o quadro de profissionais em educação se dá proporcionalmente ao número de classes, como segue:

1. Diretor ou diretora: 1 (um por UE;
2. **Assistente de Direção**: até 20 classes, 1 (um) por UE; mais de 21 classes, 2 (dois) por UE;
3. **Coordenador Pedagógico**: até 14 classes, 01 (um) por unidade educacional; de 15 a 35 classes, 02 (dois) por unidade educacional com 2 (dois) turnos diurnos; 03 (três) por unidade educacional com 2 (dois)

turnos diurnos e 01 (um) turno noturno com 05 (cinco) ou mais turmas; de 36 a 50 classes, 03 (três) por unidade educacional; mais de 50 classes: 04 (quatro) por unidade educacional;

4. Secretário de Escola: 1 (um) por UE.

Em se tratando do número de professoras e professores por UE a IN 40/2022 define os critérios de atribuição de aulas e composição do módulo desses profissionais por conteúdo curricular, obedecendo o critério de pontuação por antiguidade e por permanência na UE. Já a IN 42/2019, em seu Anexo I, define a grade curricular, conforme a tabela reproduzida.

ENSINO FUNDAMENTAL – Regular
Dois Turnos Diurnos

MATRIZ CURRICULAR

LEI FEDERAL Nº 9.394/96 E RESOLUÇÃO CNE/CEB 4/10 E RESOLUÇÃO CNE/CP 2/17											
			Horas-aula semanais								
			Alfabetização			Interdisciplinar			Autoral		
BASE NACIONAL COMUM	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
	Linguagens	Língua Portuguesa	7	7	7	7	7	5	5	5	5
		Arte	1	1	1	1	1	2	2	2	2
		Ed. Física	2	2	2	2	2	3	3	3	3
		Língua Inglesa	2*	2*	2*	2*	2*	2	2	2	2
	Matemática	Matemática	7	7	7	7	7	5	5	5	5
	Ciências da Natureza	Ciências	3	3	3	3	3	4	4	4	4
	Ciências Humanas	Geografia	3	3	3	3	3	3	3	4	4
		História	3	3	3	3	3	4	4	3	3
Total da Base Nacional Comum			**28**	**28**	**28**	**28**	**28**	**28**	**28**	**28**	**28**
Parte Diversificada	Sala de Leitura		1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Laboratório de Educação Digital		1	1	1	1	1	1	1	1	1
Total da Parte Diversificada			**2**	**2**	**2**	**2**	**2**	**2**	**2**	**2**	**2**
Total da Carga Horária			**30**	**30**	**30**	**30**	**30**	**30**	**30**	**30**	**30**
LEI nº 9.394 – Art. 33 - Ensino Religioso			1	1	1	1	1	1	1	1	1
*** Aulas com o professor especialista, com acompanhamento do professor regente**											

Observação: 40 semanas/ano e hora/aula de 45 minutos	
Nº horas-aula	30 horas-aula/ semana = 54.000 minutos/ ano
Atividades orientadas e recreio	150 minutos/semana = 6.000 minutos/ano
Total geral	60.000 minutos/ ano = 1.000 horas/ ano

A composição do módulo de professores sem regência é definida pela Portaria 7779/2017, o Artigo 1º determina os seguintes termos:

> II – Nas Unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental I:
> a) um Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I para cada classe em funcionamento, acrescido, por turno de funcionamento de:
> - 01 classe: sem professor
> - de 2 a 4 classes: 01 professor
> - de 5 a 10 classes: 02 professores
> - de 11 a 17 classes: 03 professores
> - de 18 ou mais classes: 04 professores
> III – Nas Unidade de Ensino Fundamental II:
> a) com 01(uma) a 08 (oito) classes:
> - um professor regente para cada bloco de 25 (vinte e cinco) ou 24 (vinte e quatro) aulas na impossibilidade de composição em decorrência da Matriz Curricular, ou, um professor por disciplina com quantidade de aulas em número inferior a 24 (vinte e quatro) horas aula semanais.
> b) a partir de 09 (nove) classes:
> - um professor regente para cada bloco de 25 (vinte e cinco) ou 24 (vinte e quatro) aulas na impossibilidade de composição em decorrência da Matriz Curricular;
> - um professor por disciplina com quantidade de aulas em número inferior a 24 (vinte e quatro) horas aula semanais;
> - um professor por área de conhecimento/disciplinas da Base Comum Nacional: Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física e da Parte Diversificada: Inglês. (São Paulo, 2017)

Conforme os dados disponibilizados pela SME o número total de profissionais em educação é 63408, o número de professoras e professores que ocupam os cargos de Professor de Ensino Fundamental II e Médio na Rede Municipal de Ensino se dispõem conforme a tabela que segue[26].

Quantidade de professores do Ensino Fundamental II									
Componente curricular	Arte	Língua Portuguesa	Matemática	Ed. Física	Ciências	História	Geografia	Língua Inglesa	Total
Total Unitário	1425	1942	1810	1870	1542	1422	1441	1698	13150

Para que tenhamos uma referência sobre a disposição dos cargos de professoras e professores um uma EMEF, tomamos por exemplo uma EMEF hipotética com três classes para cada ano previsto no Ensino Fundamental, do

[26] Disponível em: https://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000 Acesso em: 20/05/2023.

primeiro ao nono ano, temos, então, a disposição de aulas e professores detalhada na tabela que segue. Alertamos para o fato de que há variáveis que distinguem uma escola de outra, como a disponibilidade de salas de aula e a própria demanda, fator diverso conforme a arquitetura da unidade e a região da cidade em que se encontra.

Relação nº de aulas e quantidade de professores										
Componente curricular	Arte	Língua Portuguesa	Matemática	Ed. Física	Ciências	História	Geografia	Língua Inglesa	Laboratório de Ed. Digital	Sala de Leitura
Nº de aulas										
1º Ano	1	7	7	2	3	3	3	2	1	1
2º Ano	1	7	7	2	3	3	3	2	1	1
3º Ano	1	7	7	2	3	3	3	2	1	1
4º Ano	1	7	7	2	3	3	3	2	1	1
5º Ano	1	7	7	2	3	3	3	2	1	1
6º Ano	2	5	5	3	4	4	3	2	1	1
7º Ano	2	5	5	3	4	4	3	2	1	1
8º Ano	2	5	5	3	4	3	4	2	1	1
9º Ano	2	5	5	3	4	3	4	2	1	1
Total de aulas En. Fund. I	15	105	105	30	45	45	45	30	15	15
Total de aulas En. Fund. II	24	60	60	36	48	42	42	24	12	12
Nº de professores										
										Total
Prof. En. Fund. I (AC)										15
Prof. En. Fund. II (AC)*	1	2	2	1	2	1	1	1		11
Prof. En. Fund. II (AP)**	1	1	1	1		1	1	1		7
POED										1
POSL										1
PAP										1
PAEE										1
POA										3
Mód. En. Fund. I										3
Mód. En. Fund. II										7
Nº Total de Prof.										50

Tabela elaborada por Nelson Galvão
*(AC) – Atribuição completa
**(AP) – Atribuição parcial

Destacamos que as funções exercidas por professoras e professores e o número de designados para PAP (Professor de Apoio Pedagógico), PAEE

(Professor de Atendimento Educacional Especializado) e POA (Professor Orientador de Área) estão regulamentadas pelas respectivas IN: 13/2022.

Já a IN 54/2022, em seu Artigo 1º, define o número de Auxiliares Técnicos para as EMEFs nos seguintes termos:

> [...] - até 20 classes: 02 (dois) por unidade;
> - de 21 a 40 classes: 03 (três) por unidade;
> - de 41 a 60 classes: 04 (quatro) por unidade;
> - mais de 60 classes: 05 (cinco) por unidade; (SÃO Paulo, 2022g)

A Portaria 2715/2011 determina o número de Agentes Escolares, com a seguinte disposição:

> II Unidades com serviços terceirizados de limpeza e de merenda escolar:
> a) EMEF, EMEFM, EMEE com turno noturno: 03 (três)
> b) EMEF, EMEFM, EMEE sem turno noturno: 02 (dois) (São Paulo, 2011)

Registre-se que a Portaria 5878/2009, substituída pela que está em vigência na atualidade, definia um número superior para o Módulo de Agentes escolares, prevendo um Agente a mais conforme o número de turnos. Desse modo, tomando a EMEF hipotética por parâmetro, com dois turnos, com serviços terceirizado (realidade generalizada na Rede Municipal de São Paulo) e com 27 classes, teremos um módulo do Quadro de Apoio composto por três ATEs e dois Agentes Escolares. As atribuições dos ATEs são definidas pelo Decreto 54453/2013 nos Artigos 23 e 24, conforme segue:

> Art. 23. São atribuições do Auxiliar Técnico de Educação, quando no exercício de serviços de secretaria:
> I - executar atividades de natureza técnico-administrativa da secretaria da escola, com uso das tecnologias de comunicação e informação (TICs) e apoio de softwares da Prefeitura, em especial:
> a) receber, classificar, arquivar, instruir e encaminhar documentos ou expedientes de funcionários e de alunos da escola, garantindo sua atualização;
> b) controlar e registrar dados relativos à vida funcional dos servidores da escola e à vida escolar dos alunos;
> c) digitar documentos, expedientes e processos, inclusive os de natureza didático-pedagógica;
> II - executar atividades auxiliares de administração relativas ao recenseamento e da frequência dos alunos;
> III - fornecer dados e informações da organização escolar de acordo com cronograma estabelecido no projeto político-pedagógico da escola ou determinado pelos órgãos superiores;

IV - responsabilizar-se pelas tarefas que lhe forem atribuídas pela direção da escola ou secretário de escola, respeitada a legislação;
V - atender ao público em geral, prestando informações e transmitindo avisos e recados;
VI – prestar atendimento ao público interno e externo, com habilidade no relacionamento pessoal e transmissão de informações;
VII – executar atividades correlatas atribuídas pela direção da unidade educacional;
VIII – realizar a alimentação, atualização e correção dos dados registrados e incluídos nos sistemas gerenciais informatizados da Prefeitura, observados os prazos estabelecidos;
IX – colaborar para a manutenção da disciplina e participar, em conjunto com a equipe escolar, da implementação das normas de convívio.
Parágrafo único. Aos ocupantes de cargos de Auxiliar Administrativo de Ensino, de Auxiliar de Secretaria e de Assistente de Gestão de Políticas Públicas, em exercício em unidades educacionais, caberá à execução das atribuições a que se refere este artigo.
Art. 24. São atribuições do Auxiliar Técnico de Educação quando no exercício de atividades de Inspeção Escolar:
I - dar atendimento e acompanhamento aos alunos nos horários de entrada, saída, recreio e em outros períodos em que não houver a assistência do professor;
II - comunicar à direção da escola eventuais enfermidades ou acidentes ocorridos com os alunos, bem como outras ocorrências graves;
III - participar de programas e projetos definidos no projeto político-pedagógico da unidade educacional que visem à prevenção de acidentes e de uso indevido de substâncias nocivas à saúde dos alunos;
IV - auxiliar os professores quanto a providências de assistência diária aos alunos;
V - colaborar no controle dos alunos quando da participação em atividades extra ou intraescolar de qualquer natureza;
VI - colaborar nos programas de recenseamento e controle de frequência diária dos alunos, inclusive para fins de fornecimento de alimentação escolar;
VII - acompanhar os alunos à sua residência, quando necessário;
VIII – prestar atendimento ao público interno e externo, com habilidade no relacionamento pessoal e transmissão de informações;
IX – executar atividades correlatas atribuídas pela direção da unidade educacional;
X – auxiliar no atendimento aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
XI – colaborar para a manutenção da disciplina e participar, em conjunto com a Equipe Escolar, da implementação das normas de convívio; (São Paulo, 2013)

Quanto aos funcionários das empresas terceirizadas que atuam na área da segurança, na produção da alimentação e na limpeza das escolas, cuja prestação de serviços se generalizou desde a gestão do Partido dos Trabalhadores, tendo à frente a Prefeita Marta Suplicy, as normatizações são atualmente definidas pelo Decreto 58400/2018 que regula as consultas públicas consagradas em contratos.

Para os trabalhos prestados nas cozinhas escolares tomamos as determinações da Consulta Pública 15, Edital 01, de 2022[27]. Sobre a quantidade de funcionários para o preparo da alimentação escolar o documento se refere ao atendimento adequando, sem ser definida a quantidade necessária de trabalhadores para tal adequação.

> **1.26.** Disponibilizar e manter quadro de pessoal em número suficiente para a prestação dos serviços, tais como:
> **1.26.1.** Manipuladores de alimentos em número suficiente para a adequada execução dos serviços e desenvolvimento de todas as atividades previstas de acordo com as normas legais vigentes de vigilância sanitária e os horários de distribuição da alimentação escolar.
> **1.26.1.1.** A troca/reposição de manipuladores deverá ser realizada sempre que houver falta de manipulador, de modo a não gerar prejuízos à prestação dos serviços, bem como sobrecarga de trabalho aos demais manipuladores da unidade educacional.
> **1.27.** Nutricionistas, com registro no CRN 3, em quantidade suficiente para assegurar, no mínimo, 2 (duas) visitas semanais por unidade educacional.

As empresas de limpeza e manutenção seguem o critério de produtividade de m^2/mês para definir o número de funcionários por escola, considerando a cobertura de áreas internas, áreas externas, salas de aula, banheiros e vidraças das janelas. Considerando-se também o número de turnos das UEs (fixados entre dois e três, caso exista EJA noturna), as jornadas de 44 h/semana, o número de trabalhadores terceirizados de limpeza pode variar entre três e doze[28].

Já as empresas de vigilância e segurança patrimonial são contratadas para atenderem UEs nas regiões distribuídas por lotes oferecidos em pregão

---

[27] Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/15-Edital_01-1.pdf Acesso em: 30/05/2023.

[28] Dados extraídos da Consulta Pública n° 51/SME/2022. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/Edital-51.pdf Acesso em: 30/05/2023.

eletrônico. A quantidade de vigilantes varia entre dois e três, conforme o tamanho da unidade e as escalas configuradas por jornadas de trabalho que se dão entre as 19h e as 7h[29].

Registre-se que não é incomum que, frente às eventuais substituições realizadas pela SME, os trabalhadores e as trabalhadores das empresas terceirizadas sejam transferidos para as novas empresas, o que implica em novos contratos trabalhistas, demissões e eventuais hiatos nos pagamentos dos salários.

Conforme a IN 14/2021, as EMEFs contam também com a contratação terceirizada de Auxiliares de Vida Escolar (AVEs), que são “profissionais responsáveis por oferecer suporte intensivo aos estudantes com deficiência e TGD que não tenham autonomia para as atividades de alimentação, higiene e locomoção”, cada trabalhador atende entre dois e seis alunos por turno, conforme a demanda UE.

Assim, uma escola como a que aventamos como exemplo, com vinte e sete classes e dois turnos terá o quadro funcional composto por 50 professores, 5 trabalhadores do quadro de apoio, 5 gestores e cerca de 16 trabalhadores terceirizados, totalizando 76 profissionais. Supondo que a média de alunos por classe seja de 33, teremos cerca de 864 alunos divididos em dois turnos e, proporcionalmente, cerca de 12 alunos por adulto. Porém, tal proporção não reflete as condições concretas de ensino. Haja visto a distribuição de aulas por componentes curriculares, enquanto a professora de Língua Portuguesa assume cinco turmas, possivelmente de dois anos distintos no Ensino Fundamental II para completar a jornada semanal com alunos (25 horas-aula), correspondendo a 165, já o professor de Arte assume doze classes, sendo de quatro a cinco anos distintos (do 1º ao 5º ou do 6º aos 9º anos), correspondendo a cerca de 300 a 400 alunos.

Ao analisarmos os documentos legais que organizam as EMEFs de São Paulo, constatamos que as orientações presentes no Currículo da Cidade têm centralidade na constituição do trabalho docente paulistano. Passamos, então, a apresentar o Currículo da Cidade e o confrontamos às concepções da PHC.

---

[29] Conforme os termos de contratos analisados como o disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/04/TC-47-2022-ACOFORTE.pdf Acesso em 30/05/2023.

3.2 O Currículo da Cidade: a mal disfarçada formação para a adaptação à sociabilidade capitalista

Nesse item apresentamos as propostas da SME concernidas na apresentação do Currículo da Cidade, texto comum a todos os cadernos dos conteúdos curriculares do Ensino Fundamental. A fim de aprofundarmos a compreensão sobre propostas como os “Territórios do Saber”, “Educação Integral” e “EDS”, somamos os documentos da SME e da UNESCO dedicados a tais categorias presentes no Currículo da Cidade e desenvolvemos a análise de forma cotejada com as propostas teórico-práticas da PHC.

3.2.1 Breve histórico da construção do currículo da cidade

O Currículo da Cidade passou a ser implementado em 2018, foi saudado pela SME como o primeiro currículo municipal a incorporar as orientações da Base Nacional Curricular Comum, adotada pelo MEC em 2017, durante o Governo Temer. Gestado durante o ano de 2017, como propagandeara o então Secretário de Educação do Município de São Paulo, Alexandre Alves Schneider, durante o Governo Dória (2017-2018)[30], o Currículo da Cidade é

> [...] Resultado de um trabalho dialógico e colaborativo, o Currículo teve a participação dos nossos estudantes por meio de um amplo processo de escuta, que mapeou anseios e recomendações sobre o que e como eles querem aprender. (São Paulo, 2019c, p. 10)

Em nosso trabalho de investigação utilizamos o texto de apresentação do Currículo da Cidade, comum às publicações dos distintos componentes curriculares, configura-se em orientaç. Cabe ressaltar que tais documentos foram revisados e republicados em 2019. Assim, a SME apresenta o processo de construção do Currículo da Cidade, sob a orientação da Coordenadoria Pedagógica (COPED): em março de 2017, a SME realizou um seminário municipal sobre currículo, tendo a participação de gestores e técnicos. Em agosto foi realizada uma consulta virtual dirigida a alunos e profissionais em

[30] João Dória foi prefeito de São Paulo entre 1 de janeiro de 2017 e 6 de abril de 2018, quando renunciou para concorrer ao cargo de Governador do Estado de São Paulo. Bruno Covas, vice-prefeito, assumiu o cargo de Prefeito.

educação da Rede Municipal, contando com a participação 43655 alunos e 16030 educadores.

> Os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada componente curricular foram elaborados por Grupos de Trabalho (GTs) formados por professores, supervisores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e das Diretorias Pedagógicas (DIPEDs) das Diretorias Regionais de Educação (DREs). Os GTs reuniram-se de março a junho de 2017 e produziram a primeira versão do Currículo da Cidade. No mês de agosto essa versão foi colocada para consulta das equipes gestora e docente, supervisores e formadores das DREs, no Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), totalizando mais de 9.000 leituras e mais de 2.550 contribuições que foram analisadas pelas equipes técnicas do Núcleo Técnico de Currículo (NTC) e Divisão de Ensino Fundamental e Médio (DIEFEM). Além disso, a primeira versão do documento foi encaminhada a leitores críticos que também trouxeram contribuições. (São Paulo, 2019c, p. 13)

Segundo a publicação nominada “O currículo da cidade de São Paulo - Uma experiência de atualização e implementação curricular para o Ensino Fundamental a partir da BNCC”, realizada pela Fundação Getúlio Vargas - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (FGV-ABAPE), em parceria com a SME e com o apoio da Fundação Lemann, o processo de elaboração do Currículo da Cidade envolveu as 13 DREs, e teve a seguinte configuração na participação: 304 professores (1% da RME-SP) integrantes dos grupos de trabalho que, em tese, representam 31610 professores do Ensino Fundamental; 43655 alunos (10% da RME-SP) que responderam às questões aplicadas por meio de aplicativo usado para a consulta virtual; 21 consultores externos para a redação; e 8 especialistas para a revisão crítica. (FGV-ABAPE, p. 2)

Conforme o método e os números apresentados, é perceptível que a elaboração do Currículo da Cidade foi pré-determinada pelos órgãos centrais, restando à maioria dos estudantes e educadores uma consulta realizada por aplicativo, que tanto funcionou como filtro seletivo, quanto de instrumento de legitimação de um percurso tomado por democrático. Aja visto a discrepância numérica apontada, a reduzida interlocução presencial entre os sujeitos implicados e a parca transparência durante o processo, no que diz respeito ao que foi incorporado ou vetado, é plausível caracterizar a construção do Currículo da Cidade, em que pese o alardeado verniz de assimilação da colaboração de

alunos e educadores, nos mesmos marcos antidemocráticos que cunharam o governo federal pós Golpe de 2016 e pavimentaram a imposição da BNCC em 2017.

O currículo municipal já havia sido revisado entre os anos de 2013 e 2016. O processo envolvera professoras e professores de todas as DREs, dos diversos conteúdos curriculares, com encontros presenciais das áreas específicas e multidisciplinares, sobretudo, ao longo dos anos de 2015 e 216. Os encontros ocorriam durante as horas de trabalho, com a dispensa de ponto e pontuação prevista para utilização na evolução funcional.

Em 2017, por ocasião de reorganização curricular que culminou no Currículo da Cidade, a SME previa resistências e utilizou a tática de promover a ideia de participação colaborativa e a incorporação do acúmulo histórico da rede municipal. Porém, é possível verificar uma pré-definição do caminho de elaboração do currículo, com a participação da UNESCO e da Fundação Lemann,

> [...] As concepções do novo currículo foram definidas pela SME-SP com base no estudo do histórico curricular da própria rede, das discussões da BNCC e de outros currículos brasileiros (ex: Sobral e Pernambuco) e internacionais (ex: Portugal, Chile, Austrália e Hong Kong). Esse estudo foi realizado pelo NTC com ajuda de três assessoras pedagógicas gerais. (FGV-ABAPE, p. 14)

Ressalte-se que o documento introdutório é redigido por assessoras como Anna Penedo, Diretora Executiva do Centro Lemann e de Natacha Costa, colaboradora de diversas fundações privadas como o Instituto Alana, Fundação Sociedade de Maria (SM) e Fundação Qatar, correspondendo aos interesses de representantes do mercado para a educação pública paulistana.

Sem aporte orçamentário adicional para nova revisão realizada em 2017, R$ 22 mi foram dispendidos para implementar tal empreitada, a maior parte foi utilizada na contratação dos 21 consultores externos com expertise na escrita de currículos, na formação de professores, alinhados com a política educacional do município nas áreas abordadas durante a construção do Currículo da Cidade. Sendo o prazo de conclusão dos trabalhos fixado em 7 meses, os custos cobriram a publicação de 20 documentos curriculares e 57 cadernos com sequências de atividades (FGV-ABAPE, p. 14-16), além do portal Currículo

Digital da Cidade de São Paulo[31], realizado em parceria com a Unesco e com o apoio da Fundação Lemann[32].

Os Grupos de Trabalho (GTs) foram formados por um representante de cada DRE, foi aberta à participação de coordenadores pedagógicos, a diretores e supervisores escolares, além de professores dos componentes curriculares com conhecimento acerca do funcionamento da rede de ensino. Os 304 professores e professoras participantes do processo, ainda que sejam identificados nas publicações oficiais como representantes docentes, não foram eleitos por seus pares. Os GTs foram compostos pela participação de 19 a 55 membros, realizaram de 12 a 15 encontros quinzenais. Os encontros também tiveram caráter formativo, aos assessores cabia a apresentação de textos teóricos para a orientação da discussão. Dessa forma, adotou-se uma concepção de currículo em espiral, contrário ao fatiamento dos conteúdos em tempos escolares determinados, defendendo-se "que os conhecimentos sejam revisitados, aprofundados e ampliados ano a ano, numa progressão que leva em conta, além da complexidade dos conteúdos, também o grau de autonomia exigido dos estudantes" (FGV-ABAPE, p. 14-20). Para os critérios de uso das contribuições advindas da consulta aos professores e professoras se adotou a prática de reelaboração da redação da proposta original.

> PARA O ACEITE OU NÃO-ACEITE das contribuições dos educadores, a equipe de SME-SP e os assessores levaram em conta a recorrência das sugestões, além da coerência com o que foi discutido nos GTs. E o encaminhamento não se resumia a acatar ou rejeitar as sugestões. Por exemplo: se os professores entendiam que não era possível desenvolver um objetivo em determinado ano e as assessoras tinham convicção de que isso era possível – com base em sua própria prática docente, em estudos sólidos da área e conforme demonstrado em vídeos com boas práticas de professores, gravados em sala de aula e utilizados nas formações dos GTs –, elas tratavam de reescrever os objetivos de forma mais clara e com exemplos para que os professores pudessem compreender melhor como atingir aquele objetivo, naquela etapa escolar. (FGV-ABAPE, p. 37 – fontes em caixa alta como no original)

[31] Disponível em: https://curriculo.sme.prefeitura.sp.gov.br/ Acesso em 25/11/2023

[32] Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/81428-unesco-e-secretaria-de-educa%C3%A7%C3%A3o-lan%C3%A7am-curr%C3%ADculo-digital-da-cidade-de-s%C3%A3o-paulo/ Acesso em 25/11/2023.

A consulta realizada sobre as concepções dos professores se deu por meio de formulário virtual, às DREs coube promover o engajamento das escolas, onde as professoras e professores deveriam discutir em horários coletivos, formular respostas coletivas e enviá-las aos organizadores do processo. Segundo a SME, tendo em vista as respostas recolhidas,

> [...] o material mais utilizado no planejamento das aulas eram os livros didáticos, seguidos do currículo da rede de 2007. Para 90% dos educadores, era fundamental que o currículo apresentasse objetivos de aprendizagem, enquanto 77% pediam um documento com orientações metodológicas. (FGV-ABAPE, p. 31)

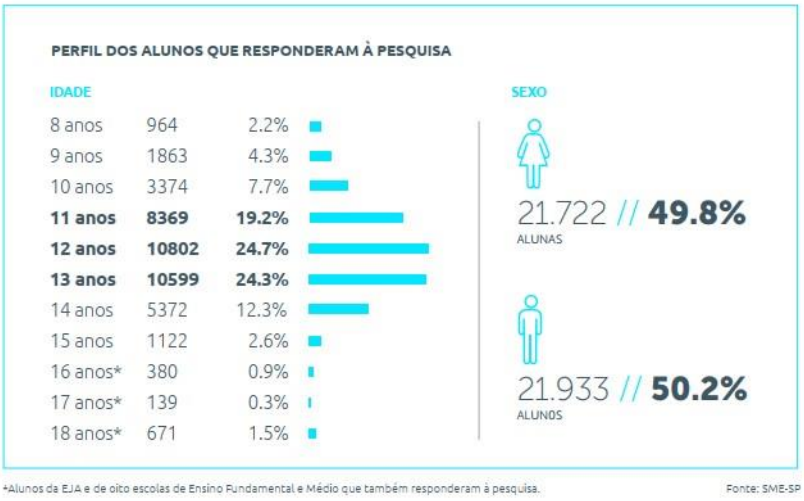
Visando responder à questão “O que o currículo precisa ter para ajudar o professor no planejamento das aulas?”, que se desdobrava em seis perguntas contendo também múltipla escolha, chegou-se às seguintes sínteses apresentadas no quadro que segue (FGV-ABAPE, p. 31):

A pesquisa com os alunos partiu da mobilização dos participantes do projeto chamado de Imprensa Jovem. Segundo a SME, em 2017, a Imprensa Jovem estava instituída em 75% da rede municipal, tendo a participação cerca de 4000 crianças e jovens dos 1os ao 9os, que impulsionam os registros e programações de blogs e rádios sobre as atividades das escolas. A partir da realização de rodas de conversa com parte desses alunos da Imprensa Jovem e com a realização de novas conversas em 28 escolas, formularam-se 8 questões, a serem respondidas por meio de múltiplas escolhas acessadas por aplicativo de celulares ou por computador (grande parte com a utilização das

aulas e recursos da Sala de Informática das escolas), entre 26/04/2017 e 05/06/2017, pelo conjunto dos estudantes da rede (FGV-ABAPE, p. 25). Segundo Wagner Barbosa de Lima Palanch, à época Diretor do Núcleo Técnico de Currículo e coordenador do processo de elaboração e reestruturação do Currículo da Educação Básica da Cidade de São Paulo,

> [...] as respostas ajudaram a embasar a formulação da Matriz de Saberes do currículo (na linha das competências gerais da BNCC), além de contribuir para a elaboração dos objetivos de aprendizagem dos vários componentes curriculares e para a formulação das metodologias apresentadas nas Orientações Didáticas (material de apoio do professor). (FGV-ABAPE, p. 26)

Registre-se que 68,2% dos alunos que responderam ao questionário apresentado para a rede municipal tinham entre 11 e 13 anos de idade, conforme demonstra o quadro que segue (FGV-ABAPE, p. 26).



A primeira versão do Currículo da Cidade foi disponibilizada em agosto de 2017, na plataforma digital chamada SGP. Enquanto oito consultores externos realizavam suas observações críticas, mais uma vez as professoras e professores da Rede Municipal foram chamados a se posicionarem, agora nos marcos de escolhas como “inclusão”, “sugestão” e “exclusão”. Novamente, sob a orientação dos assessores contratados, adotou-se o critério de “simplificar a linguagem, para tornar os objetivos mais claros”. Nessa etapa do processo cerca de 30% dos docentes do Ensino Fundamental participaram.

Tal método reitera a tática adotada inicialmente: forjar um diálogo pseudo democrático, mantendo intactos os objetivos originais dos órgãos centrais e

dotando o texto de uma áurea de construção coletiva, simulando a assimilação das sugestões apresentadas pelos docentes.

Os organizadores do Currículo da Cidade utilizaram o resultado da pesquisa junto aos estudantes para orientar a elaboração da Matriz dos Saberes, segundo a SME, as respostas apontaram que

> [...] aproximadamente 50% apontou gostar de participar de projetos culturais, práticas esportivas, informática e robótica. Pouco mais de 40% aprecia feira de ciências e atividades de comunicação (jornal, fotografia, vídeo). Mais da metade dos estudantes considerou que precisa ser mais responsável, organizado e obedecer às regras. Acreditam também que fica mais fácil aprender quando fazem uso de tecnologia, de jogos, de músicas, entre outros recursos didáticos, além de participar de discussões e de passeios culturais.
>
> Os estudantes disseram ainda que aprenderiam melhor se tivessem mais acesso à internet, ao laboratório de informática, a palestras de seu interesse e a atividades em grupo. [...] (São Paulo, 2019c, p. 30)

Ou seja, para a constituição da Matriz dos Saberes, o que, em tese, deve gerar os conhecimentos perseguidos pelo currículo, considerou-se os interesses imediatos dos alunos consultados, pautados pela prática social imantada pelo senso comum, subordinando os conteúdos curriculares a tais pressupostos. Tanto para os professores e alunos não constam nas consultas questões relacionadas aos elementos fundantes do currículo, como o ensino por competências e habilidades, como a adoção das ODS da UNESCO pautada pela revitalização da teoria do capital humano, como a abordagem multiculturalista para o trato com as questões raciais, dos povos indígenas e imigrantes. Tampouco as consultas apresentam questões sobre a opção pelas pedagogias adeptas ao lema “aprender a aprender”, sobre a escolha pelo ofuscamento da questão de gênero, sobre a naturalização de uma visão de mundo comprometida com a reprodução do capital e mesmo sobre a adoção de critérios de qualidade educacional definidos pela mensuração de resultados colhida por avaliações externas aplicadas em massa.

Passemos à apreciação do que resultou no Currículo da Cidade desse processo de reestruturação curricular.

3.2.2 Premissas, concepções e conceitos do Currículo da Cidade

Seguindo a apresentação do Currículo da Cidade temos as premissas que orientaram a construção da proposta, a saber:

> **Continuidade**: O processo de construção curricular procurou romper com a lógica da descontinuidade a cada nova administração municipal, respeitando a memória, os encaminhamentos e as discussões realizadas em gestões anteriores e integrando as experiências, práticas e culturas escolares já existentes na Rede Municipal de Ensino.
>
> **Relevância:** O Currículo da Cidade foi construído para ser um documento dinâmico, a ser utilizado cotidianamente pelos professores com vistas a garantir os direitos de aprendizagem a todos os estudantes da Rede.
>
> **Colaboração**: O documento foi elaborado considerando diferentes visões, concepções, crenças e métodos, por meio de um processo dialógico e colaborativo, que incorporou as vozes dos diversos sujeitos que compõem a Rede.
>
> **Contemporaneidade**: A proposta curricular tem foco nos desafios do mundo contemporâneo e busca formar os estudantes para a vida no século XXI. (São Paulo, 2019c, p.11 – grifos do original)

Como já abordamos no tópico anterior, as premissas como continuidade, relevância e colaboração estão enquadradas na tática adotada pelos órgãos centrais da SME para atenuar resistências e engendrar uma imagem democrática para o processo de implementação, de modo que os profissionais em educação sejam envolvidos pela láurea de coautores do produto da reestruturação curricular. Já a contemporaneidade visa dar continuidade à visão de mundo que demanda a educação pública de um caráter flexível, pois a vida no XXI, segundo diversos documentos das Organizações Multilaterais, é marcada por constantes mudanças. Portanto, os indivíduos devem receber uma formação para a adaptação permanente, a escola deve atender à diversidade circunscrita pelas definições curriculares, o qual deve ser adequado no sentido de que cada um deve “aprender conteúdos de diferentes maneiras”.

Depreende-se, então, os três conceitos que estruturam o Currículo da Cidade, sintetizados na apresentação comum a todos os componentes curriculares, como segue:

> **Educação Integral**: Tem como propósito essencial promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando as suas dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural.
>
> **Equidade**: Partimos do princípio de que todos os estudantes são sujeitos íntegros, potentes, autônomos e, portanto, capazes de aprender e desenvolver-se, contanto que os processos educativos a eles destinados considerem suas características e seu contexto e tenham significado para suas vidas. Assim sendo, buscamos fortalecer políticas de equidade, explicitando os direitos de aprendizagem, garantindo as condições necessárias para que eles sejam assegurados a cada criança e adolescente da Rede Municipal de Ensino, independente da sua realidade socioeconômica, cultural, étnico-racial ou geográfica.
>
> **Educação Inclusiva**: Respeitar e valorizar a diversidade e a diferença, reconhecendo o modo de ser, de pensar e de aprender de cada estudante, propiciando desafios adequados às suas características biopsicossociais, apostando nas suas possibilidades de crescimento e orientando-se por uma perspectiva de educação inclusiva, plural e democrática. (São Paulo, 2019c, p.12 – grifos do original)

Para tanto, adota-se o conceito de currículo integrador, respeitando as diversas fases de desenvolvimento, sem opor as vivências que integram o brincar e o aprendizado dos diversos conteúdos curriculares, considerando os processos de desenvolvimento de forma heterogênea e "influenciadas por construções históricas e culturais, de tempo, lugar e espaço social, bem como de variáveis de classe, gênero, etnia, orientação política, sexual ou religiosa". Acolhe-se assim a diversidade, amparando o currículo nas Leis 10.639/03 e 11.645/08 e nas Diretrizes Curriculares de 2013, que dão base para um ensino pautado pelos direitos humanos, destacando-se a Histórias e Culturas Africanas, Afro-Brasileiras, Indígenas, assim como a de Imigrantes e de Refugiados. O Currículo da Cidade se assenta na "[...] concepção 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, 2019c, p.15-16). Destarte,

> [...] é de extrema relevância que o Currículo da Cidade prepare os estudantes para fazer uso crítico, criativo e construtivo das tecnologias digitais, bem como refletir sobre os apelos consumistas da sociedade contemporânea, os riscos da devastação ambiental e naturalização dos problemas sociais, humanos, afetivos e emocionais. [...] (São Paulo, 2019c, p.16)

Constitui-se a perspectiva de que o Currículo da Cidade contribua para a formação de “pessoas e cidadãos cada vez mais aptos a lidar com as demandas e os desafios do século XXI”, [...] “orientado pela Educação Integral, que seja capaz de formar sujeitos críticos, autônomos, responsáveis, colaborativos e prósperos” (São Paulo, 2019c, p.16).

A SME registra certo acolhimento das diversidades. Assumindo-as como variáveis na constituição do indivíduo, a questão de classe é um entre tantos componentes a serem considerados no processo de desenvolvimento da criança e do adolescente. Assim, a diversidade é concebida pelo viés das identidades, uma miríade, em que o Currículo da Cidade destaca as questões étnico-racial, cultural e geográfica, publicando, inclusive, cadernos específicos pautados por uma abordagem decolonial e multicultural[33], derivações das abordagens pós-modernas há décadas presentes na literatura dedicada à educação e assimilada por Organizações Multilaterais como a Unesco e fundações privadas. Curiosamente, se atentamos para a orientação epistemológica adotada, a questão de gênero não recebeu mais que a menção na apresentação do Currículo da Cidade. Até a realização da presente pesquisa, não há edição de caderno específico. O mesmo ocorre em relação à “variável” classe, porém, por se tratar antes de uma categoria que implica a convergência para uma visão totalizante do mundo, tendo em vista a divisão social do trabalho e a base material das relações humanas sob a égide do sistema capitalista, pela adesão às concepções pós-modernas é coerente que os organizadores do Currículo da Cidade passem ao largo da questão de classe.

Ainda que não objetivemos aprofundar nesse trabalho as discussões históricas e teóricas acerca das concepções que balizam o Currículo da Cidade,

[33] Referimo-nos aos cadernos de orientações curriculares como o “Currículo da Cidade: Povos Migrantes: orientações pedagógicas”, publicado em 2021, apresenta as orientações pedagógicas para a educação dos povos migrantes, disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-povos-migrantes-orientacoes-pedagogicas/ Acesso em: 27/11/2023; como o caderno “Povos indígenas: orientações pedagógicas”, que integra a educação indígena ao Currículo da Cidade, publicado em 2019, disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-povos-indigenas-orientacoes-pedagogicas/ Acesso em: 27/11/2023; e também o caderno “Currículo da Cidade: Educação Antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros”, que apresenta conceitos e práticas para vivências antirracistas em relação à população negra, publicado em 2022, disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-antirracista-orientacoes-pedagogicas-povos-afro-brasileiros/ Acesso em: 27/11/2023.

cabe apresentamos contribuições de autores que nos dão subsídios à compreensão das escolhas realizadas pelos construtores do currículo em tela.

Como constata Malanchen (2016, p. 67), o termo pós-moderno trata de um ideário amplo e polissêmico, que busca traduzir a realidade por meio da estética, da filosofia, da cultura e da política. Freitas (2005b), de forma condensada, apresenta-nos a questão pós-moderna embasado em Anderson (2009), Lyotard (2002), Jameson (2002), Wood (1999).

Freitas destaca o caráter impresso por Jameson ao pós-moderno, tratando-o como dominante cultural conflitante e contraditório, não sendo a única tendência nos processos de modificação sistêmica cunhada desde o pós 2ª Guerra Mundial, tendo por fim a manutenção da ordem capitalista.

> Jameson (2002) considera que o pós-modernismo não é a dominante cultural de uma ordem social totalmente nova, mas é apenas o reflexo e o aspecto concomitante de mais uma modificação sistêmica do próprio capitalismo em sua fase tardia. Para ele, a preparação econômica do pós-modernismo remonta aos anos de 1950, após o final da Segunda Guerra Mundial, depois que a falta de bens de consumo e de peças de reposição da época da guerra tinha sido solucionada e novos produtos e novas tecnologias puderam ser introduzidos — incluindo a telemática. O começo da década de 1970 é apontado como o momento em que esses fenômenos infra estruturais são fundidos à "estrutura de sentimento" cultural. Sobre o conceito de pós-modernismo em si, o autor afirma que não procura em sua obra sistematizar um uso ou impor um significado convenientemente conciso e coerente, uma vez que esse conceito não só é contestado, mas é também intrinsecamente conflitante e contraditório (pp. 23-25). (Freitas, 2005b, p.10)

Em “Cinco teses sobre o marxismo atualmente existente” (1999), artigo publicado no livro intitulado “Em defesa da história – Marxismo e Pós-Modernismo, organizado por Wood e Foster, Jameson, em sua primeira tese, defende o marxismo como ferramenta legítima para compreendermos o funcionamento do capitalismo, cujas crises sistêmicas, historicamente, tem expandido o domínio e a acumulação; na segunda tese, defende que o capitalismo se utiliza de uma disputa discursiva, forjando ideias sobre a natureza humana, subordina todas as esferas sociais aos interesses do mercado, sedimenta um sentimento antiutópico e apocalíptico, limitando a esquerda à defesa do Estado Liberal, ao Estado de Bem-estar social; a terceira tese é dedicada a cobrar uma posição sobre a perspectiva histórica revolucionária,

concebendo a revolução não como um momento oportuno, mas como um processo, o qual, caso não dialogue com as aspirações concretas das massas por mudanças estruturais, alimenta a retórica antiutópica e abre espaço para teologias fundamentalistas; em sua quarta tese, Jameson defende que a bancarrota da URSS se deu por sua integração ao mercado mundial, o qual, desde o fim dos anos 1970, é marcado por padrões de produtividade e competitividade que estão na base da internacionalização da flexibilização de direitos da classe trabalhadora e dos povos, das privatizações e da radicalização de ajustes fiscais; por fim, em sua quinta tese, apresenta o fato de que o sistema capitalista tem utilizado os mais diversos espaços de cultura para alargar a introjeção da mercantilização de relações sociais mais amplas, assim como a reificação do consumismo, Jameson defende que os marxistas devem incorporar tais aspectos em sua elaboração teórica, aponta as dificuldades para ocorrer uma ruptura nacional ou regional frente ao sistema mundial, mas defende que seja explorado o amadurecimento das contradições como terreno para o surgimento de algo novo (Jameson, 1999, p.187-195).

Na atualidade, parece-nos que a quinta tese foi assimilada com centralidade pela maioria das organizações e intelectuais à esquerda, estabelecendo um terreno de disputa e de consensos com dirigentes da direita e Organizações Multilaterais. De forma exemplar, os pressupostos teóricos pós-modernos atravessam documentos oficiais cunhados em momentos históricos e governos à esquerda e à direita, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), a BNCC (2017) e o Currículo da Cidade (2017).

Wood (1996) apontara que no fim dos anos 1960, frente às “revoluções dos anos 60”, teóricos da esquerda adotam a posição de que a classe trabalhadora não estaria disponível para o cumprimento de sua tarefa histórica, nos termos marxistas, para assumir o seu papel revolucionário. Passa-se, então, a deslocar tal papel a intelectuais e ao movimento estudantil, tomados como “principais agentes de resistência e ‘revolução cultural’” (p. 120).

As elaborações teóricas “marxistas” que ganham visibilidade nesse período responsabilizaram a base da classe trabalhadora pelos atrasos no processo revolucionário aspirado; a ação coletiva e organizada das massas foi substituída por novos agentes, líderes e modelos de resistência (Castro e Guevara, a experiência Cubana, o terceiro-mundismo e, mais recentemente, o

Fórum Social Mundial); encobrem, assim, a responsabilidade das direções do movimento operário mundial, concentradas entre organizações stalinistas e social democratas, que, presas aos acordos com as burguesias nacionais e com o imperialismo, restringem, há décadas, o processo da revolução mundial ao marco da defesa da democracia burguesa. Decerto que o desenvolvimento teórico e as experiências históricas que desaguam no colapso da burocracia stalinista e o fim da URSS estabeleceram terreno fértil para a elaboração de teses liberais catastróficas como “o fim da história” e a premissa niilista pós-moderna que proclama a morte de “todas as verdades e ideologias”.

Segundo Wood (1996), os pós-modernos defendem uma mudança de época histórica negando a história, contraditoriamente, reclamam a inclusão de setores oprimidos da sociedade à lógica do Estado de Bem-estar social, idealização do Estado liberal cristalizada no acenso consumista dos anos 1950 (Idem, ibidem, p. 122). Tendo em vista que concebem não haver mais lutas universais a serem implementadas, restringem-se às disputas localizadas, concernidas à territorialidade, à linguagem e aos combates aos micro poderes individuais, sem colocar em questão o Estado e o sistema de propriedade privada dos meios de produção. Mais que a proclamação do fim de uma época histórica, parece-nos que o objetivo teórico e político pós-moderno é combater o instrumental teórico marxista, substituindo por pressupostos e temas que ampliem a fragmentação social, a impotência e a adaptação.

> Primeiro, apresento uma lista dos mais importantes temas da esquerda pós-moderna (uso esse termo genérico para abranger uma variedade de tendências intelectuais e políticas que emergiram nos anos recentes, incluindo o "pós-marxismo" e o "pós-estruturalismo"): ênfase na linguagem, na cultura e no "discurso" (com o argumento de que a linguagem é tudo o que podemos conhecer sobre o mundo e de que não temos acesso a nenhuma outra realidade), em detrimento das preocupações "economicistas" tradicionais da esquerda e das velhas preocupações da economia política; rejeição do conhecimento "totalizante" e dos valores "universalistas" (incluindo as concepções ocidentais de "racionalidade", as ideias gerais de igualdade, liberais ou socialistas, e a concepção marxista da emancipação humana geral), em benefício da ênfase na "diferença", em identidades particulares diversas como gênero, raça, etnicidade, sexualidade e em várias opressões e lutas particulares e separadas; insistência na natureza fluida e fragmentada do eu humano (o "sujeito descentrado"), que toma nossas identidades de tal modo variáveis, incertas e frágeis, que é difícil ver como podemos desenvolver o tipo de consciência

> capaz de formar a base para a solidariedade e a ação coletivas fundadas numa "identidade" social comum (como a classe), numa experiência e em interesses comuns - uma exaltação do "marginal" -; e repúdio das "grandes narrativas", tais como as ideias ocidentais de progresso, incluindo as teorias marxistas da história. (Idem, ibidem, p. 123-124)

Tendo em vista a negação do conhecimento humano como resultado de um constructo histórico e universal, reiterando as diferenças e a mediação da realidade pela linguagem, a ciência em si é colocada no quadro da subjetividade e de relatividade. Assim,

> [...] a consequência prática da suposição epistemológica de que o conhecimento humano é limitado por línguas, culturas e interesses particulares, e que a ciência não deve nem pode aspirar a apreender ou aproximar-se de alguma realidade externa comum. Se o padrão da "verdade" científica reside não no mundo natural em si, mas nas normas particulares de comunidades específicas, então as leis da natureza talvez nada mais sejam que aquilo que uma dada comunidade diz que elas são em um determinado momento. (Wood, 1999, p. 12)

As teorias pedagógicas, incluindo as concepções sobre currículo, não ficaram ilesas às formulações pós-modernas. Expressão de um processo histórico que se desenvolve ao longo do século XX, os pós-modernos ganham espaço no bojo das diversas tendências teóricas que se bateram contra as concepções tradicionais para a educação. Se nas primeiras décadas do século XX, respondendo às demandas da industrialização, destacam-se as propostas de Dewey (Escola Nova), Franklin Bobbitt e Ralph Tyler (Tecnicismo), nos anos 1970, no campo oposto, há autores que incidiram sobre o debate curricular de forma crítica-contestadora, como Michel Apple, William Pinar, Michel Young, Henry Giroux, Basil Bernstein, Paulo Freire, entre outros. Em paralelo surgem as discussões sobre currículo que tomam por base as formulações teóricas de autores pós-críticos como Peter Mclaren, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Stuart Hall, Michel Foucault, de onde derivam as postulações pós-modernas para a educação escolar, as quais ganham espaço na política pública curricular no processo de implementação das mudanças econômicas neoliberais. Malanchen, tendo em vista a multiculturalismo, derivação da visão de mundo pós-moderna, que orienta postulados de teóricos que estudam os currículos escolares, alerta-nos para o fato de que

> [...] diversos movimentos sociais têm lutado por seus direitos, feito reivindicações e defendido suas ideias. Os debates, realizados dentro dessa perspectiva, fizeram com que emergissem diversas questões em relação ao currículo escolar, tais como: diversidade cultural, valorização da subjetividade, deslocamento da discussão sobre classes sociais para discussões sobre identidade, alteridade, diferença, cultura de cada grupo, gênero, raça, etnia, religião e orientação sexual.
> Observamos que essa mudança no foco do "o que ensinar", tem fundamentos que se desdobram do pensamento pós-moderno dentro da educação escolar, mais precisamente a defesa de um currículo pós (ou "pós-currículo"), amparado no relativismo cultural existente nos debates sobre currículo nos últimos tempos. A agenda pós-moderna[8] em sua configuração, é composta por diversas teorias que têm discursos que se perpassam como a negação do sujeito, da razão, da história, da totalidade e do conhecimento objetivo. Com essa defesa para os intelectuais "pós", tudo é resultado da compreensão subjetiva, da experiência pessoal e das interpretações dessa experiência. Postula-se a partir dessa compreensão que a realidade é somente o que cada um percebe ser. (2021, p. 71)

Situada a concepção epistemológica que orienta a incorporação das diversidades no Currículo da Cidade, em diálogo com o que apresenta WOOD, concordamos com Malanchen ao localizar os desdobramentos das teorias pós-modernas e do multiculturalismo na educação escolar, em geral, e no currículo escolar, em particular:

> Esses pressupostos do multiculturalismo evidenciam por si sós o caráter problemático desse ideário por pelos menos duas grandes razões. A primeira delas é a incoerência entre o caráter supostamente crítico com que esse ideário se apresenta e o conformismo social que caracteriza sua atitude, já que o limites de todas as lutas sociais é dado pela negação da perspectiva de superação do modo de produção capitalista. A segunda razão pela qual esse ideário se mostra problemático é o fato de que, admitindo-se essa visão de valorização da cultura dos grupos, a desvalorização da escola e do trabalho educativo significa, no limite, a possibilidade de extinção de um grupo social de grande importância para a história do mundo moderno, o dos professores. (2016, p.81)

Em consequência, as intenções documentadas para a adoção da Educação Integral, que supostamente deve ser "capaz de formar sujeitos críticos, autônomos, responsáveis, colaborativos e prósperos", se colocam no mesmo quadro da flexibilização dos conteúdos curriculares e da deformação da essência da educação escolar reivindicada historicamente pela classe trabalhadora.

No tópico “Concepção de Currículo” a SME apresenta a compreensão de que o currículo deva ser “plural”, “orientador”, “não linear”, “processo permanente e não um produto acabado”, tendo em vista que “os professores são protagonistas” e “os currículos devem ser centrados nos estudantes”. A flexibilização atravessa as concepções do Currículo da Cidade, pois

> [...] é fruto de uma construção cultural que reúne diversas perspectivas e muitas significações produzidas a partir dos contextos, **interesses e intenções que permeiam a diversidade dos atores e das ações que acontecem dentro e fora da escola e da sala de aula**. [...] (São Paulo, 2019c, p.17 – grifo nosso)

O protagonismo atribuído aos professores se restringe à tarefa de adaptar o currículo aos interesses imediatos dos alunos, considerando as diversidades, “de forma a conectarem-se com seus interesses, necessidades e expectativas”. Embora conste que o currículo não deva ser limitado à formação para a inserção imediata no mercado de trabalho, reitera-se a defesa de “aprendizagens que se fazem cada vez mais significativas para cidadãos do século XXI e para o desenvolvimento de uma sociedade e um mundo sustentáveis e justos” (Idem, ibidem, p. 19). Ou seja, os professores estão chamados a atenderem cada indivíduo em formação, subjetivados pela diversidade multicultural, disputados ideologicamente pelo senso comum que se expressa em seus interesses e expectativas, cidadãos de um século XXI incerto, cuja aprendizagem deve contribuir com a ideia de uma sociedade sustentável e justa, que paira no imaginário dos organizadores do Currículo da Cidade, incapazes de caracterizarem claramente o sistema societário atual, ditado pela reprodução do capital. De fato, o texto de apresentação do Currículo da Cidade, presente na primeira parte de cada um dos cadernos dos conteúdos curriculares, não menciona o sistema capitalista em nenhum momento.

Que Educação Integral é defendida, quando a política curricular subtrai dados fundamentais da constituição do público atendido? Sobretudo o que lhe é universal? Afinal são filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras, sujeitos históricos com passado e presente, cuja perspectiva e historicidade deveriam definir no currículo o que se entende por sociedade, quanto mais, quando circunscrita sob a égide da sustentabilidade e da justiça.

Erigido os obstáculos à categorização dos alunos como sujeitos que compõem a classe trabalhadora, cuja vida é determinada pela organização produtiva capitalista, a concepção curricular contida no Currículo da Cidade se desvencilha do movimento histórico dado pela luta de classes e, arbitrariamente, configura-se a ideia totalizadora de que para os alunos da escola pública basta o ensino por habilidades e competências para a vida incerta na sociedade capitalista.

Nesse sentido, o Currículo da Cidade dá consequência às premissas de contenção do direito à educação nos marcos das competências e habilidades presentes na BNCC, que

> Ao tratar da educação integral, defende a necessidade de processos educativos que "(...) promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea." (Idem, p. 15) O documento reitera o discurso dominante acerca da necessidade de a educação escolar contribuir para o desenvolvimento humano integral tendo como referência o desenvolvimento de competências que estejam em sintonia com os interesses e as necessidades dos estudantes. Com relação às habilidades correspondentes a cada componente curricular, define um conjunto de objetivos que envolvem aspectos conceituais, atitudinais e procedimentais.
>
> No geral, a educação integral fica submetida a um desenho curricular orientado por competências, conhecimentos e habilidades que deve ser articulado entre as áreas e que possibilite a integração curricular, reiterando o já anteriormente presente nos PCNs da década de 1990 que definiu que o currículo centrado nas competências deveria ser organizado de modo a permitir que a integração curricular ocorra via interdisciplinaridade - dessa forma, a integração curricular se apresenta como uma função instrumental. Na mesma perspectiva adotada pelos PCNs, na BNCC o desenho curricular se assenta numa lista de objetivos de aprendizagem que podem ser entendidos como lista de habilidades, que delimita o papel de cada área de conhecimento, bem como de cada disciplina. (Carvalho, Galvão, 2022, p.4-5)

De todo modo, a flexibilidade atravessa também a concepção de Educação Integral do Currículo da Cidade, pois

> [...] 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. [...] A Educação Integral não se define pelo tempo de permanência na escola, mas pela qualidade da proposta curricular, que supera a fragmentação e o foco único em conteúdos abstratos. Ela busca 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. (São Paulo, 2019c, P.20)

Em tese, a Educação Integral pode ser atingida com a ampliação do tempo das crianças e jovens nas escolas ou não, implicando sim na ressignificação da proposta curricular e das práticas educativas empreendidas por professores e professoras.

Contrariando a ideia de que a implementação da Educação Integral seria uma opção das escolas municipais, as quais se delegaria a implementação por meio da ampliação do período regular ou não, cabe ressaltar que o Governo Nunes editou em 2023 a IN nº 24, impondo que 50% das turmas de 1ºs anos das EMEFs de cada DRE fossem incorporadas compulsoriamente ao Programa São Paulo Integral. Considerando a inexistência de condições materiais (espaços, equipamentos etc) e de recursos humanos (quadros de funcionários historicamente incompletos), muitas escolas resistiram à implantação forçada, manifestando-se por meio dos Conselhos de Escola.

Justifica-se a forma de ampliação do Programa São Paulo Integral, atropelando os Conselhos de Escola com os interesses do Prefeito Nunes em inserir a RME-SP no Programa Escola em Tempo Integral, regulamentado pela Lei 14640/2023, em 31 de julho de 2023. Afinal, o MEC se propõe a repassar R$ 12 bi para estados e municípios expandirem o número de matrículas, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, em escolas de tempo integral, tendo meta fixada em 3,2 milhões de matrículas até 2026. Trata-se de um impulsionamento para atingir a Meta 6 do PNE (2014-2024), que estabeleceu como objetivos a oferta em, no mínimo, 50% das escolas públicas jornadas de sete horas ou mais até 2024; além de garantir que 25% de alunos da Educação Básica sejam atendidos na jornada expandida.

Ocorre que o número de escolas com a oferta de ampliação da jornada e o número de alunos atendidos não só não avançou no período concernido à execução do PNE, mas retrocedeu. Segundo o relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, apresentado pelo INEP em 2022, nacionalmente, o percentual de alunos em tempo integral na rede pública caiu de 17,6% para 15,1% entre 2014 e 2021, e as escolas de tempo integral eram apenas 22,4% da RME-SP. No Estado de São Paulo os alunos atendidos por

escolas em tempo integral correspondiam a 12,9%, em 2014, chegando a 19,1%, em 2021. Observa-se também que, nacionalmente, o número de matrículas em escolas em tempo integral nas escolas municipais retrocedeu, variando de 23,6% para 16,5%, entre 2014 e 2021 (Brasil, 2022, 159-172).

Com a implementação da IN 24/2023, que teve efeito compulsório, à revelia das condições avaliadas por diversos Conselhos de Escolas[34], as escolas municipais de São Paulo participantes do Programa São Paulo Integral saltaram de 218, em 2023, para 443 Escolas, em 2024, representando um acréscimo de 103% de um ano para outro[35].

Coadunada com o Currículo da Cidade, por diretrizes gerais a IN 24/2023 define:

> a) a integração dos diferentes saberes no território educativo em que os espaços, tempos e sujeitos, compreendidos como agentes pedagógicos, podem assumir intencionalidade educativa e favorecer o processo de formação das crianças e adolescentes para além da escola,
> b) o envolvimento das famílias e responsáveis, da comunidade, da vizinhança, do bairro e da cidade, irá configurar a Cidade de São Paulo como Cidade Educadora;
> c) a autonomia das Unidades Educacionais com responsabilidade coletiva, favorecendo a criatividade e as diferentes aprendizagens, na diversidade cultural existente em cada território;
> d) a garantia às crianças e aos adolescentes do direito fundamental de circular pela cidade de São Paulo como Cidade Educadora, apropriando-se deles, como condição de acesso às oportunidades, aos espaços e recursos existentes e ampliação contínua do repertório sociocultural e da expressão autônoma e crítica, asseguradas as condições de acessibilidade aos que necessitarem;
> e) a expansão qualificada do tempo de aprendizagem como possibilidade de superar a fragmentação curricular e a lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos rígidos, na perspectiva da garantia da aprendizagem multidimensional dos estudantes;
> f) o desenvolvimento de ações na perspectiva da Educação Inclusiva com a criação de oportunidades para que todas as crianças e todos os adolescentes aprendam e construam

[34] A Comissão de Educação da Câmara Municipal de São Paulo realizou uma audiência pública em 18/10/2023, onde representantes dos sindicatos dos profissionais em educação e do CRECE Central (Conselho dos Conselhos de Escola do Município) apresentaram as suas preocupações quanto à falta de estrutura e recursos humanos, além da arbitrariedade do ato compulsório presente na execução da IN 24, que desrespeitou deliberações dos Conselhos de Escola. Ver https://www.saopaulo.sp.leg.br/blog/ampliacao-do-programa-sao-paulo-integral-e-debatida-em-audiencia-na-camara/ Acesso em: 14/11/2023.

[35] Dados disponíveis em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-integral/programa-sao-paulo-integral-relacao-das-unidades-educacionais-de-2023/ Acesso em: 20/12/2023.

> saberes e conhecimentos juntos, de acordo com suas possibilidades, em todas as etapas e modalidades de ensino; (São Paulo, 2023)

Já as Diretrizes Pedagógicas presentes na IN 24/2023, propõe-se a articulação com as elaborações próprias das comunidades escolares, tendo em vista as particularidades do chamam “Territórios de Saberes”, em diálogo com o Currículo da Cidade e com o Novo Ensino Médio.

> a) o Currículo da Cidade em diálogo com o Projeto Político Pedagógico das Unidades Educacionais, significativo e relevante, organizador da sua ação pedagógica na perspectiva da integralidade, assegurando que práticas, costumes, crenças e valores, que estão na **base da vida cotidiana dos estudantes**, sejam articulados ao conhecimento acadêmico, produzindo aprendizagens significativas, além de criar condições para o protagonismo, a autoria e a autonomia;
> b) o atendimento de modo a articular suas experiências e saberes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico, esportivo e tecnológico e o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens a fim de promover o seu desenvolvimento integral;
> c) as experiências educativas que levam em consideração o direito das crianças e dos adolescentes ao lúdico, à imaginação, à criação, ao acolhimento, à curiosidade, à brincadeira, à democracia, à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à convivência e à interação com seus pares para a produção de culturas infantis e juvenis;
> d) o currículo na perspectiva da Educação Integral, integrada e integradora, de forma a torná-lo mais eficaz na aprendizagem do conjunto de conhecimentos que estruturam os saberes escolares, qualificando a ação pedagógica e fortalecendo o desenvolvimento integral dos estudantes como cidadãos de direito;
> e) os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, como auxiliar no desenvolvimento de um processo coletivo de autoavaliação e construção de ações educativas significativas;
> f) o Currículo Integrador da Infância Paulistana, no intuito de promover reflexões sobre as práticas pedagógicas e o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, na articulação dos trabalhos desenvolvidos nas duas etapas da Educação Básica.
> g) para o Ensino Fundamental, a concepção das Experiências Pedagógicas como possibilidades de exprimir as intencionalidades e concepções pedagógicas propostas, com vistas a promover aprendizagens nos Territórios do Saber, além de outras experiências locais e/ou universais que dialoguem com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional;
> h) para o Ensino Médio, a concepção das unidades de Percurso como possibilidades de exprimir as intencionalidades e concepções pedagógicas propostas, com vistas a promover aprendizagens nos Itinerários Formativos, além de outras

> experiências locais e/ou universais que dialoguem com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional; (São Paulo, 2023 – grifos nossos)

Por meio da IN24/2023, a SME pretende que as escolas municipais expandam a oferta de vagas na Educação Integral, de modo que os alunos que iniciaram o 1º ano nessa modalidade, cheguem ao final de cada ciclo com o mesmo tipo de atendimento, de forma progressiva, ao longo dos anos letivos, almeja-se que todas as turmas da escola sejam incluídas pelo Programa SPI.

Registre-se que o Programa SPI foi iniciado em 2015 (Portaria 7464/2015), a princípio, além de ser uma opção de cada escola, aprovada em Conselho de Escola, as famílias também não eram obrigadas a incluir as suas crianças e jovens no programa. Justifica-se, pois as turmas incluídas no Programa SPI têm horários diversos das demais turmas, consequentemente, as famílias com crianças em turmas distintas são demandadas a se organizarem para diversos horários de entrada e saída. Distinguindo-se do que fora instituído em 2015, a IN 24/2023 determina para as EMEFs que todos os alunos das turmas concernidas sejam atendidos conforme o horário fixado: o primeiro turno das turmas do SPI deve ocorrer entre às 7h e às 14h, enquanto o segundo turno poderá ser oferecido das 11h30 às 18h30 ou das 12h às 19h. Ao mesmo tempo, as turmas não incluídas permanecem com o horário padrão, ou seja, das 7h às 12h e das 13h30 às 18h30. Tal mudança na organização tem impacto nas demandas por utilização dos espaços das escolas, nos tempos disponíveis para a limpeza e no preparo da alimentação. Tendo em vista as necessidades colocadas pela nova organização escolar com a implantação do SPI, a IN 24/2023 prevê a ampliação do número de ATEs e professores, proporcionalmente ao número de turmas que compõem o Programa, fixando o acréscimo a um ou dois novos ATEs e professores a serem alocados.

> Art. 36. Todas as Unidades Educacionais participantes do Programa SPI terão acréscimo em seu módulo de Auxiliar Técnico de Educação – ATE, para exercício de atividades de Inspeção Escolar, conforme segue:
> I - até 10 (dez) turmas participantes do Programa SPI: 01 (um) Auxiliar Técnico de Educação;
> II - mais de 10 (dez) turmas participantes no Programa SPI: 02 (dois) Auxiliares Técnico de Educação.
> Art. 37. Para a composição do módulo de professores nas Unidades Educacionais, com classes do Ensino Fundamental, observar-se-á:

> I - nas unidades participantes do SPI com turmas do Ensino Fundamental I, o módulo será acrescido de Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, conforme segue:
> a) até 05 (cinco) classes: 01 (um) Professor;
> b) a partir de 06 (seis): 2 (dois) Professores.
> II - nas unidades participantes do SPI, exclusivamente com turmas do Ensino Fundamental II, o módulo será acrescido de Professor de Ensino Fundamental II e Médio, preferencialmente da área de Linguagens, conforme segue:
> a) até 04 (quatro) classes: 01 (um) Professor;
> b) de 5 (cinco) a 8 (oito) classes: mantido o módulo constante na Portaria SME nº 7.779/2017, alterada pela Portaria SME nº 8.231/2017;
> c) a partir de 09 (nove) classes: 02 (dois) Professores;
> III - nas unidades que participam do SPI com classes do Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II terão seus módulos acrescidos conforme o disposto nos incisos I e II deste artigo.
> § 1º A permanência na UE dos profissionais mencionados no "caput" deste artigo estará condicionada à continuidade no Programa "São Paulo Integral".
> § 2º A organização dos horários do profissional do módulo de Docentes deverá contemplar o horário de funcionamento do turno da Unidade Educacional, em articulação com os horários dos demais docentes que atuarão com as turmas integrantes do Programa "São Paulo Integral". (São Paulo, 2023)

Ao desconsiderar as especificidades das escolas como a disposição espacial (número de andares, a existência ou não de elevadores, a área construída, a distribuição dos espaços), a acessibilidade e a localização da escola na cidade, o número de alunos com necessidades especiais, o número de profissionais da limpeza e da cozinha (terceirizados), a tendência é o aprofundamento da insuficiência de recursos humanos, a sobrecarga e o rebaixamento da capacidade de atendimento qualificado, o que impacta, sobretudo o ensino e o aprendizado de todas as turmas, integrantes ou não do Programa SPI.

O Art. 28. Da IN 24/2023 amplia o número de aulas para alguns dos componentes curriculares para o Ensino Fundamental I: Arte passa de uma para duas horas-aula; Educação Física passa de duas para três horas-aula; o Professor Orientador de Sala de Leitura – POSL passa de uma para duas horas-aula; o Professor Orientador de Educação Digital amplia de uma para duas horas-aula; os Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e/ou de Ensino Fundamental II e Médio terão a possibilidade de terem atribuídas quatro horas-aula de experiências pedagógicas, de expansão Curricular em consonância com o Currículo da Cidade, que correspondem à projetos de reforço escolar. O Art. 29 estabelece que para os 4ºs, 5ºs e 6ºs anos, Ciclo Interdisciplinar, o POSL passa de uma para duas horas-aula; o POED amplia de uma para duas horas-aula; os Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e/ou

de Ensino Fundamental II e Médio terão a possibilidade de atribuição de seis horas-aula de experiências pedagógicas, de expansão Curricular (para os 6ºs anos se oferecem atividades de fortalecimento das aprendizagens, compondo o Território do Saber "Orientação de Estudos e Invenção Criativa").

A implementação do Programa SPI anuncia a defesa de uma prática educativa coerente com o Currículo da Cidade, que tanto defende como objetivos da educação escolar "a humanização do sujeito de direto e entendem o conhecimento como elemento propulsor para o desenvolvimento humano", reivindica um desenvolvimento individual que incentive "o despertar da criatividade, da curiosidade e do senso crítico, além de garantir a inclusão do indivíduo na sociedade por meio do conhecimento, da autonomia e de suas potencialidades de realizar-se social, cultural e politicamente", quanto a extrapolação do "fator cognitivo" (São Paulo, 2019c, p. 20). Com o intuito de complementar tal perspectiva, creditada aos debates na educação municipal acerca da Educação Integral que remonta a década de 1990, o Currículo da Cidade apresenta quatro perspectivas:

> • A primeira aponta para o **desenvolvimento humano equilibrado**, via articulação de aspectos cognitivos, educativos, afetivos e sociais, entre outros.
> • A segunda enfatiza a articulação dos Componentes Curriculares e o diálogo com práticas educativas transversais, inter e transdisciplinares.
> • A terceira compreende a importância da **articulação entre escola, comunidade e parcerias institucionais**, bem como entre educação formal e não formal para a formação do indivíduo integral.
> • A quarta defende a **expansão qualificada do tempo** que os estudantes passam na escola para melhoria do desempenho escolar (Guará, 2009). (Idem, ibidem, p. 20 – grifos nossos)

Tanto a segunda, quanto a terceira perspectivas reivindicadas como acúmulos da discussão histórica realizada pela RME-SP acerca da Educação Integral, inscrevem os conteúdos curriculares divididos em disciplinas nos marcos da relativização do conhecimento acumulado pela humanidade.

Para legitimar tais perspectivas, o Currículo da Cidade as associa à BNCC enfatizando a defesa da ruptura

> [...] com as percepções reducionistas dos processos educativos que priorizam as dimensões cognitivas ou afetivas em detrimento dos demais saberes que emergem dos tempos, espaços e comunidades nos quais os estudantes se inserem. [...] (Idem, ibidem, p. 21)

Para podermos apreender o que se propõe com o Currículo da Cidade como “desenvolvimento humano equilibrado”, como “articulação dos Componentes Curriculares e o diálogo com práticas educativas”, como “articulação entre escola, comunidade e parcerias institucionais” e como “expansão qualificada do tempo”, faz-se necessário recuperarmos o que se define por proposição teórico-prática nas referências ao “Territórios do Saber”. Assim, iniciamos a nossa análise recorrendo ao caderno intitulado “Programa São Paulo Integral – Experiências nos Territórios do Saber”, publicado em 2016, durante o Governo Haddad. Apresentado em página da SME, atualizada em 2021 (após a adoção do Currículo da Cidade, segue como referência), recomenda que seja instrumento de discussão na Educação Básica, envolvendo “educandos, professores, pesquisadores, famílias, gestores, demais funcionários da Unidade Escolar, outros parceiros e servidores públicos no território”[36]. Em 2020, a SME publicou o Caderno Educação Integral - Política São Paulo Educadora. Essa publicação reafirma e aprofunda as propostas para a Educação Integral para todo o Ensino Fundamental e Médio, acrescentando o direcionamento dado por meio da Matriz dos Saberes, sendo esta dirigida pelos objetivos da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS - elemento a ser abordado adiante).

Passamos à análise do caderno sobre “Território dos Saberes” publicado em 2016, constatarmos a continuidade na adoção da fundamentação teórica, das premissas e propostas anunciada por SME ao empreender a reorganização curricular dada pelo Currículo da Cidade. Os redatores se dedicam a apresentar as concepções teóricas que orientam a Educação Integral como “uma educação para além do tempo na escola e em que o sujeito é considerado em todas as suas dimensões: intelectual, social, corporal, afetiva e cultural”[37]. Definem o conceito de “Territórios do Saber” a partir das discussões realizadas por Grupos de Trabalho, assessoria técnica, seminários e formação de professoras e professores, e apresentam propostas exemplares para o desenvolvimento de atividades que abarquem dimensões como as culturas infantis, o corpo e

[36] Ver em https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/educacao-integral-experiencias-pedagogicas-nos-territorios-do-saber/ Acesso em: 20/12/2023.
[37] Idem, ibidem.

movimento e a sustentabilidade socioambiental. As discussões que instrumentalizam o documento em tela partem da

> [...] perspectiva da educação integral, da descolonização do currículo; do reconhecimento, da apropriação e da articulação dos territórios educativos, dentro e fora da escola, para a realização de experiências pedagógicas; do exercício de novas situações de aprendizagem e de reflexões sobre diversas questões inerentes à formação dos estudantes da escola básica, dentre elas as Culturas Infantis, a Cultura Corporal e a Sustentabilidade Socioambiental. (São Paulo, 2016, p.7)

Assim como a SME da gestão de Alexandre Alves Schneider, sob o Governo Dória, propalava a escuta e a incorporação da bagagem histórica para a construção do Currículo da Cidade, os técnicos da SME, sob o Governo Haddad, envolvidos nas ações que resultaram na redação do caderno "Programa São Paulo Integral – Experiências nos Territórios do Saber", defendem a valorização das experiências dos profissionais em educação, posto que, segundo os redatores, as professoras e professores são "agentes dos seus próprios processos formativos" e ultrapassam os "limites da formação conceitual acadêmica" (São Paulo, 2016, p.7). Adota-se assim, um paradigma que valoriza a elaboração que emerge prioritariamente da prática, apoiam-se na formulação teórica de autores como Tartif (2007), Pimenta (1999) e Zeichner (2008)[38] para sustentar uma proposta teórico-metodológica em que

> O professor produz conhecimento durante o processo de sua ação pedagógica ao experimentar novos caminhos para promover a aprendizagem. Assim, é importante refletir sobre como a prática pedagógica produz mudanças no modo de agir e de pensar dos educandos e dos próprios professores, o que demanda a redefinição dos modos tradicionais de como se concebe a ação pedagógica na escola. [...] (São Paulo, 2016, p.8)

Aqui, a produção de conhecimento não tem sentido estrito, por meio da pesquisa para se tornar ciente, para produzir ciência. SME toma o conhecimento tácito por concepção de conhecimento, desprezando as bases epistêmicas, os métodos científicos e as pressões do senso comum que pesariam sobre a

[38] Em nota, o documento da SME traz as seguintes referências bibliográficas dos autores mencionados: Tardif FM. Saberes Docentes e Formação Profissional. 8a edição Petrópolis, RJ: Vozes, 2007; Pimenta SG. (org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 15-34; Zeichner, KM. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. Educação e Sociedade 29(103):535-554. 2008.

análise e a própria prática profissional desenvolvida pelos indivíduos. Essa percepção sobre as professoras e professores se embasa no que Silva (2008) condensou em epistemologias da prática, caracterizadas por

> a) o professor é o único responsável pelo ensino e pela sua prática; b) a ênfase da relação teoria e prática recai sobre a prática, sendo que a escola é o contexto natural em que ocorre o trabalho do professor e por isso ele deve falar, narrar apenas as questões desse local; c) é necessário uma ressignificação da prática pedagógica, pois o professor é um mediador do conhecimento e tem uma prática sempre complexa e imprevisível, sendo o conhecimento visto como particularizado, comungando com uma perspectiva pós moderna; d) a escolha do modelo pedagógico é mediada pelas necessidades imediatas do mundo do trabalho; e) a pesquisa é vista como uma atitude investigativa, definida a partir da epistemologia da prática e da formação na ação. (Silva, 2008, p.134-135)

Tal prerrogativa idealista, pautada por uma concepção pós-moderna em que o indivíduo se movimenta autonomamente e incólume à sociabilidade capitalista (SILVA, 2008, p.135), sedimenta a apresentação negativada dos conteúdos curriculares, os quais seriam opostos à idealização de Educação Integral defendida pelos redatores do documento oficial, posto que um currículo cheio de disciplinas,

> [...] na maioria das vezes, apresenta informações fragmentadas e descontextualizadas, não permite que o educando tenha tempo para conceber e refletir sobre os conteúdos que lhe são apresentados. Neste sentido, a educação integral que aqui se defende não pode se orientar por um currículo amparado, apenas, na transmissão de conteúdos específicos, pois, se assim o fizer, estará fomentando a ausência de experiência durante o processo educativo. (São Paulo, 2016, p.10)

No sentido de promover experiências educativas dentro e fora da escola, tendo o aporte da prática educativa de profissionais de diversas áreas formativas e também apreendendo os saberes das comunidades do entorno das escolas, com diversas perspectivas teórico-práticas e níveis de cristalização do senso comum, os Territórios dos Saber são equiparados a componente curricular (Idem, ibidem, p.11). Destarte, a Educação Integral serve para

> [...] romper com as concepções rígidas de currículo, o que, na maioria das vezes, impede que sejam recuperados os saberes, as culturas locais e as experiências, tanto dos professores, como dos educandos e da comunidade. [...] O currículo que aqui se defende é descolonizado, contextualizado, integrador, a partir do qual prevê-se que os saberes adquiridos pela experiência

> articulam-se aos demais saberes ensinados nas escolas, em um tempo expandido qualificado. (Idem, ibidem, p.12)

Ou seja, para tal concepção de Educação Integral é necessário secundarizar os componentes curriculares, valorizar e fomentar a experiência, inclusive com base nos conhecimentos tácitos das comunidades, para que se acessem saberes descolonizados (entenda-se como o oposto a saberes eurocêntricos, conceito utilizado por multiculturalistas de diversos matizes para a defesa do conhecimento de populações oprimidas e para relativizar o conhecimento científico). Malanchen, baseada em Duarte (2006), identifica a falsa escolha imposta pelo multiculturalismo entre o etnocentrismo e o relativismo cultural.

> É como se só existissem essas duas alternativas e como se a escolha moral e politicamente correta só pudesse ser pelo relativismo cultural. O patrimônio histórico e cultural da humanidade, o conhecimento objetivo e universal, é refutado apontado como: etnocêntrico, eurocêntrico, branco, masculino, discriminador, preconceituoso, opressor e colonizador. (2021, p.71)

Os proponentes dos “Territórios do Saber” apoiam-se na leitura de Santos (2001) e defendem que a ação do indivíduo no território tem um viés de enfrentamento à globalização, de contraposição à alienação e às imposições das corporações, por meio da sua compreensão histórica, das relações sociais e produções culturais em um espaço em disputa (São Paulo, 2016, p. 14).

Note-se que tal indivíduo é idealizado, não pertence a uma classe. Em se tratando dos alunos da escola pública, é possível afirmar que são filhos e filhas daqueles que vendem a sua força de trabalho para reproduzirem a vida, são desprovidos da posse de qualquer grande meio de produção e nossos alunos são futuros trabalhadores e trabalhadoras. Porém, o Currículo da Cidade propõe que sejam formados com base na Educação Integral, que idealiza o “território” a ser disputado por indivíduos (ou grupos), sem os instrumentos de organização que historicamente a classe trabalhadora utiliza para romper o seu isolamento, sem transcender da luta pelas reivindicações locais para os combates unitários com as demais frações da classe trabalhadora pela soberania nacional contra o imperialismo, sem cogitar a unidade de classe pela emancipação da humanidade frente a exploração e opressão do capitalismo internacional. Ou seja, não se

trata de apropriação dos meios de produção nem mesmo em âmbito local, tudo se resume na apreensão cultural e ressignificação no e do "território".

> [...] é possível se reconhecerem territorialidades, ou melhor, multiplicidade de formas de apropriação do território que tensamente coexistem num determinado tempo e lugar. Assim, surge um rico universo de relações a partir das práticas sociais, ampliando-se as diferentes visões de mundo que constituem a densidade da vida social, conduzindo, assim, à reflexão sobre o território pautada em sua compreensão como um modo de linguagem e, portanto, como cultura (Idem, ibidem, p. 14).

Já o Caderno de Educação Integral publicado em 2020 advoga a interação das escolas com movimentos inseridos nos territórios, alegando que

> [...] Esses movimentos emergem a partir das demandas levantadas pela comunidade, as quais dialogam não somente com as questões ambientais, mas também com questões que afetam diretamente as relações sociais, de modo a integrar o debate mais contemporâneo sobre questões acerca da sustentabilidade socioambiental. Neste sentido, destacam-se na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, os Movimentos Feministas, Movimentos Étnico-Raciais, Movimentos pela Inclusão dos Estudantes Imigrantes, Movimentos Artísticos com protagonismo dos Jovens, os encontros estudantis e de Trabalhos Colaborativos Autorais, entre tantos outros. (São Paulo, 2020a, p. 83)

Ainda que seja deveras justificável tal proposta, observamos que há um direcionamento para movimentos identitários e culturais, abrindo-se espaço para toda sorte de ONGs e "empreendedores sociais"[39] passarem a atuar no interior

[39] Segundo o SEBRAE, as empresas sociais têm iniciativas que intervêm localmente em busca de melhorias na qualidade de vida das comunidades em que atua, a geração de renda, o combate à fome, a igualdade de gênero, a redução das desigualdades, entre outros objetivos sociais, são exemplos das abordagens desse nicho. Distinguindo-se das ONGs, as empresas sociais, ainda que também se auto definam como instituições sem fins lucrativos, devem ser financeiramente auto sustentáveis, eficientes e inovadoras. Trata-se de um tipo de negócio incorporado ao mercado, guarda relação com as experiências da Economia Solidária, que tem como principal teórico o economista Paul Singer. Atualmente, as proposições oriundas da Economia Solidária vêm sendo incorporadas na implementação de cooperativas, fábricas ocupadas por trabalhadores e negócios de autogestão popular. Embora o discurso empregado na defesa dessas experiências seja o de enfrentamento à economia global e transformações nas relações de trabalho, contraditoriamente, o processo de incorporação desses empreendimentos sociais à lógica do Estado capitalista tem também servido à contenção dos embates organizados pela classe trabalhadora em seu próprio campo, ou seja, na luta de classes. Para aprofundar uma discussão crítica acerca da economia solidária e sua assimilação institucional por meio do empreendedorismo social há vasta bibliografia, indicamos quatro produções: o livro "O fetiche da tecnologia – A experiência das fábricas ocupadas", de Henrique T. Novaes, Ed. Expressão Popular, 2010; o livro "Ligações perigosas: trabalho flexível e trabalho associado", organizado por Jacob Carlos Lima, Ed. Annablume, 2007; o livro "A economia solidária como política pública, uma tendência de geração de renda e ressignificação do trabalho no Brasil", de Rosangela Nair de Carvalho Barbosa, Ed. Cortez, 2007; a dissertação de mestrado "A panaceia econômico-

das escolas. Por outro lado, não há qualquer menção às parcerias com organizações que confrontem a lógica da propriedade privada dos grandes meios de produção e agem por meio da luta de classes, como os Movimentos por Moradia Popular e os sindicatos.

Os territórios definidos pela orientação multiculturalista se desdobram dentro da escola, onde, para os redatores do caderno dedicado ao tema,

> [...] explorar as diferentes “camadas” de uma escola pode ser entendido como explorar outras dimensões de território. [...] a possibilidade de se reconhecerem os multiterritórios na escola representa um grande ganho no que se refere à ruptura quanto a se considerar apenas a sala de aula como espaço educativo. Muitas das escolas ressignificam os seus espaços, transformando-os em espaços de leitura, arte, descanso, brincadeiras, etc. (Idem, ibidem, p. 15)

Depreende-se por “camadas”, tendo em vista a proposição multiculturalista presente no texto, as sobreposições de variáveis estanques presentes no espaço escolar, inclusive as condições materiais, cujas diferenças características, contradições, devem ser respeitadas como contribuições sociais e culturais de modo a favorecer o bom convívio, livre de conflito e enfrentamentos. No limite extremo da proposta de ressignificação (relativização), podemos supor que no “território” se deve valorizar a precariedade, abordando-as no arco das possibilidades das linguagens que positivem a cultura periférica da comunidade escolar. Em termos práticos, na escola é possível transformar uma quadra em espaço de banho de sol, a insuficiência do número de funcionários pode gerar a aglutinação de turmas e uma interação profícua entre alunos, a precariedade de políticas de saneamento, de urbanização e saneamento nos bairros periféricos pode ser encarada pelo ponto de vista das soluções “criativas” adotas pela população. Embora o receituário do Currículo da Cidade não seja proibitivo, a linha epistemológica adotada direciona o ensino para a adaptação, sem colocar em questão a realidade objetiva. Desse modo, está fora de questão a escola se envolver na luta pelo direito à moradia ou a mobilizar a comunidade para reivindicar da prefeitura a cobertura da quadra ou a redução do número de crianças e jovens por sala de aula.

---

solidária: uma sistematização dos discursos apologéticos e críticos da economia solidária no Brasil”, de André Moulin Dardengo, orientado pelo Prof. Dr. Mauricio de Souza Sabadini, UFES, 2013.

Então, cabe aos profissionais em educação, dentro e fora da escola, com base na concepção defendida para os “Territórios do Saber” promoverem uma ressignificação da realidade, adaptando-se às condições concretas, que, em tese, seriam passíveis de transformações por meio da abordagem cultural. Os saberes que emanam da diversidade do “território” passam à equivalência do conhecimento validado historicamente pela humanidade. Nega-se assim, a possibilidade do conhecimento objetivo da realidade, determinada pela sociabilidade capitalista, em consequência, ampliam-se os obstáculos para a transformação social, reafirma-se o indivíduo, o particular afeito à tolerância, à resiliência e à paz circunscrita a um suposto domínio avesso à formação do homem genérico, projeto socialista, em que o indivíduo é cônscio de que a superação das mazelas pessoais não são completamente superáveis sem a resolução dos problemas que afligem a sociedade. Contudo, é preciso concordar com a afirmação de Malanchen sobre a questão da diversidade

> [...] o que devemos combater não é a diversidade cultural, mas sim as diferenças que resultam das desigualdades sociais. [...] não somos contra a valorização da diversidade de culturas, mas somos contra o relativismo que resulta de uma compreensão equivocada do respeito ao pluralismo e ao diverso, que acabam por relativizar a ciência e o conteúdo escolar, e desse modo acabam servindo para legitimar práticas pedagógicas esvaziadas de conteúdo, elaboração de currículos aligeirados e com um viés tecnicista como é o caso da BNCC (2017-2018), direcionados para um conteúdo pragmático pautado no *saber fazer*, sem o *saber pensar*. (2021, p.73 – grifos no original)

Em nome de um “currículo emancipador”, que rompa com a “rigidez das disciplinas”, utilizando outros espaços que promovam novas experiências educativas, o Programa SPI estabelece os “Territórios do Saber” perpassando as seguintes dimensões:

> 1) Culturas, Artes e Memórias; 2) Educomunicação, Oralidade e Novas Linguagens; 3) Orientações de Estudos em invenção crítica; 4) Consciência, Sustentabilidade Socioambiental e Promoção da saúde; 5) Ética, convivência e protagonismo e 6) Cultura Corporal, Aprendizagem Emocional e Economia Solidária. (São Paulo, 2016, p. 15)

Tendo em vista as dimensões prescritas, as professoras e professores com aulas atribuídas para os “Territórios do Saber” deverão apresentar projetos de ações a serem desenvolvidas dentro e fora da escola, utilizando-se dos

aparelhos públicos ou não disponíveis no município. Nesse contexto, as situações de aprendizagem apontam para a necessidade de elaboração e de execução de currículos específicos das Unidades Escolares, em que a autonomia e a autoria docente, em diálogo democrático com as comunidades escolares, são fatores determinantes (São Paulo, 2016, p. 16-17).

Os redatores do documento “Programa São Paulo integral: experiências pedagógicas nos territórios do saber” apoiam as proposições exemplares presentes no texto em discussões acerca do contexto escolar e das culturas da infância.

Quanto ao contexto escolar, são taxativos, defendendo que

> Não podemos mais insistir que os conhecimentos escolares são os únicos legítimos, nem continuar permitindo que a forma tradicional de organização das escolas seja a única em detrimento de outras possibilidades sociais de ampliação do conhecimento e socialização dos indivíduos que delas participam, “numa sociedade onde a multiplicidade de socializações pressupõe o confronto e o entrelaçamento entre culturas” (Barbosa, 2007, p. 1062)[40]. (*apud* São Paulo, 2016, p. 24)

E avançam na defesa de que a escola deve apreender as culturas das famílias atendidas, no sentido de incorporar as diversidades e de romper as fronteiras entre a instituição escolar e os familiares, pois o desafio de transcender os limites do currículo “defasado, empobrecido, fragmentado”, seria enfrentado com práticas diferenciadas, não limitadas às práticas colonizadoras (Idem, ibidem, 24). Pressupõem que a escola é a instituição, por meio dos conteúdos curriculares sedimentados historicamente, sem contradições a serem exploradas, a representação da cultura dos opressores colonizadores, enquanto as famílias, envoltas nas diversidades culturais, seriam potenciais portadoras das culturas que inspirariam práticas pedagógicas diferenciadas, portanto, opostas ao domínio da ideologia hegemônica.

Ora, uma concepção de “território” que se arvora o epíteto de confrontar a alienação e o controle das corporações na sociedade, quanto mais nas

[40] BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em https://www.cedes.unicamp.br/periodicos/educacao-sociedade/100-v28-especial-outubro-2007v-educacao-escolar-os-desafios-da Acesso em: 23/11/2023.

localidades, não poderia ignorar a penetração da sociabilidade capitalista nas mais diversas instituições pois, como pontua Saviani,

> [...] a concepção de mundo hegemônica é aquela que, em função de sua expressão universalizada e seu alto grau de elaboração, obteve o consenso das diferentes camadas sociais, convertendo-se em senso comum. Dessa forma, de modo difuso, a concepção dominante atua sobre a mentalidade popular, o que a articula em torno dos interesses da classe dominante, impedindo, ao mesmo tempo, a expressão elaborada dos interesses populares, o que concorre para inviabilizar a organização das camadas subalternas como classe para si. (2023, p. 4)

O Currículo da Cidade se destina a toda a Educação Básica, portanto aos diversos períodos de desenvolvimento das crianças e jovens e ciclos do processo educacional, as propostas inerentes aos “territórios” se desenvolvem sobre as discussões acerca das culturas da infância e avançam para as demais etapas da Educação Básica sobre a mesma base de reorganização do espaço-tempo, flexibilização dos conteúdos curriculares, centralidade nos interesses imediatos do aluno e abordagem dos temas prescritos na Matriz de Saberes/EDS.

Com base em Coutinho (2003), Fonseca (2004), Carvalho (2015)[41], as culturas infantis se expressam por meio das brincadeiras e da ludicidade, tendo função emocional e contribuem para aprendizagens mais rápidas.

> Assim, se as culturas infantis expressam as construções emocionais, sociais e culturais das crianças, todas, sem exceção, são capazes de constituir aprendizagens com maior rapidez e de forma prazerosa quando em contato com atividades que valorizem sua cultura acumulada historicamente por meio das brincadeiras, de atividades lúdicas, artísticas e outras expressões, visto que o brincar, a ludicidade e a expressão das várias linguagens incentivam a alegria de viver e estimulam a sensibilidade para a compreensão do que lhe favorecerá novos conhecimentos. (São Paulo, 2016, p.25-26)

[41] Referências da publicação da SME apresentadas em nota: Ângela Maria Scalabrin Coutinho. Culturas Infantis: conceitos e significados no campo da pesquisa e no cotidiano da educação infantil. Revista eletrônica: Zero-a-seis ISSN 1980-4512 - publicação semestral do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC, 2003. https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/9713 ; Analice Antunes da Fonseca. Cultura Infantil - Crianças Como Substantivo Plural. VIII EnFEFE - Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, 2004 http://cev.org.br/biblioteca/cultura infantilcriancas-como-substantivo-plural/ ; CARVALHO, Levindo Diniz. Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral. Educação em Revista, Belo Horizonte. v.31, n.04. Out.-Dez. 2015

Defendem ainda que as crianças são coautoras no processo de produção de culturas, fruto do que identificam como produto das diversas infâncias, tendo nas brincadeiras e interações coletivas os instrumentos de construção coletiva e de ampliação dos repertórios. Assim, propõem-se que a Educação Integral reorganize os tempos e espaços da educação escolar de forma a propiciar um processo de aprendizagem prazerosa, por meio de brincadeiras, de forma a atenuar as rupturas que ocorrem na passagem da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, quando se dá o processo de alfabetização. Para tanto, convocam o abandono do que chamam de “conceitos adultocêntricos” e adoção de uma prática educacional que considere a centralidade do protagonismo da criança em sua autoconstrução (São Paulo, 2016, p.27). E uma vez mais, citando Carvalho, condenam o ensino que prime pela apreensão do patrimônio cultural humano.

> [...] Com base nesses pressupostos é necessário ir além da pedagogia propedêutica, visando à construção de uma pedagogia vivencial que interrelacione cognição, imaginação e múltiplas linguagens, e que contribua para que a escola seja um espaço de encontro de culturas intergeracionais e de construção de saberes pelas crianças. (Carvalho, 2015, p. 38)[42] (a*pud* São Paulo, 2016, p.29)

Essas premissas dialogam com o que Saviani nomina como pedagogias modernas, em que os educandos são tomados como indivíduos empíricos, “como sujeitos singulares que se distinguem uns dos outros pela sua originalidade, criatividade e autonomia, constituindo-se no centro do processo educativo” (2023, p.2). Dessa forma, as relações sociais são naturalizadas, descartam-se as influências do meio, sobretudo as expressões totalizantes que refletem a organização societária, baseada na propriedade privada dos grandes meios de produção. Contrapondo-se às premissas sobre “culturas das infâncias” e Educação Integral, presentes nos documentos oficiais da SME, que estimulam a ideia de que o desenvolvimento do aprendizado se dá de forma espontânea, idealizando o educando e seus interesses no processo educativo, Saviani defende que

---

[42] CARVALHO, Levindo Diniz. Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral. Educação em Revista, Belo Horizonte. v.31, n.04Out.-Dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/TfsRHkFnN58qqzmQnynywVr/abstract/?lang=pt# Acesso em: 23/11/2023.

> Diferentemente, a Pedagogia Histórico-Crítica considera que os educandos, enquanto indivíduos concretos, se manifestam como unidades da diversidade, como “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”, como sínteses de relações sociais. Portanto, o que é do interesse deste aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que não escolheu, do mesmo modo que a geração atual não escolhe os meios e as relações de produção que herda das gerações anteriores. Sua criatividade vai se expressar na forma como assimila as relações herdadas e as transforma. Nessa mesma medida, os educandos, enquanto seres concretos, também sintetizam relações sociais que eles não escolheram. Isso anula a ideia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha. Essa ideia não corresponde à realidade humana. (2023, p. 3)

Cabe então, à educação escolar, pela mediação do trabalho pedagógico realizado por professoras e professores, oferecer, de forma intencional e planejada, os estímulos necessários aos educandos para garantir o pleno desenvolvimento humano a cada indivíduo. Se acordamos que a ludicidade, o prazer e a afetividade, assim como as “culturas da infância”, são elementos constitutivos do desenvolvimento humano, não é possível afirmar que o ensino e aprendizado se efetivem em melhores condições pela subordinação peremptoriamente aos interesses imediatos das crianças e jovens, como preconizam os redatores do caderno de concepções e propostas de Educação Integral e “Territórios do Saber” para a RME-SP. Para apreendermos com rigor os processos educativos, de modo que o trabalho pedagógico prime pela formação integral dos estudantes, é necessário compreendermos os processos de desenvolvimento humano. Nesse sentido, a PHC se ampara nas formulações teóricas da Psicologia Histórico-Cultural, tendo por referência a periodização do desenvolvimento psicológico dos indivíduos e a teoria da atividade, na perspectiva de autores como Leontiev, Elkonin e Vigotski[43]. Segundo Facci,

> [...] o traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por meio de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade. As funções psicológicas superiores (tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional etc.) são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da

[43] Autores como Newton Duarte e Lígia Márcia Martins, entre outros, têm ampla produção acadêmica disponível, fruto de pesquisas que contribuem para o desenvolvimento das discussões educacionais há mais de duas décadas.

> interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos. (2004, p. 65-66)

Portanto, a educação escolar, com a contribuição dos professores responsáveis pelos conteúdos curriculares e do trabalho pedagógico empreendido pelos demais profissionais em educação, exerce um papel fundamental ao garantirem às novas gerações a apropriação dos instrumentos culturais mais avançados consolidados pela humanidade.

> Kostiuk (1991, p. 20) entende que aprendizagem e educação têm muito em comum e que conduzir o desenvolvimento por meio da educação "[...] significa organizar esta interação, dirigir a atividade da criança para o conhecimento da realidade e para o domínio – por meio da palavra – do saber e da cultura da humanidade, desenvolver concepções sociais, convicções e normas de comportamento moral". Neste aspecto, podemos nos voltar para a teoria de Vigotski que aborda a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, enfocando o desenvolvimento próximo[44]. Na abordagem histórico-cultural, o aprendizado é considerado um aspecto fundamental para que as funções psicológicas superiores aconteçam; dessa forma o ensino é fator imprescindível para o desenvolvimento do psiquismo humano. (Facci, 2004, p. 77)

Cabe aos professores e professoras mediarem o acesso ao conhecimento que propicie o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tendo em conta as necessidades e interesses do aluno, determinados histórica e socialmente. Como Saviani precisa,

> [...] Uma questão fundamental na pedagogia, e que o movimento da Escola Nova expôs com veemência, é a questão dos interesses do aluno. O objetivo do processo pedagógico é o crescimento do aluno, logo, seus interesses devem necessariamente ser levados em conta. O problema é o seguinte: quais são os interesses do aluno? De que aluno estamos falando, do aluno empírico ou do aluno concreto? O aluno empírico, o indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua condição empírica imediata. Estes desejos e aspirações não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto. [...] Nem sempre o que a criança manifesta à primeira vista como sendo de seu interesse é de seu interesse como ser concreto, inserido em determinadas relações sociais. Em contrapartida, conteúdos que ela tende a rejeitar são, no entanto, de seu maior interesse enquanto indivíduos concretos. Assim, a ênfase nos conteúdos instrumentais não se

[44] Em traduções mais recentes das obras de Vigotiski, sobretudo as realizadas por Zoia Prestes diretamente do idioma russo, consta o conceito como Zona de Desenvolvimento Iminente.

> desvincula da realidade concreta dos alunos, pois é justamente a partir das condições concretas que se tenta captar por que e em que medida esses instrumentos são importantes. (2011, p.71)

Com a finalidade de sustentar as propostas de superação do uso do espaço escolar convencional, onde, segundo os teóricos da SME que prescrevem os "Territórios do Saber", as crianças são condicionadas a permanecerem longas horas caladas e sentadas, evocam então, Piaget, Vigotski[45] e Wallon[46], para promover uma abordagem educacional que leve em conta cultura corporal. Afinal,

> O caráter excessivamente transmissivo da educação tradicional exige grande esforço tônico dos alunos, pois precisam manter a postura sentada com um único foco de atenção por muito tempo, gerando tensões, dispersão e inibição do fluxo do pensamento. (São Paulo, 2016, p. 38)

Propõem assim, atividades que nominadas de Corpo e Movimento e, apropriando-se de uma discussão desenvolvida na história dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física que visavam superar o enfoque da área restrito a questões biológicas e de práticas esportivas, definem que a cultura corporal é o

> [...] conjunto de práticas e significações historicamente construídas e expressas por meio da linguagem corporal em atividades como jogos e brincadeiras, lutas, esportes, ginásticas, danças e atividades rítmicas e expressivas. A cultura corporal é um campo de saberes presente em diferentes práticas sociais que revelam identidades culturais, relações de poder, valores, estereótipos e preconceitos que podem e devem ser **tematizados na Escola em uma perspectiva de currículo integrador e descolonizado**. Seu tratamento na Escola extrapola a mera oferta de maior diversidade de práticas com jogos, brincadeiras, danças, ginásticas e esportes na escola para "ocupar o tempo dos estudantes" ou garantir boas apresentações de final de ano.

---

[45] Adotaremos a grafia Vigotski, exceto quando tratar-se de citações às suas obras, quando reproduziremos a grafia utilizada nas mesmas.

[46] As referências bibliográficas citadas pela SME são conteúdo de notas: PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano M. Oiticica. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: 1979; VYGOTSKI, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5ªed. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Siveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994; WALLON, Henri. As origens do pensamento na criança. Trad. Doris Santos Pinheiro e Fernanda Alves Braga. São Paulo: Manole, 1989; WALLON, Henri. Do acto ao pensamento. Tradução J. Seabra Dinis. Col Psicologia e Pedagogia.Lisboa: Moraes Editores, 1979.

> A oferta de experiências educativas de cultura corporal na perspectiva da Educação Integral está associada não apenas ao caráter biológico do corpo ou a prática pela prática, mas preocupa-se com a corporeidade e o movimento como expressão das emoções e pensamentos de sujeitos dotados de história social e cultural, por isso, a cultura corporal dos estudantes e da comunidade é ponto de partida para a organização desses territórios do saber. (São Paulo, 2016, p. 39 – grifos nossos)

Considera-se então os alunos coprodutores de cultura corporal e, para a implementação das ações nos “Territórios do Saber”, propõe-se cinco princípios metodológicos, a saber:

> 1. Relevância cultural dos conteúdos para os alunos e a comunidade escolar; 2. Tratamento da cultura corporal em sua globalidade, evidenciando a contextualização histórica e cultural do tema abordado 3. Coeducação, integrando meninos e meninas e discutindo questões de gênero que atravessam as práticas da cultura corporal; 4. Gestão democrática das experiências educativas, envolvendo os estudantes no processo de tomada de decisões; e 5. A Ludicidade, entendendo o brincar, como promotor das capacidades e potencialidades das crianças, nas experiências de cultura corporal. (Idem, ibidem, p. 40)

As atividades destinadas à cultura corporal não estariam necessariamente restritas à intervenção dos professores e professoras de Educação Física, ainda que estes estejam mais qualificados para o trabalho educativo em questão. Tendo em vista a formação específica e a experiência acumulada, que poderia prover a relevância cultural a partir do que está ausente no repertório dos alunos e da comunidade e, mesmo na implementação da suposta “gestão democrática”, a professora ou professor de Educação Física teria maior repertório para superar as experiências educativas subordinadas ao senso comum. Concretamente, considerando a prática social consolidada, em se tratando de cultura corporal, a tendência, do ponto de vista dos interesses imediatos dos alunos empíricos, é a reprodução do repertório veiculado pela indústria cultural. Não é demais supor que as aulas destinadas a abordarem a cultura corporal nos “Territórios do Saber” teriam grande chance de assumirem um caráter recreativo, que pode vir a promover conflitos entre os interesses imediatos do “aluno empírico” frente ao conteúdo das aulas regulares de Educação Física, destinadas ao ensino

planejado com base na organização curricular, em que a teoria e a prática desembocam em processos de ensino/aprendizado avaliados periodicamente.

Por fim, os redatores das concepções que orientam as ações pedagógicas para o os “Territórios do Saber” apresentam as discussões que embasam o conceito de sustentabilidade. Pautam-se pelos documentos das Organizações Multilaterais, como a ONU, trazendo à baila acordos internacionais de eventos como a ECO 92, realizada no Rio de Janeiro em 1992, em que entre as principais deliberações consta a responsabilização das grandes potências pelas ações que colocam o meio ambiente sob os maiores perigos, além de se estabelecer a adoção dos créditos de carbono, que consiste em títulos às empresas com menor índice de emissão de carbono. Ocorre que os EUA não assinaram o acordo e os créditos de carbono passaram a constituir um mercado de títulos em que as empresas que mais poluem compram o “direito de poluir” das que possuem os títulos. Essas informações não constam no documento da SME, limitam-se a enumerar os diversos exemplos de degradação do meio ambiente e índices de mudanças climáticas que reduzem as condições de vida no planeta, atribuindo tais efeitos à genérica ação do homem sobre a natureza.

> [...] um novo modo de conceber a sustentabilidade se produziu, isto é, o de que a humanidade constitui a natureza, faz parte dela. Estabeleceu-se essa concepção a partir do momento em que se manifestaram os efeitos negativos do homem na natureza e se observou a necessidade de se promover uma relação sustentável entre o homem e o meio ambiente. (São Paulo, 2016, p.44-45)

Outro evento citado é a 21º Conferência das Partes (COP21), realizada em 2015, quando 194 países se comprometeram com ações para conter as mudanças climáticas. Entre os compromissos adotados está a Agenda 2030, que contém as 17 metas de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Estes objetivos foram adaptados para uma abordagem educacional em documentos da ONU e, via OCDE, passam a constar no receituário Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). Adiante abordaremos a incorporação desse documento no Currículo da Cidade. Por hora, cabe destacar que, embora os proponentes das concepções dos “Territórios do Saber” registrem a posição de que a precária situação enfrentada nas questões do meio ambiente se relaciona com as relações comerciais determinadas pelo

capitalismo (Idem, ibidem, p.46), a solução passa apenas pela conscientização dos indivíduos. Desse modo, propõem, com base em Gadotti[47], uma ecopedagogia, que fundiria a formação para uma consciência ecológica e a vertente crítica da pedagogia.

Destarte, as ações preconizadas para abordar o tema sustentabilidade aglutinariam diversas as áreas dos conteúdos curriculares, passando por atividades ao ar livre dentro e fora da escola, por hortas escolares e comunitárias. Para promover tais experiências o Caderno de Educação Integral do Currículo da Cidade, editado em 2020, preconiza o uso da Pedagogia de Projetos e da Pedagogia Participativa, em que se dá centralidade à participação dos alunos a partir de temas geradores (recomenda-se o que consta nos ODS) e se chama as famílias à participação como "atores na construção do conhecimento, refutando assim a ideia presente nas pedagogias transmissivas de conhecimento a ser transferido" (São Paulo, 2020a, p.64).

Dando sequência à apresentação de conceitos, o Currículo da Cidade traz a "equidade", definido como a compreensão e o reconhecimento da "diferença como característica inerente da humanidade, ao mesmo tempo em que desnaturaliza as desigualdades". Tendo em vista o conceito de equidade SME defende que o currículo deve ser aberto à diversidade,

> [...] a qual não diz respeito ao que cada estudante poderia aprender em relação a conteúdos, mas sim às distintas formas de aprender de cada estudante na relação com seus contextos de vida. [...] o professor precisa considerar as diferentes formas de aprender, criando, assim, estratégias e oportunidades para todos os estudantes. Tal consideração aos diferentes estilos cognitivos faz do professor um pesquisador contínuo sobre os processos de aprendizagem. (São Paulo, 2019c, p. 23 – grifos nossos)

Os professores e professoras, longe de considerar o ensino a sua principal tarefa, com o fito de atenderem à diversidade, devem compreender os processos cognitivos de cada aluno e apresentar-lhes os caminhos pelos quais poderão aprender a aprender por si, conforme os seus "contextos de vida". O conceito de equidade busca também responder aos processos migratórios acolhidos pela

[47] Referência bibliográfica apresentada em nota: Gadotti, M. 2013. A pedagogia da Terra. Editora Peirópolis. 7º ed. 217p

cidade, centrando na busca pelo acolhimento das diversas identidades culturais que compõem a população paulistana.

Com o intuito de colocar na ordem do dia uma proposta curricular pautada na formação idealizada do "cidadão responsável", forjável pelas pedagogias do "aprender a aprender", o Currículo da Cidade reitera o tempo de "incertezas" e apresenta uma contextualização histórica que passa ao largo das crises do capitalismo, dos conflitos bélicos, dos golpes contra as democracias na América Latina, omite a condição semicolonial[48] do Brasil, economicamente e na divisão social do trabalho internacional.

> A primeira e segunda décadas do século XXI reacendem, **mesmo sem guerras mundiais**, o pavio de incertezas de ordem econômica e política, com seus consequentes impactos nos valores do convívio, nas leis, na cultura, na perspectiva de futuro, na degradação ambiental e, consequentemente, na educação e na organização do currículo. [...]
>
> Somos país do Sul, somos enorme extensão territorial, somos detentores de riquezas de subsolo, possuímos os maiores rios celestes, **somos elaboradores de ricas culturas**, somos um espaço, um corpo, milhares de línguas, histórias... somos uma civilização? O que somos e o que precisamos vir a ser? Existimos na América Latina e somos um país que pode **caminhar na direção de um pacto de coesão social de melhor vida**. Sem tais perguntas continuamente feitas e sem buscar as suas respostas, o currículo torna-se uma peça fria, utilitarista e incapaz de mobilizar as novas gerações em suas vidas e sua busca de conhecimento. (São Paulo, 2019c, p. 24 – grifos nossos)

Os professores e professoras são chamados a reconhecerem "as capacidades críticas e criadoras e a potencializar os recursos culturais de todos os seus estudantes", de modo que, ao valorizar o que "os constituem como humanos e como cidadãos do mundo" (Idem, ibidem, p.24), o que é plausível para todos os profissionais em educação. Porém, tendo em vista a base teórica que sustenta as finalidades, premissas e conceitos que amparam o currículo para "um pacto social de coesão social" sem colocar em questão o ordenamento da reprodução e concentração do capital (um recorte intencional da realidade),

[48] O dicionário Michaelis online define: "diz-se de estado ou país que é independente até certo ponto, pois é dominado por potências estrangeiras, especialmente do ponto de vista econômico". Autores como Caio Prado Jr, em "A Revolução Brasileira" (1966) e José Carlos Mariátegui, em "Ponto de vista anti-imperialista" (1929) analisam e caracterizam a condição semicolonial dos países da América Latina, subjugados política e economicamente por países imperialistas, sobretudo pelos EUA.

o que se prepara é o avesso da “melhor vida”, trata-se do acobertamento da assunção e da adaptação às “incertezas” a fim de se naturalizar da sociabilidade capitalista.

O Currículo da Cidade se inscreve no lastro de documentos oficiais nacionais e internacionais que propagandeiam de forma híbrida os interesses da classe dominante, obscurecendo a compreensão da realidade concreta e pavimentando, como nominam Santos e Shiroma (2014), o “consentimento ativo”. Desde os anos 1990 os reformadores do Estado brasileiro e da educação pública reproduzem slogans que ressignificaram reivindicações caras aos movimentos sociais, as quais foram constituídas nas lutas pela redemocratização da nação entre as décadas de 1970 e 1980. Em busca da construção de consensos entre interesses de classes irreconciliáveis na sociedade capitalista, propagandeiam-se bandeiras incontestáveis como inclusão, justiça social, respeito à diversidade, sociedade do conhecimento, autonomia escolar, formação do cidadão responsável, gestão democrática, descentralização, que, em nome de uma pretensa qualidade da educação foram, transformadas em instrumentos de controle do Estado por meio de um enfoque gerencialista, enquadrado à racionalidade técnica, cuja eficácia é mensurada, pela redução de custos, pelo preparo de mão de obra para a reprodução de capital, pela adaptabilidade à sociabilidade capitalista, pela contenção de conflitos, que confluem para os resultados das avaliações externas, padronizadas e de larga escala.

Em consequência, as noções de cidadão responsável, de autonomia e descentralização pavimentaram o processo de transferência de reponsabilidades do Estado para os indivíduos da comunidade escolar; a gestão democrática e a cobrança por eficácia educacional abriu espaço para o conceito de “público não estatal”, de modo que a ação de ONGs, OSs, Fundações Privadas e instituições filantrópicas” adentrassem a educação escolar (com formuladores de políticas educacionais, como formadores, como provedores de materiais e equipamentos, como gestores indiretos).

> O principal desdobramento dessa noção de autonomia promovida pelas escolas eficazes foi a responsabilização dos sujeitos instaurando uma nova perspectiva de regulação pautada na accountability. **A tentativa de harmonizar interesses antagônicos, construir pactos e ocultar a divisão de classes com atraentes slogans**, não permite que se

> discutam as consequências dessas políticas de responsabilização e gestão de resultados sobre a escola e seus sujeitos.
>
> [...] Ao mesmo tempo em que as escolas recebem a autonomia outorgada, defrontam-se com mecanismos à distância. Com auxílio dos softwares e tecnologias de informação e comunicação e da ditadura dos prazos, os resultados podem ser monitorados, novas formas de regulação são implantadas e o Estado faz a gestão dos tempos escolares e o gerenciamento de professores. (Shiroma, Silva, 2014, p. 36 – grifos nossos)

Apresentando o conceito de educação inclusiva, o Currículo da Cidade defende mudanças na forma como os conteúdos são abordados, o currículo deve ser negociado em um modelo de aula participativo. Professores e professoras devem atender às demandas individuais de cada aluno, adaptando tarefas escolares e estratégias, as quais não devem ser padronizadas, a diversidade de caminhos didáticos observará a objetivação para resultar no acesso de todos ao conhecimento (São Paulo, 2019c, p.25). Se considerarmos a realidade concreta da RME-SP (hora-aula de 45 minutos; cerca de 35 alunos por turma; em tese, de 5 a 15 horas-aula para tarefas extraclasse; de 1 a 17 turmas a serem atendidas, conforme a jornada e o cargo das professoras e professores), podemos caracterizar o indivíduo que efetiva tal proposta de educação inclusiva como um prodígio. Para justificar essa façanha, os escribas do Currículo da Cidade convocam Vigotiski, sem qualquer contextualização, para atestarem que

> [...] o professor poderá ter o apoio necessário para ser um pensador criativo que alia teoria e prática como vertentes indissociáveis do seu fazer e de sua atuação pedagógica, pensando sobre os instrumentos e estratégias a serem utilizados para levar todos os estudantes – sem exceção – ao conhecimento e, portanto, ao desenvolvimento de suas ações mentais, possibilitando-lhes acessar novas esferas de pensamento e linguagem, atenção e memória, percepção e discriminação, emoção e raciocínio, desejo e sentido; não como atos primários do instinto humano, mas como funções psicológicas superiores (FPSs), como prescrito na Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky, 1996, 1997, 2000). (São Paulo, 2019c, p. 25-26)

Em socorro aos professores e professoras há a oferta dos serviços das equipes dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAIs) e do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA), cujo

trabalho distribuído por 13 DREs se destina ao atendimento esporádico às EMEIs e EMEFs de toda a cidade.

Para combater a evasão, em defesa do acesso e permanência dos estudantes nas escolas, a SME defende o trabalho integrado da rede de proteção social, envolvendo o trabalho de outras secretarias (sem enumerar quais seriam como se daria tal integração) e os Conselhos Tutelares. Ocorre que as secretarias supostamente concernidas, que devem dar conta de demandas da assistência social, da saúde, de cultura, dos esportes, da habitação, da geração de emprego e renda, há décadas vem sendo sucateadas e/ou terceirizadas[49].

Garcia (2014) nos apresenta o processo em que se dissemina o discurso de “políticas de inclusão” e de “educação inclusiva”, propalado amplamente pelas Organizações Multilaterais, como o Banco Mundial, a ONU e a UNESCO, desde os anos 1990. Segundo os diversos documentos dessas instituições, a ideia de inclusão é indissociável da reforma do Estado, a serem implementadas por medidas que visam a desburocratização, o gerencialismo, a flexibilização, a

[49] A título de ilustração do processo de privatização dos serviços públicos municipais, apresentamos algumas contribuições de textos acadêmicos e da resistência sindical na área da saúde. A dissertação intitulada “Atenção Primária à Saúde e Terceirização: um estudo sobre as capitais brasileiras com base em indicadores”, de André Luís Paes Ramos, publicada em 2016, sob a orientação de Marismary Horsth De Seta (disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/18427), discute a crescente privatização dos serviços de saúde pública. A partir de dados das capitais e do DF, compara a qualidade de atendimento entre os serviços terceirizados e a administração direta e conclui que não há superação da qualidade no atendimento privatizado, o que coloca em xeque o discurso de primazia adotado para justificar a privatização. No artigo “Terceirização no âmbito da saúde pública: reflexões e parâmetros”, de Marcelo Paulo Maggio, Suéllyn Mattos Aragão e Ewerson Willi de Lima Pack, publicado em 2022 (disponível em: https://www.revistas.usp.br/rdisan/article/view/174308), apresenta o ordenamento legal que prevê o caráter complementar das instituições privadas na saúde pública, no entanto, aponta desvios como a crescente influência dos privados no direcionamento de políticas públicas e irregularidades no uso do Fundo Nacional de Saúde. Daniele Correia e Áquilas Mendes, no artigo “O Fundo de Saúde e sua apropriação pelas Organizações Sociais no município de São Paulo”, publicado em 2023 (disponível em: https://scielosp.org/pdf/sdeb/2023.v47n137/76-89/pt), explicitam a apropriação das verbas públicas por setores privados que representam 89,2% da saúde pública municipal. Em matéria do site do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais (SINDSEP) encontramos a denúncia de um questionável acordo, consagrado em 2023, entre o Ministério Público de São Paulo, a Prefeitura de São Paulo e a Universidade Nove de Julho, uma das maiores instituições privadas de educação de São Paulo. Trata-se da transformação de parte de uma dívida de mais de R$ 1 bi por sonegação de ISS em aluguel de um imóvel da UNINOVE para a instalação de uma nova sede da Secretaria da Saúde do Município de São Paulo (disponível em: https://sindsep-sp.org.br/noticia?link=sindsep-contesta-gestao-nunes-pela-decisao-de-converter-em-alugueis-impostos-sonegados-pela-uninove). Audiência da Câmara Municipal 2022

descentralização, a privatização, a focalização de investimentos e cortes de gastos, em nome da a redução do Estado.

> Segundo os documentos coligidos, a reestruturação do Estado é uma estratégia necessária para minimizar as situações de exclusão social, nos termos em que somente um Estado eficiente, liberal, moderno, técnico, gerencial, poderá dar conta de assegurar a equidade. Observa-se que os discursos políticos sobre “inclusão social” deslocam o foco da atenção do modo de produção e jogam para o Estado a responsabilidade acerca das condições de existência da população. Na lógica do discurso político em análise, reformas do Estado são necessárias e podem, inclusive, demandar mudanças econômicas com vistas à construção de uma “sociedade inclusiva”. (Garcia, 2014, p. 106)

A base material de tais transformações para o papel do Estado passa pela “reorganização do capital sob a égide da acumulação flexível como resposta à recomposição das taxas de lucro”. A transferência de verbas públicas para setores privados da economia mobiliza instituições privadas (ONGs, Fundações, OSs), alçadas à qualidade de integrantes da sociedade civil, para ocuparem a execução de serviços públicos, reservando ao estado a tarefa de regulação e fiscalização. Aplicada a Reforma do Estado receitada para as economias de países semicoloniais, como o Brasil, em meio às crises intermitentes do capitalismo nas últimas três décadas, observamos como resultado os níveis elevados de desemprego, a ampliação do desalento, a naturalização da informalidade, o crescimento dos índices de pessoas sem renda, sem teto, sem-terra e o aprofundamento de diversos tipos de violência.

É nesse contexto que a política de inclusão se espraia para as escolas com o verniz de educação inclusiva. A educação escolar é tomada por principal instrumento de fomento da pretensa inclusão social, econômica e cultural. Em seu escopo está o combate à exclusão dos que estão apartados do mercado de trabalho, dos grupos que são preteridos pelas opressões e preconceitos de origem étnica, geográfica, de gênero, de orientações sexuais, de restrições físicas e cognitivas.

> Ao ser apropriado pelas discussões no campo das políticas, o termo inclusão, nas suas diferentes expressões (social, educacional, escolar, digital), aparece acompanhado de uma aura de “inovação” e “revolução”, até mesmo como “novo paradigma” social. Embora suas raízes pareçam estar em uma matriz de pensamento que explica de maneira mecânica as relações sociais, e de ter sido originado numa compreensão que

> privilegia a manutenção da organização social vigente, atualmente é usado como algo que pode superar a ordem social estabelecida. Em outros termos, é apresentado como solução para a exclusão social. (Idem, ibidem, p. 125)

A escola é convocada para implementar uma educação funcionalista, que não seja discriminatória, o que implica em adaptar o currículo para cada aluno, conforme as necessidades e características culturais individualizadas, flexibilizando-se os conteúdos, as formas e os espaços, reduzindo custos, comprometendo-se com a promoção do imaginário de inserção e com a pacificação da comunidade escolar chamada a participar do gerenciamento do seu microuniverso, enquanto os nexos causais que pesam sobre a realidade concreta são obliterados. Desse modo,

> Os elementos discursivos tais como coesão, não discriminação, atenção às diferenças contribuem para criar um campo de significações sociais que **tem por meta substituir as lutas sociais por uma educação universalizada**. O foco das políticas educacionais em curso é distribuir educação conforme a necessidade do capital e a capacidade do indivíduo, de forma a não investir mais que o necessário e que isso **não resulte em conflitos sociais**. (Idem, ibidem, p. 116)

Adotando-se uma perspectiva crítica, a exclusão é fruto da lógica de reprodução e acumulação capitalista, que produz desigualdades sociais e econômicas em uma escala que coloca em xeque a dignidade humana. Nesse sentido, a inclusão para a adaptação à sociabilidade capitalista, paradoxalmente, retroalimenta-a sem resolver os quadros de exclusão. Destarte,

> A centralidade atribuída por alguns autores ao conceito de exclusão como forma de compreender e superar as questões de desigualdades presentes na sociedade contemporânea pode contribuir para o **encobrimento de contradições históricas que constituem a sociedade de classes e, ao mesmo tempo, para a percepção de alguns aspectos de sua crise atual**. A relação capital/trabalho é eivada de sentidos de luta, de embates, de conteúdos políticos. Já a exclusão, quando tomada como categoria explicativa da realidade social, parte de um cenário desprovido de sujeitos históricos, mas apenas de seres que não se adaptaram à “realidade”, no caso, reduzida ao âmbito do capitalismo. (Idem, ibidem, p. 129)

Garcia propõe a adoção da perspectiva da emancipação humana para superarmos a falsa dicotomia exclusão/inclusão, pois que sendo termos insuficientes para expressarem a realidade social, mais contribuem “para manter

a hegemonia capitalista", para legitimar a "agenda positiva, conservadora e funcional à ordem do capital" (Idem, ibidem, p. 131). Tendo em vista as reivindicações históricas da classe trabalhadora para a educação escolar, a assunção da emancipação humana como conceito estruturante do currículo coloca na ordem dia o ensino de conteúdos curriculares contendo o patrimônio cultural mais avançado produzido pela humanidade, pois se trata de

> a) [...] um processo coletivo e social; b) Para que a emancipação ocorra é necessária uma mudança na forma de pensar e agir em sociedade - através da formação omnilateral do homem (Educação integral – aspectos intelectual e trabalho manual); c) superação da alienação em suas diferentes formas. (Oliveira, Canielles, 2011, p. 17) (a*pud* Garcia, 2014, p. 131)

Marsiglia (2012) sintetiza os pressupostos da PHC para o trabalho educativo, sendo a transmissão do conhecimento, dirigida por professoras e professoras que se apropriaram da realidade concreta e atuam de forma intencional e planejada, o meio de promover o desenvolvimento das novas gerações no sentido de se apropriarem do "patrimônio humano-genérico (conhecimento)". Longe de tratar o aluno como agente passivo, a participação é impulsionada pelo aprendizado, pelas relações humanas que se estabelecem e elevam o desenvolvimento psíquico humano (p. 122-123).

> Com base nesses pressupostos genericamente apresentados, podemos afirmar que a escola é, para a pedagogia histórico-crítica, espaço a ser frequentado por todos, com ou sem deficiência, sejam quais forem seus credos, cores etc., pois é a instituição escolar que pode transformar os indivíduos por meios intencionais de promoção do desenvolvimento. Destarte, a teoria histórico-crítica exige pensar a educação com o entendimento do ser humano pleno, construído histórico-socialmente e, assim, escola inclusiva, educação para a diversidade não serão expressões que designam meras acomodações dos "diferentes" ao espaço escolar, mas, sim, a verdadeira inclusão de todos pautada em outra concepção de sociedade, preocupada de fato com o processo de humanização dos indivíduos. (Marsiglia, 2012, p.123)

Então, a apresentação das premissas, concepções e conceitos que orientam o Currículo da Cidade nos revela uma radical adesão ao receituário neoliberal propagandeado pelas Organizações Multilaterais. Tem-se por base as teorias multiculturalistas, defende-se um currículo flexível, adaptável à interesses individuais imediatos, de modo que a formação incorpore as diversidades

culturais, assente-se no desenvolvimento de capacidades cognitivas e inclua os futuros trabalhadores de forma estratificada na dinâmica da sociabilidade contemporânea. Objetiva-se a adaptação permanente à reprodução do capital, marcada pela desregulamentação e redução de direitos sociais. Para tanto, intenciona-se implementar uma formação que introjete uma visão de mundo individualizada e alienada, que resulta de um processo educacional restrito aos pressupostos do “Territórios do Saber”, palco de ressignificação cultural e de contenção da apreensão da totalidade e das causas estruturais que determinam as condições de vida do povo trabalhador. Assim, a pretensa Educação Integral é subordinada aos interesses da classe burguesa, “o `integral` que essas pedagogias defendem não vai além de pensar a multilateralidade que visa preparar a maioria para uma realização eficiente de um trabalho unilateral, cada vez mais precarizado e desumanizado” (Caldart, 2023, p.28), posto que a abordagem aparta os alunos dos instrumentos científicos, filosóficos e artísticos mais avançados para a compreensão de totalidades que permitam a apreensão da realidade concreta e das relações e práticas sociais mais amplas. A ausência de um instrumental teórico que permitam a apreensão da materialidade da organização social lega aos alunos um horizonte a-histórico, cristalizado por circunstâncias relativizadas, por subjetividades culturais, que escondem a essência da sociedade burguesa sustentada pela expropriação de mais valor do trabalho realizado por trabalhadores e trabalhadoras.

Percebemos no Currículo da Cidade as apropriações e ressignificações de conceitos, premissas e aspirações originadas nas lutas sociais. Identificamos o objetivo subjacente da SME: inculcar uma visão de mundo que naturalize a sociabilidade capitalista, de modo que a idealização de coesão social obscureça a apreensão da essência estrutural que constitui a sociedade em voga, dividida em classes antagônicas e irreconciliáveis, entre exploradores e explorados, entre a burguesia e a classe trabalhadora.

No sentido de transcender as circunstâncias ditadas pelo Currículo da Cidade defendemos que os profissionais em educação explorem as contradições presentes no sistema e, de forma dialética, incorporem o que interessa historicamente à classe trabalhadora, superando pela subversão o que rebaixa as aspirações para a garantia do direito à educação, pois, como afirma Galdart,

> Luta-se para realizar o direito humano à educação como parte de um projeto de formação humana consciente e coletivamente construído na direção estratégica da realização omnilateral do ser humano. Entendemos, com Marx, que a omnilateralidade é a direção radical a ser dada à multilateralidade formativa ou à chamada "educação integral". Formar-se "omnilateralmente se refere à capacidade de desenvolver "todas as forças humanas (Marx *apud* Barata-Moura, 1997, p. 316), naturais e sociais em relação. E de atender o todo das necessidades individuais e coletivas, o que depende das circunstâncias materiais determinantes do modo como a vida de cada indivíduo se realiza, sendo o trabalho a sua base central.
>
> Os processos de formação são inseparáveis, pois, do modo de produção social da vida humana. Ao mesmo tempo, dele se distinguem, exigindo intencionalidades formativas em cada dimensão da vida social produzida pelo trabalho humano. (2023,p.27)

Passemos à análise das propostas do Currículo da Cidade relacionadas aos saberes escolares.

3.2.3 Matrizes dos saberes

As Matrizes dos Saberes do Currículo da cidade são apresentadas como orientadoras do trabalho de todos os profissionais em educação da SME, têm a perspectiva de garantir o acesso aos “saberes, sobretudo ao selecionar e organizar as aprendizagens a serem asseguradas ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica e fomentar a revitalização das práticas pedagógicas” (São Paulo, 2019c, p.28).

Apresentam-se cinco referências orientadoras das Matrizes dos Saberes. O primeiro ponto se detém sobre princípios éticos, políticos e estéticos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, quais sejam:

> **Princípios Éticos**: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação;
>
> **Princípios Políticos**: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos que apresentam

> diferentes necessidades de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais;
>
> **Princípios Estéticos**: de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias. (São Paulo, 2019c, p. 28-29)

Os princípios éticos e políticos entram em contradição com o segundo ponto matricial apresentado, o qual se funda em

> Saberes historicamente acumulados que fazem sentido para a vida dos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos no século XXI e ajudam a lidar com as rápidas mudanças e incertezas em relação ao futuro da sociedade. (Idem, ibidem, p. 29)

Ora, ao enquadrar os saberes "historicamente acumulados" no sentido adotado pela SME para a vida dos alunos no século XXI, nega-se o caráter histórico do patrimônio cultural acumulado pela humanidade, além de se circunscrever o saber a ser ensinado ao presente e à uma expectativa de futuro idealizada para a manutenção da lógica reprodutiva da sociedade vigente. Ao omitir a causalidade das "rápidas mudanças e incertezas em relação ao futuro da sociedade", efeitos sociais e históricos que se materializam por meio das crises cada vez mais recorrentes, perenes e profundas do capitalismo, reduzem-se as possibilidades de apreensão da totalidade, deslocando-se as responsabilidades sistêmicas para a assunção unilateral dos indivíduos aos princípios enunciados. Ou seja, o rebaixamento dos saberes aos interesses imediatos dos alunos às circunstâncias apresentadas como imperativamente incertas, constituem-se obstáculos para o cumprimento dos princípios éticos, políticos e estéticos que supostamente orientam o Currículo da Cidade, pois sem a apropriação dos saberes nos patamares mais avançados edificados pela humanidade, parte do instrumental da formação humana, caminha-se para a adaptação às circunstâncias, em vez de provocar o enfrentamento e a superação.

> Os processos de formação são inseparáveis, pois, do modo de produção social da vida humana. Ao mesmo tempo, dele se distinguem, exigindo intencionalidades formativas em cada dimensão da vida social produzida pelo trabalho humano. Note-se que essa é uma compreensão fundamental na concepção

> materialista e dialética da própria formação da consciência humana: **consciência não se forma apenas por se ouvir apelos discursivos, mesmo que ostensivos**. Esses apelos se tornam ferramenta de formação (ou deformação) quando encontram eco na vivência de determinadas relações sociais de produção. (Galdart, 2023, p. 27 – grifos nossos)

A terceira Matriz dos Saberes reitera o uso das abordagens pedagógicas centradas nos alunos, preconiza a priorização das

> [...] vozes de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, reconhecem e valorizam suas ideias, opiniões e experiências de vida, além de garantir que façam escolhas e participem ativamente das decisões tomadas na escola e na sala de aula. (São Paulo, 2019c, p. 29)

Entretanto, como nos adverte Duarte,

> Uma pedagogia que valorize a liberdade dos indivíduos não será aquela que tenha por objetivo formar nos alunos a capacidade de adaptação à realidade local da qual eles fazem parte, mas sim aquela que forme nos alunos a consciência da necessidade de apropriação da riqueza espiritual universal e multifacetada. (2011a, p. 10-11)

O Currículo da Cidade declara intenções de reconhecer, valorizar, convocando a participação dos alunos com suas contribuições nas decisões escolares, mas, confrontado à prática social mais ampla, tal proposição da SME é duplamente irreal: a) porque, ao preconizar uma participação democratizante restrita ao cotidiano escolar, pulverizando os conteúdos curriculares à força dos interesses individualizados, alimenta-se a aparência de democracia, meramente formal, pois reitera a sociedade que alija o povo trabalhador de direitos e do usufruto da riqueza produzida pelos que vivem da venda da própria força de trabalho; b) porque as deliberações escolares não têm força política para mudanças estruturais. Exemplar é o caso da expansão compulsória do programa SPI, ocorrida em 2023, como já mencionamos. No mais, sobram embates internos às comunidades escolares, cujas escolhas não avançam além de um “menu” pré-determinado, confinado na adaptação sistematizada.

A quarta Matriz dos Saberes compromete o Currículo da Cidade com

> Valores fundamentais da contemporaneidade baseados em “solidariedade, singularidade, coletividade, igualdade e liberdade”, os quais buscam eliminar todas as formas de preconceito e discriminação, como **orientação sexual, gênero, raça, etnia, deficiência e todas as formas de opressão** que

> coíbem o acesso de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos à participação política e comunitária e a bens materiais e simbólicos. (São Paulo, 2019c, p. 29 – grifos nossos)

Coerente com uma visão de mundo em que as relações sociais de produção da vida material não são determinantes para a consubstanciação ou não de valores como a solidariedade, a singularidade, a coletividade, a igualdade e a liberdade, que combateriam “todas as formas” de preconceito, discriminação e opressão, o Currículo da Cidade omite a relação existente entre as identidades enumeradas e a exploração e opressão da classe trabalhadora. Destaca-se a segmentação da sociedade em grupos sociais, decerto, oprimidos e explorados, sobretudo quando pertencentes ao povo trabalhador.

Ressalte-se a influência das teorias multiculturalistas no Currículo da Cidade que, adotadas pela SME como única formulação defensora da diversidade humana, focalizando o combate às opressões na responsabilização unilateral dos indivíduos e isentando o sistema capitalista dos efeitos que se desdobram da divisão social no trabalho produtivo, fomenta a interdição de qualquer debate dialético que vise identificar o papel determinante do Estado burguês na perpetuação das hierarquizações entre grupos sociais e de legitimação da exploração do homem pelo homem. Assim, a introjeção das questões identitárias de forma superficial nos debates internos ao cotidiano escolar, tem mais a finalidade de fragmentar a classe trabalhadora e criar obstáculos à sua unidade, que propriamente interromper processos de opressão históricos.

Em nosso entendimento a luta contra qualquer tipo de opressão, discriminação e exploração é imprescindível. Familiarizar-se e se solidarizar ativamente contra as questões que afligem os segmentos da população negra, indígena, quilombola, LGBTQIAPN+, estrangeiros, mulheres, deficientes etc, integra os esforços para combater a divisão social do trabalho imposta pelas formas de produção capitalista, que hierarquiza e divide a classe trabalhadora para melhor explorá-la em todo o conjunto e no mais alto grau.

Assim como distinguimos a reivindicação histórica da classe trabalhadora pelo direito à educação das proposições ardilosas do Estado burguês, devemos questionar a assimilação das questões identitárias na política curricular do Estado burguês. A análise do conjunto dos materiais curriculares da SME

dedicados ao tema nos permite concordar com Almeida, em seu prefácio para o livro “Armadilha da Identidade – Raça e classe nos dias de hoje”, de Asad Haider, pois

> A "armadilha" de que fala Haider não está em se levar em conta a identidade nas análises sobre a sociedade, mas em analisá-la como se fosse algo exterior às determinações materiais da vida social. Afastada de sua dimensão social, a identidade passa a ser, simultaneamente, ponto de partida e ponto de chegada, colocando o pensamento em um loop infinito de pura contradição. Desse modo, o debate intelectual sobre a identidade jamais ultrapassa a si mesmo, incapaz que é de projetar-se nas relações concretas que sustentam as identidades sociais. À sombra do identitarismo, o mundo é uma fantasmagoria em que ser negro, mulher, LGBT, trabalhador e todo sofrimento real projeta-se em narrativas fragmentadas, relatos de experiências pessoais (storytelling) e outros subjetivismos travestidos de método. Ainda que se refiram a experiências comuns de muitos indivíduos, as narrativas e relatos subjetivos não nos oferecem mais do que um caleidoscópio sociológico. O identitarismo, como forma de pensar a realidade, tem o seu limite máximo nas manifestações da ideologia identitária. (Almeida, 2019, p.9-10)

Haider (2019) identifica que as políticas identitárias estadunidenses derivam de uma apropriação (e deformação) por liberais das discussões e elaborações realizadas por militantes negros marxistas na luta histórica pelos direitos civis desde a década de 1960. Em grande medida, Haider demonstra o desenvolvimento da fragmentação dos movimentos sociais, que resulta na contenção da massificação das lutas populares em benefício de uma elite reformista, identitária e liberal.

> [...] a retórica supostamente radical do separatismo e o reformismo da elite dirigente convergiram para impedir as possibilidades de construção de um movimento de massa. Entre os "representantes" do movimento Black Lives Matter mais presentes na mídia se encontrava o diretor-executivo do Saint Louis Teach for America, uma organização que teve papel chave na privatização da educação e no ataque aos sindicatos de professores. De fato, um grupo desses "representantes" se reuniu entusiasmado com Arne Duncan, feroz defensor das escolas charter e do teste de drogas em alunos, durante sua visita a Ferguson. Se tais tendências continuarem sem oposição, o único mundo que será destruído será aquele no qual estudantes negros pobres podem frequentar uma escola pública ou esperar ter um emprego com direitos. (Haider, 2019, p. 67)

Cabe pontuar que historicamente a filosofia da práxis, formulada por Marx e Engels, considera as categorias singular, particular e universal, nos processos de análise materialista-histórico-dialéticos. Como nos localiza Pasqualini,

> Lukács é um dos autores que propõe que uma autêntica e verdadeira aproximação e compreensão da realidade pressupõe a explicitação dos nexos entre as dimensões singular, particular e universal dos fenômenos – categorias que já se fazem presentes na filosofia anteriormente à própria formulação marxiana, mas que, na lavra de Marx, conquistam historicidade e concretude (Lavoura, 2018). Lukács nos indica que, como parte do esforço de captar movimento, contradição e totalidade e alcançar as determinações essenciais dos fenômenos, impõe-se uma tarefa importante que é identificar o que é singular, particular e o que é geral ou universal no fenômeno. (2020, p. 4)

Marx no exercício de seu método, em 1842, discutia a emancipação judaica no Estado Alemão cristão, uma questão imbricada entre identidades nacionais, étnicas e religiosas, mas, sobretudo, um tema candente para a unidade do movimento operário alemão à época, em particular, e para a luta operária internacional, em geral, que se desdobra na atualidade. De sua elaboração dialética acerca da emancipação humana, destacamos que

> *Toda* emancipação é *redução* do mundo humano e suas relações ao *próprio homem*.
>
> A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e, por outro, a *cidadão*, a pessoa moral.
>
> Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado *ente genérico* na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas *"forces propres"* [forças próprias] como forças *sociais* e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força *política*. (Marx, 2010a, p.54 – itálicos do original)

Portanto, um currículo que corresponda às demandas históricas da classe trabalhadora, orientado por uma matriz que direcione a formação para o "acesso de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos à participação política e comunitária e a bens materiais e simbólicos", deve contribuir para a constituição do "ente genérico", o que passa, também e principalmente, pelo entendimento

do indivíduo como integrante da classe à qual pertence, no caso dos alunos da escola pública, como integrantes da classe trabalhadora.

A quinta matriz estabelece as

> Concepções de Educação Integral e Educação Inclusiva voltadas a promover o desenvolvimento humano integral e a equidade, de forma a **garantir a igualdade de oportunidades para que os sujeitos de direito sejam considerados a partir de suas diversidades, possam vivenciar a Unidade Educacional de forma plena e expandir suas capacidades intelectuais, físicas, sociais, emocionais e culturais.** Essas concepções estão explicitadas nos princípios que norteiam os Currículos da Cidade. (São Paulo, 2019c, p. 29 – grifos nossos)

Concretamente, “garantir a igualdade de oportunidades” não significa garantir o direito à educação, de modo que os conhecimentos mais avançados, historicamente acumulados pela humanidade sejam apreendidos por todos os alunos. Afinal, o funil da diversidade preconiza para o trabalho pedagógico uma abordagem limitada ao individualismo e condiciona, no máximo, a expansão das “capacidades intelectuais, físicas, sociais, emocionais e culturais” à conformidade das capacidades de cada aluno. O Currículo da Cidade, partidário das pedagogias liberais, assume a unidade matricial da individualidade, determinada pela imponderabilidade do mercado, e se encerra em si mesma. Nesse sentido, a formação se inscreve nos pressupostos de Hayek, para quem, segundo Duarte, Mazzeu e Duarte, ao analisarem os pontos de contato entre o neoliberalismo e o obscurantismo,

> [...] a capacidade humana de conhecimento e compreensão da realidade limita-se às ações voltadas ao ambiente imediatamente à volta dos indivíduos. A realidade social como totalidade não é acessível à nossa inteligência, o que torna inviável e, portanto, irresponsável, qualquer tentativa de direção consciente dos rumos da sociedade. Tudo o que nos resta é criar formas de impedir qualquer restrição à liberdade de mercado e à evolução espontânea da sociedade. É o que poderia ser chamado de uma racionalidade que vai pouco além da ponta do nariz de cada indivíduo. (2020, p. 730)

Assim, a expansão das “capacidades intelectuais, físicas, sociais, emocionais e culturais” não ultrapassariam o senso comum reiterado pela sociabilidade capitalista, em que cada indivíduo é responsável pela condição de vida que enfrenta, pois as oportunidades foram oferecidas de modo “igualitário” para todos. Para os teóricos neoliberais, tendo em vista a defesa da tese de

Estado Mínimo, a educação pública é assumida tanto como fator de disseminação de um grau mínimo de alfabetização e de conhecimento, como um conjunto de valores caros ao mercado. Por senso comum consideramos a forma de pensar forjada na vida cotidiana, de forma espontânea e aleatória, de modo que a visão de mundo pode ser eivada tanto por elementos mais avançados da filosofia e da ciência, quanto por superstições e religiosidades diversas.

> A questão do senso comum situa-se nessa perspectiva de se partir do pensar espontâneo, da concepção de mundo assimilada sem autoconsciência, para se fazer a crítica e se avançar em direção à elaboração da própria visão do mundo, da atividade autodirigida, da participação consciente na história humana e da transformação da própria personalidade. Esse processo é, ao mesmo tempo, subjetivo e objetivo, individual e coletivo, fazendo parte, na visão de Gramsci, de um conjunto de ações voltadas à elevação generalizada do nível cultural das "classes subalternas" (Gramsci, 1999, p. 388) e superação da subordinação do senso comum à ideologia da classe dominante. (Duarte, Mazzeu, Duarte, 2020, p. 718)

Longe de realmente "promover o desenvolvimento humano integral", o Currículo da Cidade desconsidera que os processos de desenvolvimento histórico-social e a formação do indivíduo se efetivam por meio da relação entre objetivação e apropriação (Duarte, 2013), tampouco concebe a Educação Integral nos marcos da formação omnilateral, mais, introjeta obstáculos à superação do senso comum, pois, tendo em vista as propostas educacionais neoliberais, a

> [...] socialização das verdades já descobertas e sua transformação em base de ações vitais choca-se com a dinâmica essencialmente privatista e competitiva da sociedade capitalista, especialmente nas últimas décadas do século XX e nas duas primeiras décadas deste século XXI em que as reconfigurações do sistema produtivo e as reordenações político-sociais neoliberais têm acentuado o caráter anticoletivo, elitista, desumano, imediatista e inconsequente da sociabilidade capitalista. Não é por acaso que a ideologia neoliberal obscurantista faz todos os esforços possíveis na direção da socialização do irracionalismo que, como explicou Marx, é a forma de pensar mais adequada ao *modus operandi* da economia capitalista. (Duarte, Mazzeu, Duarte, 2020, p. 721)

Embora seja uma extensa citação, reproduzimos na íntegra os desdobramentos da Matriz de Saberes apresentas em princípios que definirem

os saberes e as finalidades a serem abordados pelas escolas municipais de São Paulo.

> 1. Pensamento Científico, Crítico e Criativo
> **Saber:** Acessar, selecionar e organizar o conhecimento com curiosidade, ludicidade, pensamento científico, crítico e criativo;
> **Para:** Explorar, descobrir, experienciar, observar, brincar, questionar, investigar causas, elaborar e testar hipóteses, refletir, interpretar e analisar ideias e fatos em profundidade, produzir e utilizar evidências.
> 2. Resolução de Problemas
> **Saber:** Descobrir possibilidades diferentes, brincar, avaliar e gerenciar experiências vividas, ter ideias originais e criar soluções, problemas e perguntas, sendo sujeitos de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento; interagindo com adultos/pares/meio;
> **Para:** Inventar, reinventar-se, resolver problemas individuais e coletivos e agir de forma propositiva em relação aos desafios contemporâneos.
> 3. Comunicação
> **Saber:** Utilizar as múltiplas linguagens, como: verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, brincadeira, artística, matemática, científica, Libras, tecnológica e digital para expressar-se, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
> **Para:** Exercitar-se como sujeito dialógico, criativo, sensível e imaginativo, aprender corporalmente, compartilhar saberes, reorganizando o que já sabe e criando novos significados, e compreender o mundo, situando-se e vivenciando práticas em diferentes contextos socioculturais.
> 4. Autoconhecimento e Autocuidado
> **Saber:** Conhecer e cuidar de seu corpo, sua mente, suas emoções, suas aspirações e seu bem-estar e ter autocrítica;
> **Para:** Reconhecer limites, potências e interesses pessoais, apreciar suas próprias qualidades, a fim de estabelecer objetivos de vida, evitar situações de risco, adotar hábitos saudáveis, gerir suas emoções e comportamentos, dosar impulsos e saber lidar com a influência de grupos, desenvolvendo sua autonomia no cuidado de si, nas brincadeiras, nas interações/relações com os outros, com os espaços e com os materiais.
> 5. Autonomia e Determinação
> **Saber:** Criar, escolher e recriar estratégias, organizar-se, brincar, definir metas e perseverar para alcançar seus objetivos;
> **Para:** Agir com autonomia e responsabilidade, fazer escolhas, vencer obstáculos e ter confiança para planejar e realizar projetos pessoais, profissionais e de interesse coletivo.
> 6. Abertura à Diversidade
> **Saber:** Abrir-se ao novo, respeitar e valorizar diferenças e acolher a diversidade;
> **Para:** Agir com flexibilidade e sem preconceito de qualquer natureza, conviver harmonicamente com os diferentes, apreciar, fruir e produzir bens culturais diversos, valorizar as identidades e culturas locais, maximizando ações promotoras da igualdade

> de gênero, de etnia e de cultura, brincar e interagir/relacionar-se com a diversidade.
> 7. Responsabilidade e Participação
> **Saber:** Reconhecer e exercer direitos e deveres, tomar decisões éticas e responsáveis para consigo, o outro e o planeta, desenvolvendo o protagonismo, a brincadeira e o direito de fazer escolhas, expressando seus interesses, hipóteses, preferências, etc.;
> **Para:** Agir de forma solidária, engajada e sustentável, respeitar e promover os direitos humanos e ambientais, participar da vida cidadã e perceber-se como agente de transformação.
> 8. Empatia e Colaboração
> **Saber:** Considerar a perspectiva e os sentimentos do outro, colaborar com os demais e tomar decisões coletivas; valorizando e respeitando as diferenças que constituem os sujeitos, brincar e interagir/relacionar-se com o outro;
> **Para:** Agir com empatia, trabalhar em grupo, criar, pactuar e respeitar princípios de convivência, solucionar conflitos, desenvolver a tolerância à frustração e promover a cultura da paz.
> 9. Repertório Cultural
> **Saber:** Desenvolver repertório cultural e senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas identidades e manifestações artísticas e culturais, brincar e participar de práticas diversificadas de produção sociocultural;
> **Para:** Ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais e suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais, a partir de práticas culturais locais e regionais, desenvolvendo seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, percepção, intuição e emoção. (São Paulo, 2019c, p. p. 34-35)

O termo “matriz” pressupõe algo que gera, dotando de forma o que se objetiva. Em se tratando de uma “matriz formativa”, prerrogativa da Matriz de Saberes do Currículo da Cidade, os nove itens abordados nos revelam ações educativas e processos formadores demandados por saberes a serem atingidos para as finalidades almejadas. Ao se aplicarem nas escolas, tornam-se princípios organizativos do trabalho educativo. Identificamos então as dimensões abordadas: a físico-corporal; a socioemocional; a cognitiva-intelectual; a estética; a ética; a político-social. Tais dimensões se inter-relacionam e permeiam os diversos princípios propostos, assumindo uma abordagem processual para a formação requerida pelo Currículo da Cidade. Desdobram-se daí os diversos movimentos intencionados para a ação formativa, passando pela apreensão dos conhecimentos, pelo aprendizado de habilidades, expectativa de capacidade laboral, pelo tipo de sociabilidade almejada e pela formação da visão de mundo.

A escolha das matrizes curriculares revela quais são as dimensões da formação humana a serem priorizadas no trabalho educativo para as novas gerações. A priori, os princípios e dimensões presentes Matriz de Saberes do Currículo da Cidade parecem contemplar questões plausíveis para a constituição de uma sociedade mais humana. Porém, a abordagem das dimensões dadas revela ausências de questões incontornáveis para o desenvolvimento da formação humana integral, ao passo que a correspondência com as expectativas de aprendizado apresentadas pela incorporação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), adotados pela ONU em 2015, confirmando a adesão aos ditames das Organizações Multilaterais e envelopando a educação escolar em 17 objetivos[50], os quais são organizados nas propostas educacionais que integram o documento chamado Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) , constituídos pela UNESCO em 2017.

Similar à Matriz de Saberes do Currículo da Cidade, a proposta de EDS se desdobra em oito pontos que trazem “uma abordagem cognitiva, socioemocional e comportamental e busca fomentar competências-chave para atuação responsável dos cidadãos a fim de lidar com os desafios do século XXI”

[50] Os 17 objetivos assumidos pelos países membros das Nações Unidas, inscritos na Agenda 2030, são: 1. Erradicação da pobreza – Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares; 2. Fome zero e agricultura sustentável – Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável; 3. Saúde e bem-estar – Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades; 4. Educação de qualidade – Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; 5. Igualdade de gênero – Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas; 6. Água potável e saneamento – Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos; 7. Energia limpa e acessível – Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos; 8. Trabalho decente e crescimento econômico – Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos; 9. Indústria, inovação e infraestrutura – Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação; 10. Redução das desigualdades – Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles; 11. Cidades e comunidades sustentáveis – Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis; 12. Consumo e produção responsáveis – Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis; 13. Ação contra a mudança global do clima – Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos; 14. Vida na água – Conservar e usar sustentavelmente os oceanos, os mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável; 15. Vida terrestre – Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade; 16. Paz, justiça e instituições eficazes – Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todas e todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis; 17. Parcerias e meios de implementação – Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

(São Paulo, 2019c, p. 37). A SME apresenta um quadro em que estabelece relações, revelando a incorporação total do documento, entre as competências-chaves da EDS e a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade, anunciando que a pretensão para tais propostas é de ir além da aprendizagem e da implementação do currículo, incidindo em cada ciclo de aprendizagem, na formulação de "políticas, estratégias e programas educacionais; em materiais didáticos; na formação dos professores; na sala de aula e em outros ambientes de aprendizagem".

Reproduzimos o quadro de correspondências a seguir (Idem, ibidem, p. 38).

CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS COMPETÊNCIAS-CHAVE DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A MATRIZ DE SABERES DO CURRÍCULO DA CIDADE.

Competências-Chave	DEFINIÇÃO	MATRIZ DE SABERES - CURRÍCULO DA CIDADE
1. COMPETÊNCIA DE PENSAMENTO SISTÊMICO	Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável.	Pensamento Científico, Crítico e Criativo; Empatia e Colaboração
2. COMPETÊNCIA ANTECIPATÓRIA	Capacidade de compreender e avaliar vários futuros – possíveis, prováveis e desejáveis; criar as próprias visões para o futuro; aplicar o princípio da precaução; avaliar as consequências das ações; e lidar com riscos e mudanças.	Resolução de problemas
3. COMPETÊNCIA NORMATIVA	Capacidade de entender e refletir sobre as normas e os valores que fundamentam as ações das pessoas; e negociar valores, princípios, objetivos e metas de sustentabilidade, em um contexto de conflitos de interesses e concessões, conhecimento incerto e contradições.	Responsabilidade e Participação; Empatia e Colaboração
4. COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA	Capacidade de desenvolver e implementar coletivamente ações inovadoras que promovam a sustentabilidade em nível local e em contextos mais amplos.	Autonomia e Determinação
5. COMPETÊNCIA DE COLABORAÇÃO	Capacidade de aprender com outros; compreender e respeitar as necessidades, as perspectivas e as ações de outras pessoas (empatia); entender, relacionar e ser sensível aos outros (liderança empática); lidar com conflitos em um grupo; e facilitar a colaboração e a participação na resolução de problemas.	Comunicação; Abertura à Diversidade; Empatia e Colaboração; Repertório Cultural
6. COMPETÊNCIA DE PENSAMENTO CRÍTICO	Capacidade de questionar normas, práticas e opiniões; refletir sobre os próprios valores, percepções e ações; e tomar uma posição no discurso da sustentabilidade.	Pensamento Científico, Crítico e Criativo
7. COMPETÊNCIA DE AUTOCONHECIMENTO	Capacidade de refletir sobre o próprio papel na comunidade local e na sociedade (global); avaliar continuamente e motivar ainda mais as próprias ações; e lidar com os próprios sentimentos e desejos.	Autoconhecimento e Autocuidado
8. COMPETÊNCIA DE RESOLUÇÃO INTEGRADA DE PROBLEMAS	Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável, integrando as competências mencionadas anteriormente.	Autonomia e Determinação; Resolução de Problemas

FONTE: UNESCO (2017, p.10) adaptada para fins de correlação.

Em seu documento EDS a UNESCO considera os 17 objetivos adotados como ousados, pois

> Os objetivos abrangem desafios globais que são fundamentais para a sobrevivência da humanidade. Eles estabelecem limites ambientais e definem restrições cruciais para a utilização dos recursos naturais. Os objetivos reconhecem que a erradicação da pobreza deve caminhar de mãos dadas com estratégias que constroem o desenvolvimento econômico. Abordam uma gama de necessidades sociais, incluindo educação, saúde, proteção social e oportunidades de emprego, enquanto combatem a mudança climática e promovem a proteção ambiental. (UNESCO, 2017, p. 6)

Em nome da sustentabilidade a educação é chamada a cumprir um papel crucial, o de fazer os indivíduos a desenvolverem competências "que capacitem as pessoas a refletir sobre as próprias ações, tendo em conta seus impactos sociais, culturais, econômicos e ambientais atuais e futuros a partir de uma perspectiva local e global"; a educação deve se dar ao longo da vida em instituições formais ou não, por meio de "uma pedagogia transformadora orientada para a ação, que apoie a autoaprendizagem, a participação e a colaboração; uma orientação para a solução de problemas", que possibilitará aos indivíduos a agirem para transformarem as localidades complexas em que vivem. A educação que foque a formação no desenvolvimento econômico por si só é descartada, pois esse padrão pode levar ao consumo insustentável. Categoricamente a UNESCO prescreve:

> Apenas essas abordagens pedagógicas tornam possível o desenvolvimento das principais competências necessárias para promover o desenvolvimento sustentável. [...] [tem o] objetivo incentivar mudanças de conhecimentos, valores e atitudes com a visão de viabilizar uma sociedade mais sustentável e justa para todos. (Idem, ibidem, p.7)

Ou seja, para países semicoloniais como o Brasil, mesmo com padrões econômicos que colocam em xeque o acesso da maioria da população a direitos básicos, cujos índices de consumo são imensamente inferiores aos países centrais do capitalismo, devem conter a educação que porventura promovam o desenvolvimento. Mais, cabe aos indivíduos assumirem a tarefa das transformações que levariam à sustentabilidade, ainda que em sua formação escape questões não secundárias, mas sim determinantes para a compreensão da realidade concreta: a organização da sociedade sob a base da propriedade

privada dos grandes meios de produção; os modos de produção capitalista; a influência brutal do poder bélico imperialista e do sistema financeiro sobre a condição de vida dos povos e das nações, sobretudo nos países semicoloniais. Isso posto, torna-se clara a ideia de formação humana para a sustentabilidade defendida pela UNESCO, incorporada pelo Currículo da Cidade: aprofundar a adaptação dos indivíduos de forma alienada e pacífica para a sustentarem a sociabilidade capitalista. Ficam claro os obstáculos objetivados para desenvolvimento da individualidade livre e universal, posto que

> A passagem da sociabilidade em si à sociabilidade para si, isto é, o controle coletivo e consciente, pelos seres humanos, das relações sociais como produtos humanos, é condição *sine qua non* para o desenvolvimento da individualidade humana livre e universal. Somente fazendo-se um ser social para si é que o ser humano pode desenvolver plenamente sua individualidade. (Duarte, 2013, p.57)

Ocorre que o gênero humano no sistema capitalista vem alcançando altos graus de universalização e liberdade, tendo em vista o desenvolvimento científico e tecnológico em âmbito global, porém, a vida dos indivíduos "está longe de poder ser caracterizada como uma vida mais livre e mais universal do que a dos indivíduos de outras épocas da história humana" (Idem, ibidem, p.57). Cientes de tal fenômeno contraditório os proponentes da EDS e do Currículo da Cidade apostam em uma formação que reitera os processos de alienação, próprios da sociedade capitalista, chamando os indivíduos à ação por causas justificadas, mas obscurecidos pela ideologia dominante e pelo senso comum. Esse intento é possível, pois como nos alerta Duarte,

> [...] uma ação pode ser totalmente consciente e ser alienada, isto é, a clareza sobre quais os objetivos os indivíduos esperam atingir com sua atividade, quais os meios existentes e qual a sequência mais eficaz de procedimentos é condição necessária a uma prática consciente; mas não suficiente para que esta não seja alienada. (Idem, idem, p.57)

Destarte, o objetivo da formação humana almejada pelo Currículo da Cidade se dá sobre a separação entre a essência e a existência humanas. Como nos explica Markus:

> Sendo mais preciso, alienação não é outra coisa senão essa discrepância, na qual o progresso histórico da humanidade é separado do desenvolvimento de cada indivíduo, na qual os aspectos formativos e criativos da atividade humana se

> manifestam apenas no contexto mais amplo, a sociedade como um todo, mas não estão presentes nos efeitos da atividade individual sobre o próprio indivíduo que a realiza. Alienação, portanto, não é outra coisa senão a separação e oposição entre a essência humana e a existência humana, no sentido que Marx deu a esses termos. (1974,1978, p.46) (*apud* Duarte, 2013, p.58)

Ora, os seres humanos são essencialmente entes sociais, característica incontornável, ainda que a sociedade capitalista se constitua na contradição da máxima colaboração coletiva em relação à atomização em indivíduos alienados no processo de produção de mais valor, ou seja, de capital. Assim, “as relações sociais dominam os seres humanos em vez de serem por eles dominadas” (Duarte, 2013, p.60). Para a consecução dos objetivos de transformação em prol da sustentabilidade, que em nada mudam a essência do funcionamento da sociedade capitalista, implementa-se a naturalização da prática social vigente, fomentando-se uma ação forjada, que cinde o interesse comum do interesse particular, no e pelo processo de alienação dos indivíduos, pois “os seres humanos não dominam coletivamente as relações sociais e a elas se submetem como se fossem poderes estranhos e superiores” (Duarte, 2013, p.61).

Nesse sentido, a ONU apresenta um contexto apocalíptico para o futuro da humanidade, sem, no entanto, considerar as causas concretas, as quais são determinadas pelo funcionamento predatório do modo de produção vigente, incidindo sobre as forças produtivas e os recursos naturais, transformando-se em forças destrutivas no capitalismo. Bem longe de se apresentarem propostas com base na realidade concreta, é a humanidade, genericamente, a responsável por tal situação catastrófica, só contornável se cada indivíduo realizar a sua parte. Ou seja, o interesse coletivo é diluído no interesse individual, que implica em ações responsáveis e respaldadas por consensos, alienadas da responsabilidade e da operação inversa implementada pelas grandes corporações, pelo capital financeiro, pela indústria bélica e pelo imperialismo.

Justifica-se a omissão intencional realizada pela UNESCO e pelo Currículo da Cidade em seus documentos educacionais, pois é sabido “que as relações entre o indivíduo e o gênero humano nunca ocorrem diretamente, mas sempre por um complexo conjunto de mediações, sendo a principal delas, na sociedade capitalista, a luta de classes” (Idem, ibidem, p. 62). Ao escamotearem o processo histórico e o contexto econômico que rege as relações socias,

colocam em prática uma política de contensão, aos moldes dos avestruzes, a saber: encostam a cabeça no chão para ouvirem a aproximação de predadores ao mesmo tempo em que se camuflam com suas vultosas plumagens, aparentando arbustos. Esse é o real sentido da adoção de competências que supostamente promovem a paz, o bem comum, a sociedade colaborativa e a preservação do meio ambiente, enquanto o mercado financeiro lucra com a indústria bélica escoando a sua produção sobre o povo ucraniano e palestino (para ficarmos nas contradições mais notórias e recentes). No Brasil, o carimbo do “capitalismo verde”, com a marca da palavra mágica “sustentável” há anos se impõe contra a soberania da nação, como denuncia Saviani,

> [...] é exatamente sobre as terras preservadas ambientalmente que vem ocorrendo o avanço desenfreado do chamado “capitalismo verde”, que, embora sob roupagem ecológica e supostamente sustentável, de fato é o mesmo modelo imperialista e expansionista da época do colonialismo. Como mostra Amyra El Khalili no texto “A lógica perversa do capitalismo verde”, de abril de 2017, em apenas doze anos, mais de 3,8 milhões de hectares já foram vendidos legalmente no Brasil a estrangeiros, sendo que, em 2019, foram aprovadas medidas legislativas, facilitando ainda mais a aquisição de terras por estrangeiros.
>
> Não satisfeitos, procura-se, agora, avançar também sobre as terras da União, que, protegidas por leis nacionais e internacionais, não podem ser negociadas. Eis a razão pela qual vêm sendo aprovadas novas leis, modificando as anteriores para beneficiar o mercado financeiro e afetando os direitos fundamentais dos povos indígenas, dos quilombolas e dos camponeses, o Código Florestal, os direitos trabalhistas. E para justificar essas medidas, argumenta-se que as águas e florestas só serão viáveis se tiverem valor econômico. Mas El Khalili contra-argumenta e mostra que se trata de uma falácia, “pois valor econômico as florestas ‘em pé’ e as águas sempre tiveram. O que não tinham, até então, era valor financeiro, já que não há preço que pague o valor econômico das florestas, dos bens comuns e dos ‘serviços’ que a natureza nos proporciona gratuitamente”. (2022, p.12-13)

Em nosso entendimento a educação, incluindo a educação escolar como parte mais desenvolvida de um processo amplo de formação, deve responder às aspirações históricas da classe trabalhadora pela apropriação dos bens culturais mais elevados, sem a omissão de qualquer aspecto das relações socias, na perspectiva de que o conhecimento propicie a aproximação do indivíduo com o gênero humano, que impulsione no indivíduo a essência humana, ou seja, a

constituição de um ser social e consciente, ator da atividade e produtor de si e do desenvolvimento histórico. Nesse sentido, uma matriz curricular consequente deve considerar que

> [...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (Saviani, 2011a, p. 13)

Curiosamente, o ecletismo teórico utilizado pelos redatores do Currículo da Cidade, referenciados em Doll (1997), incorpora a ideia de um currículo não linear, forjado no cotidiano, flexível e pós-moderno, mas altamente determinado pelas matrizes curriculares prescritas com base na EDS. A SME reitera por vezes a autonomia dos professores e professoras, não para buscarem a execução de um currículo que reflita as expectativas históricas da classe trabalhadora, mas sim, para empreenderem, mesmo a seu modo, o que é determinado pelo Currículo da Cidade. Os instrumentos de organização e controle do trabalho pedagógico são os fiadores da direção educacional pretendida pela SME.

Passamos agora à concepção de Ciclos de Aprendizagens do Currículo da Cidade.

3.2.4 Ciclos de aprendizagem

O Currículo da Cidade reivindica a continuidade da implantação dos ciclos de aprendizagens, iniciada em 1992, durante o Governo Luiza Erundina, à época, o primeiro governo municipal do Partido dos Trabalhadores em São Paulo. Desde o início os ciclos são concebidos como extensão do tempo de aprendizagem dos alunos, considerando o processo de desenvolvimento da infância à adolescência. Em que pese as discrepâncias epistemológicas, a SME se apoia em autores como Piaget (1976), Wallon (1968) e Vigotski (1988), adotados como base de fundamentação, com o propósito de

> [...] oferecer ao estudante um maior tempo de aprendizagem no âmbito de cada ciclo, em período longitudinal de observação e acompanhamento, levando em conta seu desenvolvimento intelectual e afetivo e as suas características de natureza sociocultural. (São Paulo, 2019c, p. 40)

Desde 2013, a RME-SP retomou a divisão dos ciclos em três períodos: o Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos); o Interdisciplinar (4º, 5º e 6º Anos); e o Autoral (7º, 8º e 9º Anos). Tal divisão organizativa da educação escolar impacta os processos formativos e determina as abordagens inerentes ao trabalho pedagógico. Nesse sentido, as concepções teóricas assumidas são a base da orientação da prática pedagógica a ser implementada por professores e professoras no ensino.

O **Ciclo de Alfabetização** é caracterizado pelo Currículo da Cidade como um período de expressão de diversas infâncias, atravessadas por "diferentes processos físicos, cognitivos e emocionais", em que os alunos são sujeitos de direito marcados por diferentes "características individuais, como sexo, idade, etnia, raça e classe social". A escola está chamada a promover a aprendizagem por meio de processos lúdicos, favorecendo o acesso às linguagens, sem, no entanto, "forçar a alfabetização precoce ou obrigar as crianças a aprender a ler, escrever e operar matematicamente por meio de exercícios enfadonhos". Desse modo, é por meio de atividades lúdicas, por jogos e brincadeiras que os alunos desse ciclo teriam as melhores condições para a apropriação "do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), do Sistema de Numeração Decimal (SND), bem como auxiliam o trabalho pedagógico com outros componentes curriculares". Todos os espaços devem ser aproveitados para promover oportunidades de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, demandando "um trabalho docente coletivo, sistemático e coordenado", de forma "a consolidar as experiências vivenciadas e acompanhar o progresso das crianças" (São Paulo, 2019, p. 41).

Em síntese, os alunos das escolas públicas municipais de São Paulo têm até três anos para serem alfabetizadas, o que deve se dar por meio de brincadeiras, sob a mediação docente, que age sobre as especificidades de cada indivíduo em seu processo particular de desenvolvimento, sem "dirigismo", mas com um trabalho "sistemático e coordenado".

Para que possamos nos situar em relação aos ciclos de aprendizagem, faz-se necessário abordarmos as concepções acerca do desenvolvimento

humano, ainda que de forma sintética. Municiar o trabalho pedagógico da elaboração teórica acerca do desenvolvimento humano e do psiquismo é um fator condicionante da adequação necessária do trabalho pedagógico às etapas de ensino.

Piaget (1999) defende a primazia de processos de maturação biológica, as fases de desenvolvimento são divididas em quatro estágios: o sensório motor (entre o nascimento e o 2º ano de vida), o pré-operacional (que se realiza entre os dois e os sete anos), o operacional concreto (verificado entre os sete e os doze anos) e as operações formais (que maturam a partir dos 12 anos). Segundo o autor, cada uma das fases de desenvolvimento se realiza por meio de processos de adaptação, de acomodação e de assimilação do novo conhecimento adquirido, de modo que ocorra o equilíbrio e propriamente a maturação. Considerando essa proposição para o desenvolvimento humano, é necessário que o trabalho docente atente para a fase de maturação biológica em que o aluno se encontra e só então se apresentam as tarefas adequadas à fase de maturação. Desse modo, levando em conta as características apresentadas pelo Currículo da Cidade para os alunos do Ciclo de Alfabetização, que têm entre seis e oito anos de idade, trata-se de crianças que transitam entre a fala egocêntrica, que iniciam as experimentações com as linguagens, que mimetizam o que observam nas relações sociais e tecem as tramas iniciais do pensamento espontâneo e casual amparado na memória e na intuição.

Evidencia-se que a abordagem do Currículo da Cidade para o desenvolvimento infantil no Ciclo de Alfabetização se apoia no constructo piagetiano, dando relevância prioritária aos jogos e brincadeiras. Pautados pelo nível de maturação individual e pela diversidade cultural, os docentes devem propiciar experiências lúdicas para que os alunos por si, em meio à interação proporcionada pelos jogos e brincadeiras, apreendam as linguagens concernidas a esse ciclo, sem forçar a “alfabetização precoce”. Segundo Piaget,

> [...] O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do “eu”. **Por isso os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças todo um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil.** Contudo, se a

> assimilação é necessária à adaptação, ela constitui apenas um de seus aspectos. A adaptação completa que deve ser realizada pela infância consiste numa síntese progressiva da assimilação com a acomodação. É por isso que, pela própria evolução interna, os jogos das crianças se transformam pouco a pouco em construções adaptadas, exigindo sempre mais de trabalho efetivo, a ponto de, nas classes pequenas de uma escola ativa, todas as transições espontâneas ocorrem entre o jogo e o trabalho. (2010, p.99 – grifos nossos)

Por outro lado, de fato oposto, pois as tentativas de aproximação das teorias vigotskianas com a miscelânea epistemológica pós-moderna tem objetivos claros de descaracterização, descontextualização e a construção de falso consenso com as proposições neoliberais para a educação, o Currículo da Cidade cita Vigotski como integrante da concepção original dos ciclos de aprendizagem, além de servir de pretexto para justificar a concepção da SME para a Educação Inclusiva. Como nos alerta Duarte,

> A aproximação entre as ideias vigotskianas e as ideias neoliberais e pós-modernas não pode ser efetuada sem um grande esforço por descaracterizar a psicologia desse autor soviético, desvinculando-a do universo filosófico marxista e do universo político socialista. Esse esforço é realizado de diferentes maneiras, das quais podemos destacar duas que, embora distintas, não são necessariamente excludentes: 1) aproximação entre a teoria vigotskiana e a concepção psicológica e epistemológica interacionista-construtivista de Piaget; 2) interpretação da teoria vigotskiana como uma espécie de relativismo culturalista centrado nas interações linguísticas intersubjetivas, bastante a gosto do niilismo pós-moderno. (2011b, p.2)

Ocorre que aprendemos com as “Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia” que a periodização do desenvolvimento dos indivíduos se dá com base em processos dialéticos entre o desenvolvimento biológico, as funções psicológicas e as relações sociais, fatores que formam uma unidade, reconhecendo este último como guia impulsionador.

> O meio é a fonte de desenvolvimento dessas características e qualidades especificamente humanas, em primeiro lugar, no sentido de que é nele que existem as características historicamente desenvolvidas e as peculiaridades inerentes ao homem por força de sua hereditariedade e estrutura orgânica. Elas existem em cada homem pelo fato de ele ser membro de um grupo social, ser uma unidade histórica que vive numa determinada época e em determinadas condições históricas. Consequentemente, no desenvolvimento da criança, as características e qualidades especificamente humanas surgem

> por um caminho um pouco diferente daquele das que são diretamente determinadas pelo curso do desenvolvimento histórico precedente do homem. No meio, existem as formas ideais desenvolvidas e elaboradas pela humanidade que deverão surgir ao final do desenvolvimento. Essas formas ideais influenciam a criança desde os seus primeiros passos no processo de domínio da forma inicial. No seu processo de desenvolvimento, ela se apropria do que antes era uma forma externa de relação com o meio ou a transforma em seu patrimônio interno. (Vigotski, 2018, p.90-91)

Martins (2015) assinala um dos grandes méritos de Vigotski com seus estudos sobre o desenvolvimento humano, a “inversão da ordem de condicionalidade” entre os processos de ensino e de desenvolvimento (p.277).

> A instrução desponta como condição para o desenvolvimento, ou seja, entre esses processos se instala uma relação de condicionabilidade recíproca, explicável à luz do preceito lógico-dialético da dinâmica entre "quantidade e qualidade", ou seja, a "quantidade" de aprendizagens promovidas pelo ensino qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a "quantidade" de desenvolvimento qualifica as possibilidades para o ensino. O estofo dessa ideia reside na distinção entre formas naturais e primitivas de comportamento e as formas instrumentais, produzidas na história e absolutamente dependentes da aprendizagem [...] (Martins, 2015, p.278)

Com base da Psicologia Histórico-Cultural, reiteramos que para a compreensão do desenvolvimento da criança é necessário considerarmos a “situação social de desenvolvimento”, pois “é na vida que esse desenvolvimento ocorre” (Franco, Mendonça, 2021, p.11). Ou seja, entre as diversas variáveis destacadas pelo Currículo da Cidade a se considerarem constitutivas da diversidade individual, há um componente da realidade concreta que atravessa o desenvolvimento de todos os alunos da RME-SP, a saber: o desenvolvimento ocorre na sociedade capitalista. Portanto, em se tratando de filhos de trabalhadores e trabalhadoras das mais diversas origens, categorias e frações da classe, o desenvolvimento do psiquismo ao qual os docentes dedicam o seu trabalho pedagógico cotidiano “é um psiquismo de classe” (Idem, ibidem, p.12).

Cabe ressaltar que o desenvolvimento psíquico não necessariamente obedece a uma sequência etária ou ao amadurecimento físico lineares, pois as condições objetivas dadas pelas relações sociais são determinantes nesses processos. Assim, as condições materiais como moradia, rotina alimentar e relações familiares, a exposição à estímulos educacionais, as condições de

cuidados, de segurança etc, são relevantes para observarmos os processos de desenvolvimento dos indivíduos.

Vigotski, ainda que de forma provisória, dividiu a periodização do desenvolvimento humano como segue: crise pós-natal; primeiro ano de vida; crise do 1º ano; primeira infância; crise dos três anos; idade pré-escolar; crise dos sete anos; idade escolar; crise dos 13 anos; puberdade e crise dos 17 anos (Pasqualini, 2009, p. 36). Trata-se de um estudo realizado na Rússia revolucionária, no início do século XX e inconclusa, pois que o autor falecera em 1934, aos 38 anos de idade. Dando continuidade a esses estudos, Elkonin propõe a seguinte forma de periodização do desenvolvimento: comunicação emocional do bebê; atividade objetal manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional/estudo (Facci, 2004, p. 67).

Considerando as relações sociais e a atividade guia que orienta o período de desenvolvimento concernido ao Ciclo de Alfabetização nos interessa a apropriação das características que compõem a idade escolar e a atividade estudo. No período pré-escolar a brincadeira é a atividade principal, propicia a apreensão da realidade concreta por meio da interação, da experimentação de regras, da representação, da manipulação da linguagem, da apreensão de meios culturais, modelando as relações interpessoais, formando os elementos da personalidade e preparando a próxima fase. Ainda que a brincadeira não desapareça no período escolar, a atividade principal passa a ser o estudo. Rompe-se o círculo protegido restrito às relações familiares, ampliam-se as relações sociais para os colegas da escola, para as professoras e demais profissionais em educação. Esse processo propicia diversas mudanças nas relações da criança com o mundo e o estudo, resultando na apreensão de novos conhecimentos, exerce papel central no desenvolvimento psíquico. Nesse sentido,

> É a sociedade que determina o conteúdo e a motivação na vida da criança, pois todas as atividades dominantes aparecem como elementos da cultura humana. E, de acordo com as características objetais e de conteúdos das atividades dominantes, identificadas até o presente, essas atividades, segundo Elkonin (1987, p. 121), podem ser divididas em dois grupos: no primeiro grupo estão aquelas atividades desenvolvidas no sistema criança-adulto social, as quais têm orientação predominante na atividade humana e na assimilação

> de objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas; no segundo grupo estão presentes as atividades que ocorrem num sistema criança-objeto social, no qual ocorre a assimilação de procedimentos de ação com os objetos. (Facci, 2004, p. 72)

Ou seja, o impulsionamento do ensino com base na atividade principal do período que abrange o Ciclo de Alfabetização é determinante para a apreensão dos instrumentos culturais objetivados na educação escolar. Portanto, ao abordar o Ciclo de Alfabetização a partir dos pressupostos piagetianos, priorizando a brincadeira em detrimento do estudo, SME leva os docentes a provocarem, inconscientemente, um potencial atraso de parte significativa das turmas no processo de desenvolvimento dos alunos na apreensão da leitura e da escrita e dos demais conhecimentos presentes nos conteúdos curriculares entre o 1º e 3º anos do Ensino Fundamental.

O **Ciclo Interdisciplinar** é apresentado como um período em que a tarefa da educação escolar se concentra na integração dos saberes básicos com outros conteúdos curriculares, tendo por finalidade a redução do impacto negativo dado pela inserção dos alunos no Ciclo Autoral, quando a divisão por conteúdos curriculares se intensifica. Assim, reiteram-se experiências que já se consolidaram na organização do trabalho docente na RME-SP, como o “Projeto de Docência Compartilhada” e a implementação da interdisciplinaridade.

O “Projeto de Docência Compartilhada” consiste em uma intervenção coordenada e articulada entre professores polivalentes (Professoras de Ensino Fundamental I que têm as turmas atribuídas e maior jornada junto aos alunos, responsabilizando-se pelo letramento e o ensino das operações matemáticas, além da introdução das demais áreas de conhecimento) e especialistas, “preferencialmente de Língua Portuguesa e de Matemática”, nos 4º e 5º anos. O escopo do trabalho no projeto é

> [...] construir parcerias, pelo empenho em planejamento integrado de suas aulas, entre duplas docentes de segmentos de ensino diferentes, a fim de que possam atuar interdisciplinarmente em suas aulas, abordagens e intervenções pedagógicas, discutir, acompanhar e analisar suas práticas, avaliar seus estudantes e suas turmas. A ação precisa se integrar ao Projeto Político-Pedagógico da escola e ser orientada pelo coordenador pedagógico. (São Paulo, 2019c, p. 42)

A integração do trabalho docente, segundo o Currículo da Cidade, deverá se dar por meio de uma abordagem interdisciplinar, que consiste em promover a articulação das áreas de conhecimento

> [...] com o contexto e as vivências dos estudantes para garantir maior significado às aprendizagens, que rompem com os limites da sala de aula tradicional, integram linguagens e proporcionam a criação e apropriação de conhecimentos. (Idem, ibidem, p. 42)

Ocorre que a organização escolar oferecida pela SME acaba por provocar obstáculos para o que é preconizado no Currículo da Cidade. Nem sempre há docentes disponíveis para assumirem as aulas compartilhadas, mesmo quando há, trata-se de um complemento de jornada, comportando aulas de regência no Ciclo Autoral e as aulas compartilhadas, o que implica em realizar planejamentos diversos em tempos restritos de trabalho extraclasse, não concomitante entre os docentes concernidos em aulas compartilhadas.

Outra questão que emerge é de cunho teórico-prático. A defesa da interdisciplinaridade, da multidisciplinaridade e da pluridisciplinaridade alcançou o status de senso comum no combate à fragmentação curricular e da pesquisa acadêmica. Entre pesquisadores integrados à reprodução do sistema vigente e progressistas a perspectiva dos discursos convergem para a transcendência dos limites da disciplinaridade. Orso define as três vertentes da seguinte forma:

> A disciplinaridade é uma forma de tratar o saber e a realidade por campos e áreas de saber delimitadas; a multidisciplinaridade e a pluridisciplinaridade aglutinam as disciplinas, mas continuam mantendo a justaposição e a fragmentação entre as mesmas. Tratadas como partes justapostas, colocadas umas junto às outras, a totalidade resume-se à integração e junção do conjunto das partes (disciplinas). Estas técnicas – positivistas – concebem as disciplinas como campos de saber estanques, separados e incomunicáveis. Já, a transdisciplinaridade parte do princípio da disciplinaridade, mas propõe uma certa abertura e interpenetração de uma disciplina em relação a outra. Trans é um vocábulo latino que significa “movimento para além de”, “através de”, “posição para além de”. Assim, transdisciplinaridade significa movimento entre, através das disciplinas. Contudo, também continua mantendo as disciplinas, ainda que abra espaço para um certo trânsito entre elas. (2003, p. 34-35)

A contradição se assenta no fato de que a assunção das formas organizativas que supostamente resolveriam a fragmentação do conhecimento não considera a origem das causas da divisão da educação escolar em

disciplinas e especialidades. Assume-se uma posição gnosiológica frente a realidade (Idem, ibidem, p. 26) e a interdisciplinaridade serve como panaceia para a resolução de problemas educacionais, sem, no entanto, atentar-se para a origem da fragmentação do conhecimento dada pela organização produtiva na sociedade capitalista, que determina a divisão social do trabalho, entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre capital e trabalho, a partir do desenvolvimento da sociedade da propriedade privada dos meios de produção (Orso, 2003, p.32). Para superar tal entrave, que resulta em interação artificializada entre conteúdos curriculares, Orso propõe que a prática pedagógica engajada em promover a resolução da fragmentação curricular se constitua em

> [...] em processos, em práxis pedagógicas, que ao mesmo tempo articulam as disciplinas na busca da unidade e atuam sobre a realidade tendo em vistas à sua superação - condição sine qua non à superação da fragmentação do saber e à compreensão do conhecimento como síntese de múltiplas determinações – unidade de contrários. Dessa forma, a inter e a transdisciplinaridade constituir-se-iam num método teórico prático. [...] Um projeto que, tendo como meta a superação da realidade, reverta numa nova compreensão do saber e numa rearticulação das disciplinas, direcionada à uma ação transformadora. (Idem, ibidem, 35-36)

Em nosso entendimento, tal proposta passa pela transformação da própria organização da escola na oferta de jornadas exclusivas para o trabalho de docência compartilhada e tempos de trabalho extraclasse coincidentes, concomitantes, que favoreçam o planejamento confluente para um trabalho coordenado por duplas de professores que não rebaixe o ensino à Pedagogia de Projetos ou a qualquer proposição limitada aos interesses imediatos dos alunos.

Malanchen (2016) nos adverte que

> [...] Se concordarmos que a organização curricular, na forma de disciplinas isoladas, reflete a divisão social do trabalho na produção do conhecimento, será necessário igualmente concordar com a conclusão de que **a superação da fragmentação do saber escolar não poderá ocorrer plenamente, a não ser como parte de um processo maior de superação da sociedade que gera a divisão social do trabalho.** Em outras palavras, há uma incompatibilidade insuperável entre o modo de produção capitalista e a perspectiva de superação da fragmentação do saber. (p. 196 – grifos nossos)

Coloca-se em pauta o choque entre as visões de mundo abordadas pelas proposições curriculares. Como já constatamos em diversa passagens anteriores, o Currículo da Cidade sonega a informação de que é concebido em uma sociedade capitalista, apresenta-se de forma a naturalizar a formação para a adaptação à sociabilidade capitalista. Malanchen defende que para a PHC ser difundida é necessário dar evidência a "uma visão de mundo materialista histórica e dialética" (2016, p. 205), tarefa que se desdobra na defesa de currículos que

> [...] que expressem de maneira mais consciente e sistematizada possível aquilo que estava contido de modo limitado e contraditório no currículo da escola elementar tradicional, ou seja, a concepção do ser humano como um ser que se autoconstrói no processo histórico de transformação da realidade objetiva.
>
> Considerando a educação escolar desde a educação infantil até o ensino superior, os currículos escolares poderiam ser pensados como um processo de explicitação e complexificação progressiva dessa concepção de mundo. (Idem, ibidem, p.208)

A proposta para o **Ciclo Autoral** se concentra tanto no aprofundamento da apreensão dos conteúdos curriculares desse período, quando na utilização desses instrumentos assimilados durante o Ensino Fundamental (leitura, escrita, conhecimento matemático, ciências, história, noções de espaço e de organização da sociedade e demais linguagens) para a realização de análise e propostas de ação que permitam que os alunos "compreendam melhor a realidade na qual estão inseridos, explicitem as suas contradições e indiquem possibilidades de superação" (SÃO PAULO, 2019c, p.42). Para tanto, propõem-se a realização de Trabalhos Colaborativos de Autoria (TCAs), em que se abordam temas caros às "infâncias", reflita questões das "juventudes", dos "territórios" e "direitos". Pretende-se desenvolver o protagonismo juvenil, a criatividade, a liberdade, o compromisso, a "investigação, leitura e problematização do mundo real", "transformar professores e estudantes em produtores de conhecimento, criando oportunidades para que elaborem propostas e realizem intervenções sociais para melhorar o meio em que vivem".

Em tese, o processo de execução dos TCAs atravessaria todos os três anos do Ciclo Autoral, mas, mormente, é realizado apenas no decorrer do 9º ano. Embora todos os professores estejam convocados a contribuírem no

processo, orientando os grupos de alunos na realização dos TCAs, o comum, tendo em vista a organização escolar vigente e a IN 46/2019, é que os professores de Língua Portuguesa, de Matemática, de Sala de Leitura e Sala de Informática assumam a tarefa. Não é incomum que o calendário de aplicação e registros das avaliações externas interfiram negativamente na organização das tarefas, na execução e na apresentação dos resultados dos TCAs. Nesse contexto, soma-se a defasagem do aprendizado pautado durante todo o Ensino Fundamental pelo relativismo multiculturalista, pela flexibilização dos conteúdos curriculares, pela aplicação da prática pedagógica orientada pela SME destinada à prevalência dos interesses imediatos dos alunos e pelas propostas pedagógicas apoiadas no lema “aprender a aprender”.

Com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural podemos entender que o período de desenvolvimento psicológico concernido ao Ciclo Autoral converge para uma nova atividade principal, a comunicação íntima pessoal entre os jovens. Embora o estudo não desapareça como atividade importante, começa a adquirir o caráter de atividade profissional de estudo e, para parte dos alunos, influenciará a auto-organização e a interação colaborativa na interação social.

> [...] segundo Elkonin (1987), essa atividade especial no estabelecimento de relações pessoais íntimas entre os adolescentes é uma forma de reproduzir, com os companheiros, as relações existentes entre as pessoas adultas. A interação com os companheiros é mediatizada por determinadas normas morais e éticas (regras de grupo). A atividade de estudo ainda continua sendo considerada importante para os jovens e ocorre, por parte dos alunos, o domínio da estrutura geral da atividade de estudo, a formação de seu caráter voluntário, a tomada de consciência das particularidades individuais de trabalho e a utilização desta atividade como meio para organizar as interações sociais com os companheiros de estudo. (Facci, 2004, p. 71)

Entre os adolescentes se observa um considerável avanço no desenvolvimento intelectual. Com base no impulso de um trabalho consequente realizado pelos docentes é possível potencializar o pensamento por conceitos e a assimilação com maior profundidade dos instrumentos culturais apoiados nas ciências, na filosofia e na arte, que ampliam as possibilidades de ação consciente sobre o mundo social. A percepção da realidade, dos indivíduos e grupos sociais e de si é crescente nesse período. O pensamento abstrato ganha espaço,

superando as limitações dadas pelo pensamento concreto, característico dos períodos anteriores.

> O conteúdo do pensamento do jovem converte-se em convicção interna, em orientações dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e seus propósitos. Por meio da comunicação pessoal com seus iguais, o adolescente forma os pontos de vista gerais sobre o mundo, sobre as relações entre as pessoas, sobre o próprio futuro e estrutura-se o sentido pessoal da vida. (Idem, ibidem, p. 71)

Em nosso entendimento, o período que compreende o Ciclo Autoral é profícuo para o aprofundamento do ensino específico dos componentes curriculares. A apreensão desses instrumentos culturais em novo patamar do desenvolvimento psíquico dos alunos é condição para a intervenção qualificada dos indivíduos em formação na realidade concreta e na aproximação do humano genérico cônscio do processo histórico social em que se insere. Opondo-se a esse sentido, as concepções pedagógicas e as proposições que se desdobram do Currículo da Cidade se configuram em obstáculos a serem confrontados. Pois que o “mundo real” ao qual se refere a SME é o da diversidade individualizada, dos territórios e da relativização do conhecimento, cujo caráter fragmentário é potencializado na medida em que a formação é dirigida para a adaptação dos indivíduos, para a naturalização da prática social ditada pela sociabilidade capitalista. Ao suprimir da proposta curricular uma visão de mundo que localize a educação escolar na realidade concreta da sociedade capitalista, globalizada, neoliberal, intenta-se a manutenção da ordem sustentada na divisão social do trabalho, divisão entre capital e trabalho, na mediação das relações sociais pela mercadoria. Assim, o potencial caráter associativo, criativo, autônomo, de intervenção consciente na realidade concreta é limitado ao indivíduo, aos grupos identificados pela diversidade fragmentária e aos territórios, sem o risco de apreensão da totalidade e constituição da unidade materializada na classe de origem, ou seja, na classe trabalhadora. Em consequência, a realização dos TCAs orientados pelo Currículo da Cidade promove uma sobreposição de aspectos pautados pelo diversionismo, pois reitera os interesses do aluno empírico, cerceado pelo senso comum, ao mesmo tempo em que se implementa o dirigismo da Matriz dos Saberes e da EDS. O aluno concreto, indivíduo

histórico, componente da classe explorada pelo capital, é ignorado nesse processo.

> Numa sociedade na qual a difusão dos bens culturais é mediatizada pelo valor de troca, isto é, pela lucratividade imediata, a afirmação de que os indivíduos que aprendam a aprender terão todo acesso ao conhecimento por intermédio dos múltiplos e modernos meios de transmissão de informações e de conhecimentos não passa de uma afirmação reveladora de grande ingenuidade ou, o que é pior, de grande cinismo. Quanto mais a difusão do conhecimento for regida pelas leis de mercado, mais superficial e imediatista vai-se tornando o conhecimento oferecido aos indivíduos e mais superficiais e imediatistas vão-se tomando as necessidades intelectuais desses indivíduos. Temos assim um círculo vicioso no qual o objetivo do lucro imediato vai gerando produtos mais ampla e facilmente consumíveis e, por sua vez, as necessidades e as preferências dos indivíduos vão-se empobrecendo cada vez mais. Nesse contexto, defender o "aprender a aprender" é decretar a derrota do saber e contribuir decisivamente para o processo de esvaziamento dos indivíduos, processo esse gerado pelo fato de o valor de troca ser a mediação universal na sociedade capitalista. [...] (Duarte, 2011b, p. 175-176)

Outra questão candente para discutirmos a organização da educação escolar em Ciclos de Aprendizagem é a transformação dessa concepção em progressão continuada e, mais recentemente, em aprovação automática.

Freitas (2003) nos adverte que não é possível crermos que a educação pública cumpre o papel de garantir a educação a todos, bastando um olhar gerencialista sobre os recursos disponibilizados. No campo dos pensadores socialistas é consenso que as questões educacionais não estão isoladas da resolução da concentração da riqueza gerada pelo trabalho e a apropriação do patrimônio cultural vertido em força produtiva.

> [...] não podemos ingenuamente afirmar que a forma que a escola assumiu na sociedade capitalista esteja voltada para ensinar tudo a todos. Esse pode ser o nosso desejo, mas está longe de ser o compromisso social da escola na atual sociedade. A razão é que há uma hierarquia econômica fora da escola que afeta a constituição das hierarquias escolares - queiramos ou não, gostemos ou não. Que elas não sejam deterministas, que possam ser alteradas mais para lá ou mais para cá, somente afirma sua existência. (Freitas, 2003, p. 18)

Para a nomenclatura "ciclos", Freitas adota uma caracterização progressista, relacionando a organização como um fator de resistência das comunidades escolares à exclusão. Dessa forma, propõe medidas para a

ampliação da experiência organizativa a partir dos ciclos: a implementação de uma formação mais ampla (para além da priorização em português e matemática); a introdução do componente “desenvolvimento” na organização escolar (abarcando os diferentes períodos de desenvolvimento humano); promover a formação em relação à vida concreta, introduzindo a apreensão crítica de questões da atualidade; estimular a auto-organização estudantil com reais possibilidades de exercício de poder e democracia, exercício de uma gestão democrática; e incorporar as ações da progressão continuada. (2005, p. 136).

Concretamente, o que vige no Currículo da Cidade se coaduna com a progressão continuada, cuja assimilação se inspira em pressupostos de autores como Perrenoud. Freitas sintetiza as propostas de Perrenoud relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem a ser programado nos planejamentos plurianuais:

> a) definir as etapas mais compatíveis com as unidades de progressão das aprendizagens;
> b) permitir um planejamento mais maleável das progressões, uma diversificação das trajetórias;
> c) favorecer uma maior flexibilidade para a incorporação diferenciada aos alunos, em diversos tipos de grupos e de dispositivos didáticos;
> d) assegurar maior continuidade e uma coerência mais forte, com a responsabilidade de uma equipe por vários anos;
> e) perseguir os objetivos de aprendizagem referentes a vários anos, que constituem referências essenciais para todos e orientam o trabalho dos professores. (2005a, p.120)

Em sintonia com as reformas educacionais neoliberais e se contrapondo à educação tradicional a progressão continuada vem servindo aos gestores da educação pública na promoção do fluxo de alunos ao logo das etapas de ensino, para corrigir as distorções entre idade/ano com o menor investimento do que o necessário e sem, no entanto, garantir o direito à educação. Mais,

> A progressão continuada, do ponto de vista curricular, apesar das junções de séries, continua tratando cada ano escolar de forma seriada e vê os conteúdos escolares como conjuntos de competências e habilidades a serem dominados pelos alunos. A progressão continuada não se contrapõe à seriação, como alguns creem. Ela simplesmente limitou o poder de reprovar que a avaliação formal tinha ao final de cada série, introduziu recuperação paralela e tentou “gerenciar” mais de perto o sistema educacional com avaliações de sistema e maior controle da escola. (Freitas, 2005a, p. 123)

Freitas nos apresenta alguns exemplos de experiências com a organização em ciclos de aprendizagem adotadas por alguns municípios brasileiros, trata-se da Escola Cabana, na Secretaria Municipal de Belém (Pará), da Escola Plural de Belo Horizonte e da Escola Candanga no Distrito Federal e da Escola Cidadã de Porto Alegre. Entre as propostas de trabalho apresentadas encontramos as seguintes: a “formação global do sujeito” atenta à diversidade; a oferta de “fluxos mais flexíveis”; o trabalho interdisciplinar com temas transversais com sexualidade, consumo e diversidade cultural; a ruptura das disciplinas compartimentadas; a construção de currículos de forma coletiva e ligados à problemas da atualidade; atenção aos períodos de desenvolvimento dos alunos. Freitas defende que

> Diferentemente da progressão continuada, os ciclos propõem alterar os tempos e os espaços da escola de maneira mais global, procurando ter uma visão crítica das finalidades educacionais da escola. Estão em jogo mais do que simplesmente liberar fluxos, ou sair-se bem em avaliações de sistema ou, ainda, tirar a avaliação formal juntando séries em planejamentos plurianuais. Eles pretendem ser mais que uma modernização-conservadora. (2005a, p. 123-124)

Em nosso entendimento, o discurso de combate à exclusão foi apropriado pelos mentores das políticas públicas de modo que a massificação do acesso à educação escolar não correspondesse aos anseios históricos da classe trabalhadora por direito à educação. Como podemos constatar, as premissas que orientam forma e conteúdo tanto na progressão continuada, quanto nos exemplos de experiências com ciclos de aprendizagem, estão presentes no Currículo da Cidade e, no contexto da educação escolar controlada pelas políticas neoliberais e concepções pós-modernas, mantêm a formação das novas gerações refém da lógica gerencial presente na aprovação automática.

Freitas nos apresenta um efeito negativo da reorganização da educação em ciclos e as transformações ocorridas nos processos de avaliação, que abole a aprovação/reprovação e a mensuração do aprendizado por notas. Defende que os professores, ao perderem o poder de avaliar formalmente, continuam avaliando moralmente com base em juízos comportamentais, econômicos, que reduzem a autoestima e as condições de aprendizado dos alunos estigmatizados dentro e fora da escola.

> Pode-se dizer que, quanto mais se falou em inclusão, mais se legitimou a exclusão social construída previamente à escolarização, por um mecanismo dissimulatório de inclusão formal na escola que transmutou a exclusão escolar objetiva (repetência, evasão) em exclusão escolar subjetiva (autoexclusão entre ciclos, “opções” por trilhas de progressão menos privilegiadas, trânsito formal sem domínio real), a partir dos horizontes e possibilidades de classe previamente interiorizados pelas condições objetivas de vida na sociedade. (Freitas, 2005a, p. 135)

Ainda que a questão da organização da educação escolar pública em ciclos ou por progressão continuada careça de uma investigação mais aprofundada, tendemos a discordar de Freitas no que diz respeito à imputação dos docentes pelo novo tipo de exclusão escolar. Antes de qualquer juízo sobre a postura reativa de professoras e professores sobre o trabalho pedagógico em Ciclos de Aprendizagem, é preciso um ordenamento das responsabilidades. Afinal, “não podemos ingenuamente afirmar que a forma que a escola assumiu na sociedade capitalista esteja voltada para ensinar tudo a todos” (Freitas, 2003, p. 18).

Tendo em vista que se passaram algumas décadas para a consolidação da relativização do conhecimento científico, da flexibilização dos conteúdos curriculares, da absorção de teorias pedagógicas afiliadas ao lema “aprender a aprender”, entre outros aviltamentos impostos à educação pública e, consequentemente, ao trabalho docente, temos algumas gerações formadas para a exacerbação da estratificação da sociedade com base na diversidade, profissionais que condenam a transmissão de conhecimentos e trabalham, ainda que inconscientemente, para a adaptação à alienação da classe trabalhadora de sua tarefa histórica. Ainda que não possamos quantificar no momento, é possível pressupor que há um significativo contingente de profissionais em educação atuando pela formação dada pelas cartilhas pós-modernas. Ou seja, é possível verificar um grande número de docentes tecendo avaliações positivas aos currículos centrados na EDS e propostas multiculturalistas que obstaculizam o acesso ao patrimônio cultural da humanidade. Longe de pensar que a formação docente tem a capacidade de resolver esse imbróglio por si, ainda que concordemos que é parte da solução, defendemos que, tanto a exclusão dos alunos originada fora da escola, quanto a qualificação do trabalho pedagógico, em um patamar elevado de consciência, só é possível de se consubstanciar por

meio da intervenção da prática social mais ampla, na intervenção coletiva e organizada da classe trabalhadora pela superação do sistema capitalista.

Saviani, ao se debruçar sobre os embates entre a Escola Nova e a educação Tradicional, oferece-nos a seguinte conclusão, perene e atual:

> [...] quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática. (2021, p.39)

De fato, ainda hoje, é no lastro da defesa da democracia que os mesmos reformadores neoliberais defendem a permanência do Ciclos de Aprendizagem tal como se configura na escola pública. Tanto no passado, quanto no presente

> [...] o abandono da busca de igualdade é justificado em nome da democracia e é nesse sentido também que se introduzem no interior da escola procedimentos ditos democráticos. E hoje nós sabemos, com certa tranquilidade, já, a quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos no interior das escolas novas. (Idem, ibidem, p. 39)

O que se consolida com a efetivação dos pressupostos neoliberais e pós-modernos, que balizam o trabalho pedagógico em mio a progressão continuada, presentes no Currículo da Cidade é a condenação dos conteúdos curriculares e o foco na transmissão de conhecimento. Como constata Baima,

> Por esse caminho, abandona-se a ideia de que os conhecimentos são cumulativos e se organizam em uma determinada ordem, onde certos aspectos necessitam da aquisição prévia de outros. Nega-se também, como consequência, a batalha para que os educandos avancem, de forma geral, em um mesmo ritmo, na aquisição desses conhecimentos. Longe de ser um objetivo a ser buscado, esse avanço médio seria algo antinatural, uma vez que, nesse caso, nem os conhecimentos contêm traços universais, constituídos socialmente (embora manipulados privadamente na sociedade de classes, manipulação cuja expressão é justamente a negativa de que estejam democraticamente disponíveis a todos), nem se pode aspirar a que, em uma certa fase da vida, todas as crianças e jovens possam tê-los internalizado. Mainardes opõe a escola de ciclos, ou de progressão continuada, à perspectiva de uma aprendizagem simultânea. (2015, p.55)

É com base em Bourdieu e Paseron que se dissemina a ideia de que os conteúdos curriculares oferecidos nas escolas eram distantes e até inacessíveis para os filhos e filhas da classe dos trabalhadora, pois o “capital cultural” herdado

os condenaria às dificuldades mais severas, além de os inculcar uma formação para a reprodução da ordem vigente. Os teóricos críticos reprodutivistas contribuíram para a propagação do pensamento segundo o qual os conteúdos e as formas de avaliação deveriam ser adaptados a fim de se combater a exclusão escolar.

> Essa visão, por consequência, levaria a considerar os processos avaliativos mensuráveis (por nota, conceito, etc.) e o sistema de promoção (aprovação, reprovação) por série ou ano legitimadores desta cultura estranha às classes populares. 'Inadequada' a elas que, justamente por causa dessa 'inadequação', teriam nas provas e na reprovação mecanismos de exclusão da escola. A escola teria que, para não ser seletiva ou excludente, adotar conteúdos alternativos, baseados nas vivências de seu público e estigmatizar a ciência constituída simplesmente como a cultura das camadas dominantes, ao mesmo tempo em que deveria adotar critérios de promoção escolar adaptados às condições de vida de seus usuários. (Idem, ibidem, 45)

Abordaremos o que o Currículo da Cidade defende para as avalições em idem específico. Por hora, questionamos: como as aprovações fictícias e a relativização da mensuração do aprendizado contribuiu para dar fim à exclusão?

A IN 30/2023, editada pela SME em 31 de outubro de 2023, nos dá uma pista de como a RME-SP transformou os Ciclos de Aprendizagem em aprovação automática, contribuindo para uma exclusão, o que é devidamente obscurecido pelas estatísticas oficiais.

> Art. 3º Considerando o atendimento em ciclos no Ensino Fundamental Regular e Ensino Médio, ao final do ano letivo, terão como parecer conclusivo:
> I - em continuidade: os estudantes do Ensino Fundamental matriculados nos 1º e 2º ano do ciclo de alfabetização, 4º e 5º ano do ciclo interdisciplinar, 7º e 8º ano do ciclo autoral, atendendo a frequência mínima de 75% global e no mínimo 50% em cada disciplina, independentemente do resultado obtido nas avaliações.
> II - promovidos: os estudantes matriculados nos 3º, 6° e 9º anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, atendendo a frequência mínima de 75% global e no mínimo 50% em cada disciplina, e alcançando aproveitamento dos estudos, expressos por conceito ou nota mínima regulamentadas em legislação vigente, conforme o ciclo registrado nas atas finais de resultados.
> III - retidos: os estudantes matriculados nos 3º, 6° e 9º anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, não atendendo a frequência mínima estabelecida na legislação vigente e/ou ofertadas todas as intervenções com foco no avanço das aprendizagens, procedimentos didáticos e possibilidades de

recuperação das aprendizagens, asseguradas todas as ações pedagógicas a seguir:

a) **oferta de atividades de compensação de ausência**, realizada pela unidade educacional de forma contínua e sistematizada, com registro bimestral no SGP e comunicação aos responsáveis pelos estudantes, com ciência comprovada;

b) **realização de Busca Ativa**, utilizando diferentes estratégias, inclusive o apoio das Agentes de Busca Ativa Escolar - ABAEs, garantindo a frequência regular dos estudantes;

c) comunicação e ciência da frequência irregular aos responsáveis, bimestralmente;

d) comunicação do excesso de ausências ao Conselho Tutelar, em conformidade com a legislação vigente;

e) **ações de recuperação contínua ofertadas pelo professor regente** ou de forma colaborativa com o Projeto de Apoio Pedagógico (PAP), quando for o caso, registradas bimestralmente no SGP;

f) para o Ensino Fundamental, matrícula e frequência em projetos de recuperação paralela por meio do PAP, turmas de Fortalecimento das Aprendizagens e ou projetos do Programa Mais Educação com foco no fortalecimento das aprendizagens;

g) **atualização bimestral das ações realizadas**, por meio do documento “Mapeamento dos Estudantes”, os alunos que se encontram em níveis de escrita não alfabéticos e/ou notas/conceitos bimestrais abaixo do mínimo e/ou nível de proficiência abaixo do básico nas avaliações internas e externas, bem como o atendimento às recomendações do conselho de classe construídas coletivamente pela Unidade Educacional;

h) **utilização dos instrumentos e procedimentos diversificados no processo de avaliação ao longo do ano letivo**, tais como a observação, sondagens ou outras avaliações diagnósticas, registro descritivo e reflexivo, trabalhos individuais e coletivos, portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do estudante e em consonância com o Projeto Político Pedagógico;

i) comunicação e ciência à família/responsáveis sobre o desempenho dos estudantes, inclusive a síntese dos registros das discussões sobre os resultados de avaliações, realizada bimestralmente e com propostas de ações pedagógicas;

j) comunicação e articulação com a DRE/NAAPA observada a necessidade de atendimento do estudante pela rede protetiva;

k) para estudantes público-alvo da Educação Especial, além dos itens anteriores, observação do Plano de AEE registrado no SGP, precedido de avaliação pedagógica/estudo de caso.

§1º As ações de acompanhamento pedagógico constantes nas alíneas de “a” a “k” do caput, devem compor a Ata do Conselho de Classe, realizado bimestralmente, objetivando a análise da Equipe Gestora e Supervisão Escolar.

§2º A não comprovação de qualquer das alíneas de “a” a “k”, inviabilizará, após o Conselho Final, o parecer conclusivo “Retido”.

§3º **No prazo de 2 (dois) dias da realização do Conselho de Classe Final**, a Ata da reunião e os comprovantes das ações de acompanhamento pedagógico constantes das alíneas de “a” a

> “k”, realizadas no decorrer do ano letivo, deverão ser encaminhadas para Parecer do Supervisor Escolar e validação do Diretor Regional de Educação.

Decerto que cabe às escolas o controle de frequência e do rendimento escolar, além da execução de medidas que, ao longo do ano, incida sobre qualquer desvio verificado. Ao mesmo tempo, o condicionamento à realização de todos os dez itens, constantes entre as alíneas “a” e “k” da IN 30/2023, para justificar a realização uma retenção nos revela as prioridades da SME, as quais evidenciam que a garantia do direito à educação não figura no topo de uma lista eventual. Sobretudo, porque a “compensação de ausências”, a partir da oferta de atividades a serem realizadas, não só abre a lista de prerrogativas, como não delimita a quantidade de ausências a serem compensadas e não é condicionada à comprovação de aprendizagem. Ou seja, mesmo com todo o controle executado pelas escolas, descrito nas demais alíneas, é possível nos depararmos com casos em que o aluno frequente a escola em alguns dias da semana, ausente-se por quinzenas ou meses sem que as instituições concernidas tenham condições de reverter tal quadro, mas a aprovação fictícia está garantida.

O peso dessa prática social recai principalmente sobre os alunos e famílias, pois o direito à educação é negado. Também impacta negativamente o trabalho dos profissionais em educação, sobretudo o ensino.

Somem-se variáveis mais amplas, considerando os reiterados ataques contra as condições de trabalho pedagógico, contra o conhecimento científico, contra o papel social da profissão docente, contra a instituição escolar em tempos de obscurantismo beligerante e do avanço do irracionalismo (Duarte, 2018), à precária condição de vida de amplos setores da classe trabalhadora submetidos à flexibilização das relações de trabalho, ao déficit habitacional, que incide na ampliação do trabalho infantil, teremos elementos determinantes tanto para entendermos com mais precisão a evasão escolar, quanto a desmobilização de um contingente significativo dos alunos para o estudo.

Efetivamente, a implementação da “progressão continuada” se inscreve no processo histórico da luta de classes, representando a reação da classe dominante sobre a conquista da classe trabalhadora brasileira dada pela massificação do acesso à escola.

> Os trabalhadores, entretanto, precisam aprender. E precisam de um sistema que lhes assegure um acesso efetivo ao conhecimento. [...] a burguesia não quer legar às jovens gerações da classe operária se não os conhecimentos imediatos, necessários a habilitá-las diretamente ao mundo do trabalho. Aqui se coloca um aspecto decisivo dessa discussão, o direito da classe operária e das camadas populares em geral ao conhecimento abstrato, generalizado, teórico. Porque aí está toda a questão de um conhecimento da totalidade dos processos humanos. A teoria não é senão um conjunto de generalizações, universalizações de conhecimentos, abstração incontornável na compreensão dos diferentes fenômenos naturais e sociais. (Baima, 2015, 57)

Ou seja, as ideias impostas à educação escolar adotadas sob o manto da democracia e do combate à exclusão, distorcidas pela apropriação neoliberal e pós-moderna, não fazem parte das reivindicações históricas da classe trabalhadora. A constatação de Saviani, apresentada originalmente em 1983, continua atual:

> Os pais das crianças pobres têm uma consciência muito clara de que a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos mais ricos, tem uma consciência muito clara de que a aquisição desses conteúdos não se dá sem esforço, não se dá de modo espontâneo; consequentemente, têm uma consciência muito clara de que para se aprender é preciso disciplina e, em função disso, eles exigem mesmo dos professores a disciplina. É comum a gente encontrar esta reação nos pais das crianças das classes trabalhadoras: se o meu filho não quer aprender, vocês têm que fazer com que ele queira. E o papel do professor é o de garantir que o conhecimento seja adquirido, às vezes mesmo contra a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade. (2021, p. 40)

O dualismo na oferta da educação brasileira (Libâneo, 2012) é flagrante, a despeito de as reformas educacionais se colocarem no campo da condenação à escola tradicional, originada na fase ascendente do capitalismo e nunca realmente implementada no Brasil. Porém, a

> [...] transformação do sistema seriado anual (ou outro) em uma progressão continuada se firma na ruptura com a ideia de elevação dos alunos ao conhecimento através de diferentes etapas formais, método que encontrava sua fundamentação na ciência moderna - que Marx buscava elevar a um patamar dialético, mas não abandonar ou estigmatizar. A passagem de um patamar a outro exigia a assimilação e efetiva do anterior,

> numa ultrapassagem comprovada por meio de provas e testes. (Baima, 2015, p.63-64)

Assim, apontamos para algumas questões que podem sedimentar caminhos na equalização das variáveis exclusão/progressão continuada/direito à educação mais eficazes para a educação pública, de modo que se garanta o acesso ao patrimônio cultural acumulado pela humanidade.

Amparada por teóricos concernidos no campo da Psicologia Histórico-Cultural, Facci nos alerta para o fato de que

> [...] os limites de idade de cada estágio também dependem das condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Esses limites de idade se alteram com a mudança das condições histórico-sociais. (2004, p. 76)

Decerto, a educação escolar deve considerar na implementação do trabalho pedagógico os períodos de desenvolvimento psíquico, cujos processos se dão no quadro das relações sociais e dos estímulos, em se tratando da educação escolar, empreendidos por professoras e professores.

No campo oposto, nas escolas dos filhos da classe dominante e de frações intermediárias, não se coloca o alargamento do tempo de aprendizado, não só por conta das condições materiais, de fato incomparavelmente mais propícias para o aprendizado, mas principalmente pela necessidade imperativa de se garantir todos os meios para a continuidade da dominação de um uma classe sobre a outra; a apreensão dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos é reflexo da apropriação e concentração da riqueza gerada nos moldes da sociabilidade capitalista.

Ou seja, a oferta combinada entre condições materiais e os estímulos sociais adequados ao desenvolvimento humano demonstram que a implementação da educação escolar pública por meio de ciclos de aprendizagem ou por progressão continuada é mais uma arbitrariedade imposta às futuras gerações da classe trabalhadora, que se opõe ao pleno desenvolvimento impulsionado pela apropriação do conhecimento científico, filosófico e artístico mais avançado. Nesse sentido, tais questões se colocam no campo da luta mais ampla da classe trabalhadora por melhorias das condições de vida, assim como para as categorias que compõem o quadro de profissionais em educação se

impõe a luta por ampliação das condições de trabalho e por valorização salarial. Pois, como constata Baima,

> [...] não será através da adesão à fictícia democratização baseada no rebaixamento científico e cultural da escola, e com o relaxamento da disciplina necessária ao aprendizado, que se poderá lutar para que a formalidade do ensino igualitário se eleve à realidade da aquisição do conhecimento, necessária aos trabalhadores para travar sua luta de classes no quadro da sociedade burguesa. Isso só poderá se dar através da luta por mais verbas para educação, pela preservação da escola pública e pelas reivindicações docentes. (2015, p. 82)

Por fim, em se tratando especificamente de questões materiais que implicam a relação social do povo trabalhador com a escola, pensamos também que o papel excludente conferido à educação escolar seriada deve ser reavaliado à luz das mudanças institucionalizadas por meio da luta histórica da classe trabalhadora, que impuseram avanços ao Estado brasileiro. Comparativamente, a escola e a organização social inscrita na legislação de 60/70 anos passados não são as mesmas da atualidade. Em comparação, é preciso considerar a ampliação do número de vagas e a obrigatoriedade da oferta garantidas na legislação atual; é necessário considerar as garantias às crianças e aos adolescentes com seus direitos impressos no ECA; diferente de épocas passadas, na RME-SP há a distribuição de materiais didáticos e uniformes para todos; a luta pela implementação da rede de proteção social, com as demais secretarias do município, tem pautado os governos para atenderem as escolas em ações coligadas.

Decerto há muito a avançar, questões como a redução do número de alunos por turmas, a ampliação de número de horas para trabalho extraclasse para os docentes (1hora-aula de planejamento para cada 1hora-aula de regência é a reivindicação histórica da CNTE), assim como a ampliação do número de profissionais em educação por escolas, entre outras demandas, devem ser pautadas e enfrentadas. Além disso é preciso discutir as condições de acesso e permanência dos filhos da classe trabalhadora na escola municipal da atualidade. Qual organização escolar garantiria melhor aos alunos e alunas a apreensão dos conhecimentos? A que relativiza o sentido do ensino e aprendizado e esconde a exclusão ao longo dos anos letivos, artificializando as aprovações? Cotidianamente, vemos o sentido essencial da educação escolar

deformado também pela progressão continuada, esvai-se do horizonte de um contingente significativo de alunos, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental, enquanto a responsabilidade por esse quadro, inclusive pela exclusão estrutural, é imputada de forma unilateral e automaticamente aos docentes.

> [...] a promoção automática não é solução para o problema da repetência. Isto porque, como se infere da própria denominação, a passagem é automática, isto é, os alunos são promovidos independentemente do que fizeram ou deixaram de fazer. Quer se tenha atingido os objetivos quer não, tenham ou não preenchido os requisitos, a aprovação irá ocorrer. Deixa de ser relevante o desempenho tanto dos alunos como dos professores. Coisa diversa é o empenho em se atingir a meta da "repetência zero", vale dizer, o objetivo de que todos sejam promovidos. Aqui se trata de criar as condições para que todos os alunos atinjam os objetivos definidos para os diversos componentes curriculares que integram o processo de ensino-aprendizagem. (Saviani, 2019, p. 340)

Tomando o que se passa nas escolas da elite brasileira, em que o direito à educação é plenamente atendido, pensamos que, em uma sociedade verdadeiramente democrática, empenhada em tratar indistintamente as necessidades fundamentais dos indivíduos que a compõem, a organização da educação escolar deveria considerar os processos de desenvolvimento psíquico dos alunos em relação direta com a realidade histórica, econômica e social, contemplando as particularidades e as singularidades, deveria promover as condições e os estímulos necessários para a transmissão dos conhecimentos mais avançados a fim de os alunos possam adquirir os instrumento culturais necessários para apreenderem a realidade concreta. Mensurar o aprendizado ao longo do processo de cada ano letivo, reavaliar os meios de ensino e garantir as reais condições para o atendimento das necessidades de recuperação do ensino/aprendizado àqueles que não acompanham os avanços das turmas que integram, são ações fundamentais para garantir o direito à educação a todos.

Não menos importante nesse contexto de ciclos e progressão continuada, é a concepção que atravessa todo o Currículo da Cidade, segundo a qual o trabalho pedagógico deve ser subordinado aos interesses imediatos dos alunos. A origem desse pensamento se baseia nos pressupostos da Escola Nova, que em oposição à Escola Tradicional, defende que a educação escolar se oriente pelos interesses espontâneos dos alunos, cabendo ao professor e à professora

facilitar o acesso aos múltiplos interesses expressos pelos indivíduos de sua turma de regência (Mesquita, 2012).

> A ideia do estado de natureza como síntese da pureza, harmonia e liberdade pertence ao grande J. J. Rousseau. Nessa fonte bebe a Escola Nova. A pedagogia da não interferência é a resposta ao dilema de ter de educar e saber que toda educação externa é um mal. Finalmente se chega ao fato de que educar é preciso, mesmo que seja para proteger a criança da própria educação. **A necessidade que nasce espontaneamente na criança se torna alvo de todas as expectativas, pois é a partir delas que se desenhará o caminho da puericultura.** Os interesses espontâneos infantis são os faróis que iluminarão o educador para as necessidades reais da criança, cuja satisfação deve ser buscada por ela própria. Cabe ao educador facilitar o caminho que o aprendiz esboça diante de si. (Mesquita, 2012, p.150 – grifos nossos)

Vigotski, por outro lado, já no início das sus investigações sobre as questões da educação, reconhece a importância do “interesse”, mas o conjuga com a diretividade a ser assumida no trabalho pedagógico (Idem, ibidem, p. 154). Porém, avança na sua elaboração, chamando a atenção para os “motivos”, para a necessidade de aprender. Identifica que os interesses são expressões perceptíveis de motivos nem sempre evidentes e que “não aparecem espontaneamente do desenvolvimento da personalidade” (Mesquita, 2012).

> "Entendemos o interesse como um envolvimento interior que orienta todas as nossas forças no sentido do estudo de um objeto" diz Vigotski (idem, p. 192). "O interesse é a direção determinada que têm as funções cognoscitivas aos objetos e fenômenos da realidade", assinala Leontiev (1960, p. 350) mais tarde. **Os interesses são tendências para perceber, registrar e agir em determinado sentido. O que é interessante exerce sobre nosso funcionamento psíquico uma força de atração.** Esses objetos forçam sua própria presença em nossa consciência. Isso gera uma disposição subjetiva que tendencia a conduta em um sentido ou outro. Os interesses são emanações positivas de nossa relação com os objetos. (Mesquita, 2012, p.155 – grifos nossos)

Avançando em seus estudos, em 1933, Vigotski chama atenção para a vivência como “unidade mais elementar da consciência”, referindo-se “à união entre personalidade e meio”. Do mesmo modo, o interesse se dá na interação entre sujeito e objeto presentes no meio, o que condiciona a investigação sobre o interesse a “considerar a unidade entre subjetivo e objetivo em sua própria natureza” (Mesquita, 2012, p. 155-156).

Como necessidades especiais, os motivos se compõem por carência e a capacidade de satisfação. Como unidade entre a necessidade do sujeito e o objeto, o motivo orienta a atividade do indivíduo. Os interesses compõem o motivo, podem expressar necessidades explícitas e inconscientes, devendo auxiliar na compreensão da atividade do aluno, na relação dialética entre parte e todo (Idem, ibidem, p. 156-157).

Ressalte-se que “não há desenvolvimento isolado dos motivos”, pois trata-se de processos dialéticos que interrelacionam toda a ontogênese e o psiquismo. Nesse contexto, é fundamental considerar, que as nossas necessidades são substancialmente influenciadas pelas relações culturais e sociais.

> O corpo é e continuará sendo a fonte de toda a existência, mas mesmo suas necessidades mais elementares são condicionadas culturalmente. A relação do ser humano com seu próprio corpo é totalmente sem paralelo na natureza. Então, – estamos autorizados a afirmar com segurança que as forças motoras de nossa atividade, os motivos, são edificados socialmente e se transformam por meio de saltos e crises ao longo da ontogênese. Todo o desenvolvimento psicológico é movido pela variação de motivos. (Idem, ibidem, p. 158)

Compreendemos que todo o Ensino Fundamental, organizado em Ciclo de Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral, pretende atender aos alunos que estão vivenciando os processos inerentes a dois períodos de desenvolvimento psíquico, os quais relacionam as necessidades e as atividades-guia presentes nessa etapa da vida dos indivíduos.

> A atividade-guia é [...] o centro gravitacional do desenvolvimento psicológico. Todas as mudanças psicológicas significativas da criança são desenvolvidas em atividade. Nas palavras de Prestes (2010, p. 163): "[...] é exatamente no contexto das atividades-guias, segundo A. N. Leontiev, que surgem, em determinados estágios etários, as novas formações psicológicas que têm um significado primordial para todo o desenvolvimento da criança”. Sendo o próprio eixo também móvel, o desenvolvimento psicológico deve ser visto pela óptica da mudança. A criança desenvolve-se porque mudam sua atividade, seu pensamento, suas necessidades, suas vivências e sua consciência. (Idem, ibidem, p. 161)

Com base em Elkonin, Mesquita apresenta, de forma resumida, os períodos que identificamos concernidos nos Ciclos propostos pelo Currículo da Cidade, relacionando a atividade-guia e motivos da seguinte forma: **a idade escolar** – atividade de estudo, motivada pelo estudo escolar que é resultado da

necessidade de inserção no mundo adulto; **a adolescência** – atividade centrada na comunicação íntima-pessoal, expressa pela necessidade de comunicação entre indivíduos da mesma idade (Idem, idem, p. 162).

No entanto, é preciso frisar, que mesmo durante os processos em que se desencadeiam tais atividades-guia é possível observar graus variados de amadurecimento das motivações, o que permite afirmar que o ciclo de desenvolvimento não se completou. Na adolescência notamos o início da qualificação do pensamento por meio de conceitos mais elaborados, que, por meio da alta generalização, permite qualificar os objetos com maior precisão, incidindo na compreensão do mundo e na autoconsciência dos indivíduos. A relação entre os conceitos permite uma apreensão sistematizada da realidade, ampliando a atividade intelectual, diferenciando as representações internas e externas dadas na vivência (Idem, idem, p. 163-167).

Esse momento da vida é caracterizado pela formação das aspirações sociais, assim, "os sentidos da atividade social passam a desempenhar um papel importantíssimo nas vivências do adolescente" (Idem, idem, p. 167).

> [...] o conhecimento deve ter uma *finalidade social* e, para que seja possível vivenciá-la, é necessária uma apreensão altamente generalizada da realidade, pois essa finalidade só pode expressar-se como enunciado conceitual. [...] para que exista na consciência a necessidade de aprender, ela deve pensar com conceitos. Em síntese: a verdadeira motivação para a aprendizagem deve ser justificada psicologicamente pela *finalidade mais geral do conhecimento e da educação*. Por isso, o pensamento conceitual é fundamental para que surja na criança uma verdadeira motivação para a aprendizagem. (Idem, ibidem, p. 168 – grifo do original)

Mesquita defende que os motivos para o aprendizado escolar são pontos de chegada do trabalho pedagógico, não se verificam espontaneamente de forma desenvolvida no início da vida escolar. Esse dado é importante para não desconsiderarmos toda sorte de disputa ideológica e dispersiva sobre os interesses e motivações de crianças e jovens durante todo o processo de vivência escolar, que concorrem com as motivações necessárias ao ensino-aprendizado desenvolvido por meio da educação escolar (ibidem, p. 169). Notadamente, muito antes da idade escolar, é estimulada a ética dominante da sociabilidade capitalista, preparando tendências de consumo, de comportamento individualista e de pré-conceitos pautados pelo senso comum.

Destarte, um trabalho pedagógico comprometido com a formação de indivíduos com maior capacidade de apreensão da realidade interna e externa, deve atentar para a necessidade de articulação dos sentidos sociais/históricos e pessoais para a aquisição dos conhecimentos ofertados durante a educação escolar.

> O sentido pessoal nasce na atividade motivada, na vivência dos interesses, na articulação entre os meios e fins de tudo que fazemos. **Quando discorremos sobre unidade afetivo-cognitiva, estamos afirmando que não há sentimento que não tenha algo de lógico**, que não há "[...] pensamento cujo pai não seja um desejo" (Brecht, 2006). (Idem, ibidem, p. 170 – grifo nosso)

Reconhecendo que a necessidade de estudar está fortemente ligada às finalidades sociais do conhecimento, é preciso definir uma matriz-fim do processo educativo que dialogue e mobilize a unidade afetivo-cognitivo que sustenta os interesses e motivos dos alunos no ato de aprender. Pois,

> É no esteio das atividades de ensino que o sincretismo dos conhecimentos sobre si e sobre o mundo começa a ser superado, dando lugar a discriminações, distinções, comparações e classificações mais sistematizadas e coerentes. Torna-se indispensável para a criança compreender a razão de ser das coisas e das pessoas, a sua origem, o seu destino etc. Tais preocupações, convenientemente conduzidas por atividade de ensino, instigam inúmeros interesses, dentre os quais se destacam curiosidades relacionadas aos saberes de ciência, história, geografia, matemática, línguas estrangeiras etc., promovendo a emergência de aptidões para atividades e raciocínios mais complexos e para novas experiências afetivas. (Martins, 2007, p.76 *apud* Mesquita, 2012, p. 173)

Em oposição à concepção pedagógica e à desatenção aos períodos de desenvolvimento psíquico presente na proposta de ciclos de aprendizagem do Currículo da Cidade, que tendem a se constituírem como obstáculos para o ensino e aprendizado ofertado aos alunos, concordamos com a elaboração de Mesquita, assumindo-a como matriz-guia a ser perseguida pelo trabalho pedagógico: a transformação social na perspectiva socialista.

> [...] A escola pode favorecer a edificação dessas características humanas pela sua própria especificidade; pode participar da construção do socialismo. Os motivos para aprender devem ser os mesmos motivos para ensinar: a necessidade de edificar outro mundo. (Mesquita, 2012, p. 177-178)

Passemos à formação docente e à didática disseminada nas iniciativas de formação continuada por ocasião da implantação do Currículo da Cidade.

3.2.5 Formação docente e a didática requerida para a implementação do Currículo da Cidade

Iniciamos esse item situando as condições para a continuidade da formação docente. Em nosso entendimento, a formação continuada de professores e professoras deveria se desenvolver no quadro acadêmico, inserida na pesquisa educacional em nível de mestrado e doutorado. Como verificamos, esse não é o padrão de qualidade almejado e oferecido pela SME.

O gráfico[51] que segue demonstra os diversos níveis de formação dos docentes da RME-SP.

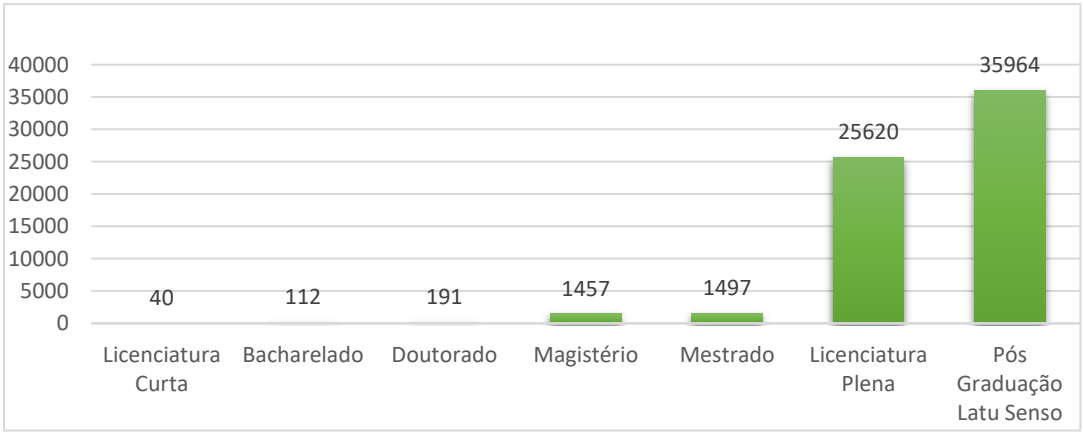


Figura 1 - Gráfico de nossa elaboração

O número de formações lato senso, flagrantemente superior à Pós-graduação *stricto senso*, demonstra uma demanda em potencial para a ampliação do número de mestres e doutores. Embora a Lei 16415/2016 institua o Programa Bolsa Mestrado e Doutorado, regulamentado pelo Decreto 57550/2016, que previa bolsas de R$ 1500,00 e R$1700 (Mestrado e doutorado, respectivamente), o Governo Nunes tornou o programa eventual, restringindo o acesso de professoras e professoras ao mestrado e doutorado por meio da Lei 18038/2023[52]. Com essa medida a oferta de cursos de Pós-graduação *stricto*

[51] Elaborado com base nos dados aberto da SME. Disponível em: http://dados.prefeitura.sp.gov.br/pt_PT/dataset/microdados-servidores-perfil/resource/6eb0fd84-b840-490f-8425-251f4911c442?inner_span=True Acesso em: 03/01/2024.

[52] A redação da nova regulamentação passou a ser a seguinte: Art. 23. A Lei nº 16.415, de 1º de abril de 2016, passará a vigorar com a seguinte alteração: “Art. 1º .....Parágrafo único. Os critérios para

sensu passou a ser esporádica e dirigida, como foi o caso de 60 vagas de mestrado em matemática ofertadas pela PUC-SP com mensalidades custeadas pela Prefeitura de São Paulo em 2023[53].

A formação continuada e em serviço é o padrão formativo adotado pela SME. A implementação do Currículo da Cidade foi reforçada, sobretudo após o período da pandemia de 2020/2021, com a primeira edição do Projeto Formação da Cidade. Organizado pela IN 12/2022, foi dirigido aos Docentes e Coordenadores Pedagógicos nas unidades educacionais diretas, indiretas e parceiras da RME-SP, sendo realizado nos horários coletivos e de formação continuada.

A IN 12/2022, em seu Art. 3º define as finalidades do Projeto Formação da Cidade, como segue:

> I - fortalecer os espaços de formação continuada das Unidades Educacionais, por meio de ações específicas voltadas para o processo de ensino e aprendizagem, recuperação, eliminação de barreiras para a aprendizagem e recursos de acessibilidade, enfrentamento do abandono e outras formas de exclusão educacional;
> II - consolidar a atuação do Coordenador Pedagógico como agente formador dos professores;
> III - consolidar os processos de formação continuada de professores em horários coletivos na Unidade Educacional;
> III - integrar os profissionais da educação que atuam nas Unidades Educacionais e órgãos regionais e centrais da SME;
> IV - fortalecer as aprendizagens dos estudantes devido à pandemia;
> V - implementar o Currículo da Cidade e todos os documentos que o integram, incluindo a Priorização Curricular. (São Paulo, 2022a)

Estabelecendo nas diretrizes o aprendizado por meio do trabalho pedagógico orientado pelo Currículo da Cidade, utilizando-se de todo material concernido ao currículo[54], o Projeto Formação da Cidade foi executado durante

---

concessão, a quantidade de bolsas a ser ofertada, os programas de pós-graduação que serão contemplados, os critérios para cumprimento das jornadas de trabalho pelos servidores contemplados, bem como os prazos pelos quais o programa ficará disponível e sua eventual periodicidade, se houver, serão especificados por ato do Poder Executivo, respeitada a disponibilidade de recursos financeiros." (NR)

[53] Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/sme-oferece-60-vagas-em-cursos-de-mestrado-de-educacao-na-puc-sp-para-professores-da-rede-municipal/ Acesso em: 03/01/2024.

[54] Tratam-se de diversos cadernos impressos, distribuídos às escolas e disponibilizados nas plataformas da SME, entre os quais, estão os cadernos específicos para cada componente curricular, os de priorização curricular, os de orientações didáticas e os de orientações

os horários da JEIF, reservando-se duas horas-aula, obrigatoriamente, das oito previstas para os docentes que integram essa jornada de trabalho. Aos docentes em JBD foi concedido o pagamento de horas-extras por Jornada Especial de Trabalho Excedente (TEX).

A execução do Projeto Formação da Cidade se deu por meio virtual, ocupando os horários coletivos de formação por meio de transmissões ao vivo pela plataforma YouTube (cujas gravações se mantinham disponíveis para visualizações posteriores em horários diversos) e por atividades disponibilizadas na plataforma Google. A regência de palestras e a oferta de materiais virtuais (textos, apresentações, vídeos, áudios) esteve sob a responsabilidade de assessorias contratadas e de formadores das DREs, coordenados pela DIPED, em colaboração com a COPED. A duração de 81h, distribuídas em 8 meses, com registro de presença de, no mínimo, 85%, considerando as atividades síncronas e assíncronas, previu a emissão de Atestado para Fins de Evolução Funcional. Às coordenações pedagógicas e direções das escolas foi atribuída a função de garantir os momentos de formação e o registro das presenças.

A implementação do Projeto Formação da Cidade se constituiu em grande interferência na rotina e na autonomia formativa das EMEF, pois capturou, no mínimo, 25% das horas de formação da JEIF, incidindo em mais horas de trabalho para a realização das tarefas apresentadas pelos formadores e a fruição dos vídeos e palestras virtuais. Em grande medida, a formação foi direcionada por propostas ligadas às Pedagogias Ativas, Pedagogias de Projetos, com a apresentação de sequências didáticas, com a encomendas de sondagens, com a elaboração e apresentação de práticas pedagógicas em curso e com a perspectiva de aplicação imediata das orientações curriculares propaladas pelos formadores.

Dando continuidade ao Projeto Formação da Cidade em 2023, a IN 53/2022 reorganizou a implementação, tendo em vista a consolidação das “concepções do Currículo da Cidade e de seus princípios orientadores”, de modo a “fomentar processos de formação continuada para os professores, com foco nas questões metodológicas do Currículo da Cidade e Orientações Didáticas” (São Paulo, 2022). Embora a SME tenha mantido a interferência sobre os

pedagógicas. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/curriculo/ Acesso em: 04/11/2023.

horários de JEIF e a autonomia formativa das escolas, além do formato virtual, houve uma redução da carga horária para 48h.

O conteúdo formativo do Projeto Formação da Cidade é coerente com as determinações dadas pelo Currículo da Cidade, pois visa priorizar

> [...] processos de desenvolvimento profissional **centrados na prática letiva** de cunho colaborativo e reflexivo, a fim de que os professores tenham condições de implementar o novo currículo considerando seu contexto escolar. Não podemos deixar de considerar nesse percurso formativo o horário coletivo da JEIF como um espaço privilegiado de reflexão no qual, a partir dos conhecimentos disponíveis sobre a comunidade escolar, gestores e professores colaborativamente possam elaborar suas trajetórias de ensino. (São Paulo, 2019c, p. 49-50 – grifos nossos)

Destaque-se que os pressupostos teórico-práticos assumidos na execução da formação docente correspondem às premissas defendidas pela UNESCO em sua publicação sobre a EDS (2017). Esse documento destaca a participação efetiva dos professores e professoras na divulgação e assimilação dos objetivos para um "mundo sustentável". Sugere-se, então, ações que incidam tanto nas licenciaturas, quanto na formação continuada dos docentes, de modo a "Inserir a EDS em competências, padrões profissionais, certificação e acreditação de professores e instituições de formação de professores", também "capacitar professores, facilitadores e formadores de EDS em serviço" e "flexibilidade na política curricular que permita às escolas primárias e secundárias desenvolver conteúdos e projetos localmente relevantes" (p. 50). As diversas modalidades de formação de professores, incluindo a formação em serviço, devem se pautar pela EDS compondo as "disciplinas das matérias, didática das matérias, ciências da educação e estudos orientados para a prática devem incluir princípios da metodologia e conhecimento das matérias da EDS" (p. 51-52). Entre os diversos objetivos formativos colocados, destaca-se a ênfase na prática mobilizada por uma perspectiva disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, utilizando-se de métodos de ensino participativos, a fim de propiciar a aquisição de competências e habilidades para a sustentabilidade.

> Praticar uma pedagogia transformadora orientada para a ação que envolva os educandos em processos de reflexão e ação participativos, sistêmicos, criativos e inovadores, no contexto das comunidades locais e da vida cotidiana dos educandos. (UNESCO, 2017, p.52)

Desse modo, segundo a UNESCO, as formações docentes devem adotar pedagogias centradas no aluno, voltar-se para a ação e estimular um "pensamento transgressor" e cocriador de novos conhecimentos. A centralidade no aluno se daria por meio do desenvolvimento de um conhecimento ativo provocado por experiências, pela reflexão sobre a base do próprio conhecimento do aluno. Essa prática pedagógica se opõe à transmissão de conhecimentos e ao aprendizado passivo, condicionando o professor e a professora a assumirem o papel de facilitadores dos processos. Já a orientação para a ação se dá pela oferta de aprendizado pela experimentação de situações e relações com problemas a serem enfrentados e soluções a serem construídas.

> A aprendizagem voltada para a ação refere-se à teoria do ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb, com as seguintes fases: 1) ter uma experiência concreta; 2) observar e refletir; 3) formar conceitos abstratos para generalização; e 4) aplicá-los em novas situações (KOLB, 1984). A aprendizagem voltada para a ação aumenta a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de competências e o esclarecimento de valores, conectando conceitos abstratos à experiência pessoal e à vida do educando. O papel do educador é criar um ambiente de aprendizagem que gera experiências e processos de pensamento reflexivo nos educandos. (Idem, ibidem, p.55)

Curiosamente, a proposta de pedagogia transformadora "pode ser melhor definida por seus objetivos e princípios, e não por qualquer estratégia concreta de ensino ou aprendizagem". Tem-se a perspectiva de incidir sobre a visão de mundo dos alunos, assim

> [...] O educador é um facilitador que empodera e desafia os educandos a alterar suas visões de mundo. O conceito relacionado de aprendizagem transgressiva (LOTZ-SISITKA et al., 2015) vai um passo além: enfatiza que a aprendizagem em EDS precisa superar o status quo e preparar o educando para o pensamento transgressor e a cocriação de novos conhecimentos. (Idem, ibidem, p.55)

Em coerência com a BNCC, o Currículo da Cidade implementa formações docentes que reforçam a utilização de pedagogias concernidas no lema "aprender a aprender", as quais respondem às demandas requeridas pela visão de mundo propagandeada, de modo a garantir a reificação do quadro social vigente, que

> Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (Brasil, 2017, p. 14)

Denota-se que as teorias pedagógicas indicadas pelos documentos oficiais servem à formação docente e às práticas a serem desenvolvidas com os alunos e alunas da RME-SP. Desdobrando-se, portanto, na didática a ser adotada. A perspectiva geral é a das teorias pedagógicas enquadradas por Duarte (2011b) no lema “aprender a aprender”. É a partir de formulações inspiradas em Dewey, Piaget, Perrenoud, entre outros teóricos, que se constitui o lema “aprender a aprender”, dando base para o ensino por competências e habilidades, circunscrevendo o objetivo do trabalho pedagógico no interesse individualizado e imediato do aluno, focando em métodos práticos e experiências, em detrimento da apreensão teórico-prática do conhecimento mais avançado.

> Tais pedagogias têm em comum o combate ao que chamam de educação tradicional, para tanto, desqualificam o saber objetivo, desvalorizam o papel da escola na transmissão do saber, desconstroem o papel do professor e negam o ato de ensinar. Desse modo, valorizam mais a aprendizagem realizada pelo estudante individualmente, construindo o próprio processo de aquisição dos conhecimentos e a partir dos próprios interesses, além de promover o acompanhamento dos indivíduos às mudanças contínuas e velozes da sociedade. (Assumpção, 2014, p.140 e 141). (Galvão, 2019, p. 31)

Em síntese, a partir da análise realizada por Duarte (2011b), as pedagogias circunscritas pelo lema “aprender a aprender” se caracterizam com segue:

> 1. As aprendizagens que os estudantes realizam sozinhos têm um valor maior do que as realizadas por meio do ensino, da transmissão de conhecimento feito por outros. Quando o professor tenta ensinar, ele está impedindo o seu aluno de aprender sozinho (negativiza, portanto, o ato de ensinar);
> 2. O método de aquisição de conhecimentos é mais importante do que o conhecimento já existente na sociedade. É mais importante dotar o estudante das “competências” para adquirir por si o conhecimento. O Processo de aprendizagem é mais importante do que o produto.

> 3. Toda atividade pedagógica deve se pautar pelos interesses e necessidades surgidos na prática cotidiana dos estudantes. Os objetivos, as atividades, o programa não devem ser determinados pela escola e educadores, mas sim construídos a partir das necessidades e interesses espontâneos dos estudantes. Qualquer ação em contrário, caracteriza uma educação autoritária e sem alcance significativo.
> 4. A formação dos indivíduos deve preparar para grande capacidade adaptativa às exigências da sociedade. Tais exigências se subordinam, principalmente, aos interesses do mercado de trabalho. Impossibilita-se assim, a formação crítica para qualquer proposição coletiva de transformação da sociedade, de superação das contradições do capitalismo, rumo a construção de uma sociedade mais justa. (Idem, idem, p.54)

Identificamos nos materiais do Currículo da Cidade a menções à utilização do Movimento Maker, da Pedagogia de Projetos, da Pedagogia Ativa, além de autores como Kolb, teórico da aprendizagem experiencial também citado pela UNESCO para ensino pautado na EDS, cujos métodos reivindicam suporte epistemológico eclético e convergem para a defesa da primazia da experiência prática no processo de aprendizado. Ainda que tais teorias pedagógicas se proclamem coligadas à reflexão, ao destacarem os processos individualizados na aquisição de conhecimento, encerram-se em uma concepção de educação de indivíduos a-históricos, definidos por estilos de aprendizado, limitados às determinações contemporâneas e, por isso mesmo, em nosso entendimento, apartados de uma efetiva possibilidade de humanização, que compreenderia o ensino para a apreensão dos conhecimentos mais avançados, instrumentos culturais que possibilitariam a apropriação da realidade concreta. Segundo Kolb e Kolb,

> A teoria da aprendizagem experiencial se baseia no trabalho de estudiosos proeminentes do século XX que deram à experiência um papel central nas suas teorias de aprendizagem e desenvolvimento humano – nomeadamente John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, William James, Carl Jung, Paulo Freire, Carl Rogers e outros – para desenvolver um modelo dinâmico e holístico do processo de aprendizagem a partir da experiência e um modelo multilinear de desenvolvimento de adultos. A teoria da aprendizagem experiencial é uma visão dinâmica da aprendizagem baseada num ciclo de aprendizagem impulsionado pela resolução da dupla dialética de ação/reflexão e experiência/abstração. É uma teoria holística que define a aprendizagem como o principal processo de adaptação humana que envolve a pessoa como um todo. Como tal, a teoria da aprendizagem experiencial é aplicável não apenas na sala de aula de educação formal, mas em todas as áreas da vida. O

> processo de aprendizagem a partir da experiência é onipresente, presente na atividade humana em todos os lugares, o tempo todo. (2008, p. 43 – tradução nossa)

Em seu ecletismo epistemológico, Kolb utiliza referenciais teóricos que transitam pela neurociência e pela sociologia, associa interacionistas-construtivistas à Psicologia Histórico-Cultural ao “emprestar” de Vigotski a teoria da atividade para compensar as lacunas presentes em outras elaborações teóricas. Eis uma síntese exemplar da lavra de Kolb:

> Outra contribuição importante para o conceito de espaço de aprendizagem é a teoria da aprendizagem situada (Lave e Wenger, 1991). Tal como a teoria da aprendizagem experiencial, a teoria da aprendizagem situada baseia-se na teoria da atividade da cognição social de Vigotski (1978) para uma concepção de conhecimento social que concebe a aprendizagem como uma transação entre a pessoa e o ambiente social. (2008, p. 47 – tradução nossa)

A deformação da escola de Vigotski é flagrante, mais ainda ao se adotar Kolb e seu método de aprendizagem para a formação docente. Como nos alerta Duarte,

> [...] há algo que pode unir pré-formistas, empiristas e interacionistas: o modelo biológico, naturalizante, a partir do qual é assumida uma posição perante essa questão. **Para a Escola de Vigotski, mais importante do que apenas superar os unilateralismos na análise da relação sujeito-objeto era buscar compreender as especificidades dessa relação quando sujeito e objeto são históricos e quando a relação entre eles também é histórica.** Não é possível compreender essas especificidades quando se adota o modelo biológico da interação entre organismo e meio-ambiente. (1996, p. 28-29 – grifos nossos)

Com a finalidade de implementar processos educacionais que deem conta de inculcar a adaptação à sociabilidade capitalista, com a devida eficiência e urgência na impulsão dos alunos à ação em um mundo em permanente transformação, é que a SME, a reboque da UNESCO e com o receituário salvacionista contido na EDS, adota pedagogias centradas na prática e na experiência. A ausência de rigor científico resulta no reforço ao senso comum que sustenta a oposição entre teoria e prática e rebaixa tanto a formação docente, quanto a qualidade do ensino-aprendizado ofertado aos alunos.

Ao analisar as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, Duarte chama atenção para o fato de que “não existe uma leitura

que esteja situada acima das lutas ideológicas da sociedade capitalista". Ou seja, não é possível separar e opor ciência e ideologia, não existe neutralidade, mas sim, a objetividade respaldada pelo interesse na verdade (2011b, p.29).

> Uma das diferenças entre a pedagogia histórico-crítica e as pedagogias adaptadas aos atuais interesses da burguesia reside no posicionamento perante a questão da verdade. As pedagogias centradas no lema "aprender a aprender" são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade. Se no período de luta contra a sociedade feudal, isto é, no período no qual a burguesia constituía-se em classe revolucionária, ela podia apresentar-se como guardiã e defensora da verdade, o mesmo deixou de acontecer a partir do momento em que essa classe consolidou-se no poder e passou a agir como classe reacionária, isto é, classe que luta contra as forças favoráveis ao avanço do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano. (Idem, ibidem, p.5)

Saviani (2019) se dedica a buscar uma resolução para o dilema sedimentado socialmente que opõe teoria à prática. Destaca que é no interior da oposição entre teoria-prática que aparece a oposição entre verbalismo-ativismo. Enquanto o verbalismo é o falar por falar, o ativismo é a ação pela ação, ambos esvaziados de significados e objetivos. Assim,

> [...] os alunos, movidos por um certo ativismo criticam, em nome da prática, o verbalismo do professor, que eles pensam ser a teoria, o professor, por sua vez, defende o seu verbalismo, em nome da teoria, contra a reivindicação prática dos alunos, chamando-os de ativistas. (p. 74)

À PHC interessa articular a educação escolar aos interesses e necessidades históricas da classe trabalhadora, nesse sentido, cabe mobilizar os métodos de ensino eficazes, superando por incorporação os métodos tradicionais e novos. A perspectiva da PHC, portanto, utiliza métodos que

> [...] estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação os conteúdos cognitivos (Saviani, 2007, p. 69). (Saviani, 2019, P. 75)

Ou seja, a PHC se propõe à uma formação que supere a prática social vigente. Se a prática social é a síntese das relações sociais, o que inclui as relações de reprodução da sociedade dividida em classes, concernidas em determinado momento histórico, a formação docente oferecida pela SME - que prioriza o conhecimento tácito e o interesse imediato dos alunos, esvazia o trabalho docente instrumentalizado por métodos hoje considerados obsoletos, encerra a formação nos marcos das teorias pedagógicas neoliberais e pós-modernas, ainda que se anuncie como transformadora -, visa adequar os indivíduos às exigências da sociabilidade capitalista da atualidade, de modo a aprofundar a exploração e a dominação da burguesia sobre a classe trabalhadora.

Marsiglia e Martins constatam que

> [...] conclamar a formação dos professores é uma necessidade da afirmação dos seus próprios referenciais que seduzem e se revelam com roupagens progressistas, ocultando as implicações de uma formação pautada no “saber” fazer, conhecer, conviver e ser, isto é, “aprender a aprender”. E tudo isso, em nome de um discurso de defesa da individualidade e respeito às diferenças, interesses e motivações singulares que descarta a universalidade do gênero humano. [...] de nada adianta colocar acento na prática, se ela fica restrita ao cotidiano, à prática utilitária e pragmática e perde de vista que só em unidade com a teoria é que possibilitará sínteses explicativas, de múltiplas determinações, da própria prática.
>
> O esvaziamento da educação escolar, portanto, passa pela negação do conhecimento como necessidade ontológica para a decodificação da realidade. Ora, se não há conhecimento a ser ensinado, não há ato educativo. [...] (2013, p. 98)

Em contraposição a esse quadro, as professoras e professores devem se respaldar na concepção de que o trabalho educativo “[...] é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011a, p.13). Isso significa que o homem, como ser genérico, só se constitui por meio da assimilação da cultura produzida historicamente pela humanidade; que tal processo só se concretiza pela intervenção humana sobre a natureza, ou seja, pelo trabalho direto e intencional; que o ensino, isto é, o trabalho pedagógico é o meio mais desenvolvido para aproximar as novas gerações da cultura acumulada pela humanidade historicamente.

Adequando-se o ensino aos diversos períodos de desenvolvimento psíquico, por meio da assimilação das proposições teóricas da Psicologia Histórico-Cultural, a PHC se anuncia como pedagogia contra hegemônica. Oposta às pedagogias marcadas pela lógica formal e pelo relativismo, adota um método que tem por perspectiva superar as dicotomias entre teoria e prática, entre aluno e professor, polos contrários de unidades que os incluem em movimento dialético. Segundo Saviani, o método pedagógico proposto pela PHC se constitui pelos seguintes momentos:

> • 1º, a prática social como ponto de partida, comum ao professor e aos alunos, mas apreendida pelos alunos de forma sincrética e pelo professor de forma sintética;
> • 2º, problematização, ou seja, a identificação dos problemas postos pela prática social que necessitam da intervenção da educação;
> • 3º, instrumentalização: apropriação dos instrumentos teóricos e práticos que permitem responder aos problemas detectados;
> • 4º, catarse, entendida na acepção gramsciana de "elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens (Gramsci, 1978, p. 53). Este é, pois, o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social.
> 5º, prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse momento, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica. (2019, p. 120-121)

Ressalte-se que os momentos constitutivos do método proposto pela PHC não se configuram em passos estanques, mas sim em processos dialéticos que ultrapassam o tempo restrito de uma aula, que se relacionam com as condições objetivas da realidade concreta vivenciada por docentes e alunos. A concepção da PHC acerca do trabalho pedagógico parte da indissociabilidade entre teoria e método, concernidos no materialismo-histórico-dialético. Assim, Lavoura e Galvão defendem que não é possível desenvolver ações didáticas separadas dos fundamentos teóricos em que a PHC se baliza, o que se desdobra nos

> [...] fundamentos da didática histórico-crítica, assim elaborados: 1º A didática histórico-crítica caracteriza-se por uma atividade cuja dimensão ontológica não pode ser desconsiderada; 2º Uma didática histórico-crítica assume dialeticamente a transmissão de conhecimentos como núcleo essencial do método pedagógico; 3º A didática histórico-crítica exige professores com pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado aos

> alunos; 4º A didática histórico-crítica é determinada por uma concepção ampliada de eixo e de dinâmica do ensino pautada na lógica dialética; e 5º A didática histórico-crítica reconhece o ensino e a aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento. (2021, p. 14)

Assim, uma formação docente comprometida com o objetivo de contribuir para o processo histórico de emancipação da humanidade do subjugo capitalista exige uma formação que supere o rebaixamento imposto pela política educacional neoliberal. Os docentes que hoje se chocam contra a Formação da Cidade, ainda que inconscientemente, buscam saídas para a política educacional que esvazia a profissão de sentido. Afinal, o que se desenha com as formações oficiais não lhes parece promissor.

> O mercado e seus porta-vozes governamentais parecem querer um professor ágil, leve, flexível, que — a partir de uma formação inicial ligeira, de curta duração e a baixo custo — prossiga com sua qualificação no exercício docente, lançando mão da reflexão sobre sua própria prática, apoiado eventualmente por cursos rápidos, ditos também "oficinas". Estas, recorrendo aos meios informáticos, transmitiriam, em doses homeopáticas, as habilidades que o tornariam competente nas pedagogias da "inclusão excludente", do "aprender a aprender" e da "qualidade total". (Saviani, 2019, p. 119)

Todos os processos instaurados pelo Currículo da Cidade se cruzam com as propostas de avaliação, como veremos em nosso próximo item.

3.2.6 As avaliações externas: expressão do gerencialismo e do performatismo na educação escolar pública

O Currículo da Cidade defende que as avalições como atos pedagógicos devem subsidiar “as decisões do professor”, permitindo “acompanhar a progressão das aprendizagens, compreender de que forma se efetivam e propor reflexões sobre o próprio processo de ensino”. Nesse sentido as avaliações ajudariam os docentes e alunos a verificarem “o alcance dos objetivos traçados”, seja a partir dos conteúdos planejados e organizados pelo Currículo da Cidade, seja pela articulação com os saberes dos alunos, “contribuindo para acompanhar a construção de saberes dos estudantes”. Defende-se o fomento de uma cultura avaliativa, cujo processo se dá em função da avaliação formativa, distinta em três etapas que se retroalimentam: avaliação diagnóstica; avaliação cumulativa; e avaliação formativa. A SME apresenta a síntese do que defende como avaliação no quadro que segue (São Paulo, 2019c, p. 53-54):

QUADRO 1: TIPOS DE FUNÇÃO AVALIATIVA E SUAS CARACTERÍSTICAS

Características	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	AVALIAÇÃO CUMULATIVA	AVALIAÇÃO FORMATIVA
OBJETIVO	Levantar os conhecimentos prévios dos estudantes	Verificar o que os estudantes aprenderam	Acompanhar as aprendizagens dos estudantes
TEMPO	Antes de iniciar um novo objeto de conhecimento	Ao final do trabalho realizado	Durante o desenvolvimento do objeto de conhecimento
FUNÇÃO	Levantar dados para o planejamento do ensino	Verificar se há necessidade de retomada ou não do objeto de conhecimento	Ajustar as atividades de ensino e o processo de aprendizagem

Figura 2 - Elaborado pela SME

> A avaliação formativa está presente no planejamento e na sua execução, portanto é contínua e processual. A coleta de dados visa compreender a relação entre ensino e aprendizagem, fornecendo informações que permitam diferenciar o ensino de acordo com as características do desenvolvimento dos estudantes. O diagnóstico das dificuldades dos estudantes, a compreensão do erro numa perspectiva construtiva e a reflexão dos professores sobre sua ação favorecem uma postura investigativa, o que possibilita orientar a intervenção didática

> para promover a aprendizagem de todos os estudantes. (São Paulo, 2020b, p. 23)

A SME concebe a avaliação como um instrumento formativo, com meios de avaliação diversificados, tais como “provas, relatórios, fichas de observação, registros, seminários, autoavaliação, entre outros”, que subsidiarão os docentes de informações sobre avanços e dificuldades dos alunos, permitindo um replanejamento do trabalho pedagógico de forma adequada às necessidades de cada indivíduo. Para se adequar às especificidades individuais, à diversidade, os docentes devem se orientar pelo conhecimento adquirido, pelas formas diferenciadas de aprender e pelas dificuldades encontradas, e, assim, são chamados a flexibilizarem os instrumentos de avaliação utilizados (São Paulo, 2019c, p. 55). Porém,

> Esse olhar para a escola vem de várias perspectivas da avaliação. **Uma delas é a reflexão a partir dos resultados de avaliações externas.** Embora essa avaliação tenha como foco o olhar para o sistema, para o ensino oferecido pelo município e suas escolas, **pode (e deve)** permitir a reflexão sobre a aprendizagem dos estudantes alinhada com os resultados que já foram aferidos a partir da avaliação da aprendizagem. Essas avaliações produzem informações para as equipes gestora e docente da escola com o intuito de aprimorar o trabalho pedagógico. Como a avaliação da aprendizagem, **a avaliação externa aponta problemas de aprendizagem que precisam ser superados**. (São Paulo, 2019c, p. 56 – grifo nosso)

Ou seja, as avaliações externas são censitárias, aplicadas de forma padronizada e, com base exclusivamente no desempenho da proficiência em língua portuguesa e matemática dos alunos, são os instrumentos consideradas pela SME como capazes de identificar os problemas de aprendizagem a serem superados, pois permitem que “metas qualitativas e quantitativas sejam definidas e acompanhadas para verificar se estão sendo atingidas”. Dessa forma, a partir dos resultados das Provas São Paulo e Avaliações Diagnósticas, entre tantas outras avaliações externas similares, colocam-se para cada equipe escolar estabelecer as ações que persigam a qualidade vinculada ao desempenho nas avaliações externas (São Paulo, 2019c, p. 56).

> Uma das decorrências desse entendimento é a de que os resultados das avaliações – aprendizagem, larga escala e institucional – devem balizar iniciativas dessas diversas instâncias, dentro de sua área de atuação, pois todas são igualmente responsáveis por promover a qualidade do trabalho

> escolar, com vistas a promover a aprendizagem de todos os estudantes. (São Paulo, 2020b, p. 10)

Ao se estabelecer a corresponsabilidade entre escolas e órgãos centrais da SME pelos resultados das avaliações, cria-se a falsa ideia de igualdade decisória acerca de variáveis determinantes que impactam os índices certificados pelas avaliações externas. Tal deformação é flagrante quando se dá a vinculação do PDE aos resultados alcançados pelas escolas, os quais articulam a assiduidade dos servidores (as licenças médicas são computadas como faltas comuns), o índice de evasão e a participação nas avaliações externas. A título de exemplo, o PDE de 2022, fixado em R$ 7.800,00, foi pago conforme o que determina o Art. 5º do Decreto 61135/2022: “o desempenho das unidades da Secretaria Municipal de Educação será aferido pelo índice de abandono, participação na Prova São Paulo e ocupação escolar” [55]. Cerca de 74,6 mil profissionais em educação receberam o PDE de 2022, destes, cerca de 6,3 mil receberam o valor integral, correspondendo a 8,4% dos premiados[56]. Ou seja, as causas da evasão escolar, que guardam relação com índices de emprego e renda das famílias e condições de moradia, são imputadas à escola. Mais, a própria evasão escolar, como também as condições concretas de trabalho, impactam a participação das escolas nas avaliações externas e os professores e professoras não têm poder direto para incidir sobre determinações macroeconômicas.

Não raro, as equipes escolares estão chamadas a se organizarem para o calendário de aplicação de diversas avaliações externas durante o mesmo ano letivo, em muitos casos ocorrem em meses coincidentes e com o cronograma disponibilizado próximo das datas de aplicação. Incidem sobre o calendário escolar a aplicação das Avaliações Diagnósticas, a Provinha São Paulo e a Prova São Paulo organizadas pela SME, assim como o SAEB, de responsabilidade do MEC, com provas aplicadas a turmas diversas e com

---

[55] Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-61145-de-15-de-marco-de-2022 Acesso em: 04/01/2024.

[56] Dados fornecidos pela SME, disponíveis em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/prefeitura-de-sp-paga-r-293-milhoes-em-premio-aos-servidores-da-educacao-nesta-terca-feira-31/#:~:text=A%20SME%20registrou%20em%202022,que%20varia%20para%20cada%20jornada.&text=O%20PDE%20foi%20institu%C3%ADdo%20em,meio%20da%20Lei%20n%C3%BAmero%2014.938 Acesso em: 04/01/2024.

periodicidade distintas. De todo modo, há uma interferência no calendário escolar, forçando a reorganização de atividades e avaliações internas. Negativamente, não é incomum as avaliações externas ocorrerem no final do segundo semestre, quando se está em vias de finalizar os TCAs dos 9ºs anos.

À exemplo da apropriação e deformação das teorias vigotskianas contidas em citações do Currículo da Cidade, as quais se encontram apartadas de qualquer contextualização e, por isso mesmo, tampouco resvalam na construção teórica da Psicologia Histórico-Cultural, a SME toma Freitas, pesquisador crítico das políticas educacionais adeptas ao *accountability* (quadro em que a RME-SP se insere), para validar as avaliações externas como ocorrem na atualidade. Vejamos o que a SME destaca da formulação de Freitas:

> A ideia de que a mudança é um processo está fortemente presente no conceito de "qualidade negociada". A mudança é uma construção local apoiada e não uma transferência desde um órgão central para a "ponta" do sistema. Tal construção é guiada por um projeto pedagógico da instituição, local – consideradas as políticas globais emanadas de órgãos centrais – que **configura uma cesta de indicadores com os quais se compromete e se responsabiliza, demandando do Poder Público as condições necessárias à sua realização**. Esta forma de relacionamento exclui tanto as formas autoritárias de gestão baseadas na verticalização das decisões como exclui igualmente o populismo e o democratismo de formas de gestão que transferem inadequadamente (para não dizer que abandonam) para a "ponta" as decisões, unilateralizando-as e omitindo-se. (2005, p. 924) (*apud* São Paulo, 2020b, p. 15 – grifos nossos)

Ao longo do texto citado, Freitas defende que sejam considerados os dados disponíveis àquela altura para serem analisados os resultados de mais de uma década de implementação das políticas educacionais neoliberais no Brasil. Constatando um resultado, em geral, negativo em que se avolumam "as queixas no sentido de que os investimentos em condições de trabalho e em qualificação do professor têm dificuldades para espelharem-se na melhoria do atendimento aos alunos, medido pelas taxas de reprovação, evasão e desempenho cognitivo" (2005c, p. 915), Freitas defende a instituição do que chama de "qualidade negociada". Para tanto, defende o reestabelecimento do Estado como provedor dos serviços públicos, em contraposição aos processos de desmoralização dos servidores, de privatizações de diversas ordens, de modo que a população passe a ter os direitos de atendimento com qualidade garantidos (2005c, p. 925-928).

Nesse sentido, os investimentos públicos tanto passariam a ampliar as condições de trabalho nas escolas, quanto incidiriam sobre melhorias de condições de vida da população, pois

> [...] Nota-se que, à medida que o nível socioeconômico aumenta, diminui o nível de reprovação na rede, revelando, portanto, que as áreas de pobreza continuam sendo alvo da reprovação, contrariando o objetivo das políticas. (2005c, p. 915)

Portanto, a qualidade é condicionada e não é regida por um vetor unilateral, combinando as ações do poder público com as necessidades da população.

> A noção de "qualidade negociada", ao admitir que os problemas são fortemente contextualizados e plurais, não quer com isso sugerir, sequer, que cada uma das escolas defina autônoma e isoladamente seus indicadores de qualidade. [...] É importante frisar que a definição de indicadores, apesar das características locais que fortemente explicarão as dificuldades ou facilidades de realização, é estabelecida no conjunto das necessidades e dos compromissos do sistema público de ensino. **Ressalte-se ainda que, para o setor público, a qualidade não é optativa, é obrigatória.** Neste sentido, a interface inteligente e crítica com a comunidade local e com as políticas públicas centrais é uma necessidade. (Idem, ibidem, p. 924)

Freitas defende, então, a mobilização das escolas e a implementação de "processos de avaliação institucional participativos", a se darem por meio de "ações que acompanhem o desempenho do aluno de forma contínua e sistemática de maneira que se garanta que as melhorias introduzidas nas escolas também tenham como destinatário final o aluno" (Idem, ibidem, p. 929). Ao poder público,

> [...] além da avaliação institucional, será necessária a construção de um conjunto de medições que permita acompanhar longitudinalmente o desempenho das crianças na rede de ensino. Tal sistema não substituirá a avaliação regular do professor, mas deverá ser independente desta e formulado de maneira que se possa traçar linhas de comparação entre as escolas de uma mesma rede de ensino, sem nenhum propósito de premiação ou punição, voltado exclusivamente para alimentar a reflexão no interior do processo de avaliação institucional das escolas. (Idem, ibidem, p. 930)

Ou seja, em nenhum momento da contribuição de Freitas há a defesa das avaliações externas que, em 2005, eram realizadas por meio da ANRESB (Prova

Brasil) e da ANEB, ambas sob a responsabilidade do MEC. O que defende a SME, tomando por base a citação de Freitas?

> Essa visão remete a que a avaliação institucional venha a se apoiar em informações oriundas de autoavaliação e de avaliação externa. [...] [As avaliações externas] se concretizam por meio de provas que visam aferir a proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, em alguns casos, acompanhadas de aplicação de questionários que visam coletar informações dos estudantes e do contexto escolar. **As avaliações externas** e em larga escala apresentam-se com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento e implantação de ações pedagógicas e administrativas, **visando à melhoria da qualidade do ensino**. (São Paulo, 2020, p. 15-16)

Como se pode perceber, a avocação das reflexões críticas realizadas por Freitas acerca da avaliação educacional tem a finalidade de forjar a legitimação do discurso hegemônico que vincula a defesa da qualidade da educação escolar pública à implementação de avaliações externas com provas censitárias de Língua Portuguesa e Matemática. Como já explicitamos em trechos anteriores da pesquisa em tela, a ausência de rigor epistemológico é antes de tudo um método dos defensores das políticas neoliberais e partidários da pós-modernidade e, ao mobilizarem teóricos de campos opostos, intentam a neutralização das possíveis críticas. Não é casual que entre os quatro redatores do Caderno intitulado “Avaliação no contexto escolar: vicissitudes e desafios para (res)significação de concepções e práticas”, editado pela SME, encontramos a assessoria três com currículo legitimado por trabalhos prestados à UNESCO, como Arcas, Sousa e Lopes, e ao Movimento Todos Pela Educação, como Soares. Coube a Coordenação do grupo à Prof.ª Dr.ª Sandra Zákia Sousa, não obstante, a sua elaboração crítica acerca do papel privatista e meritocrático das provas aplicadas em larga escala, bem como o questionamento do discurso dominante que vincula qualidade da educação pública às políticas educacionais validadas pelas avaliações externas no contexto neoliberal estão ausentes do texto encomendado pela SME.

A busca por legitimação das avaliações externas se desenvolve ao longo dos seis capítulos, tomando-se frações das contribuições teóricas de Freitas (2014) e de Libâneo (2003), os redatores adequam a crítica realizada ao rebaixamento dos conteúdos pedagógicos para reafirmar a defesa da apreensão

dos “méritos” do modelo avaliativo padronizado e em larga escala. O diapasão discursivo é o do diálogo, incentivando a promoção de discussões no interior das escolas, abarcando profissionais em educação e famílias atendidas, para que se assimilem os resultados das avaliações externas como instrumento de promoção da qualidade educacional almejada pelos atores envolvidos e pela sociedade. Para tanto, ressaltam

> A congruência entre o Currículo da Cidade, proposto para todo o Ensino Fundamental, e a Matriz de Referência da Avaliação é um elemento importante para a viabilidade desse diálogo tão urgente. A existência de materiais de apoio às equipes escolares para a compreensão das avaliações externas e em larga escala, disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, como os mencionados aqui, são o ponto de partida para o debate. O uso dos resultados das avaliações externas e em larga escala pelas escolas paulistanas poderá ser mais um elemento desencadeador de mudanças na direção da contínua qualificação do trabalho pedagógico e do combate às desigualdades no interior das escolas. (Idem, ibidem, p. 68)

Observe-se que o termo “sociedade” paira na abstração, como identificamos anteriormente em outras publicações circunscritas ao Currículo da Cidade, a sociedade em que a SME se insere não figura demarcada no sistema capitalista. Por consequência, até se admite a existência de conflitos, interesses e visões de mundo diversos, nunca causados pelos processos históricos, econômicos e sociais, pois a concepção de sociedade do Currículo da Cidade é restrita à atomização em indivíduos e grupos da diversidade identificada localmente. Sem colocar à luz as condições concretas em que se realizaria o propalado diálogo, ou seja, determinado pela divisão social do trabalho, hierarquizada pela organização da reprodução do capital, temos, na verdade, mais uma ação para diluir resistências e conflitos no âmbito das escolas, de forma a reiterar a prevalência consentida da política educacional apresentada pela SME nos materiais do Currículo da Cidade. Afinal, os redatores, em seu esforço retórico, atestam “onde” se originam os problemas educacionais e destacam “quem” desenvolve as práticas em sala de aula que minam o sentido dos processos avaliativos e, por consequência, os processos de ensino/aprendizado.

> Pesquisas realizadas em diferentes contextos do país, que buscam descortinar concepções e práticas dominantes na escola, evidenciam que dentre as finalidades a que vem servindo a avaliação da aprendizagem é preponderante a de classificar

> estudantes, revelando processos de seleção ou, até mesmo, de exclusão escolar, negando a alguns o direito a educação. **Nas práticas de sala de aula tendem a estar presentes maneiras e instrumentos que poucas vezes permitem compreender o que os estudantes sabem e como sabem, o que os distancia, assim como a seus professores, de atribuir sentido aos processos avaliativos**. (Idem, ibidem, p. 13 – grifos nossos)

Destarte, referenciando-se nos materiais do Currículo da Cidade, os autores defendem a realização de testes, de provas e de avaliações diagnósticas em massa e padronizadas.

> [...] os testes são, essencialmente, instrumentos de medição de uma característica do ser humano que não pode ser observada diretamente por outro meio – por isso ela é denominada latente. Os testes têm usos diversos. Os de avaliação educacional em larga escala como o Pisa, o National Assessment of Educational Progress (Naep) – Estados Unidos, o Saeb, a Prova Brasil, a Prova São Paulo (PSP) e a Provinha São Paulo são desenhados para avaliar sistemas educacionais ou redes. A PSP e a Provinha São Paulo também fornecem pistas das proficiências dos estudantes, embora os desenhos de ambas as provas não contemplem rigorosamente tal finalidade. Por outro lado, há os testes que são desenhados para avaliar uma ou mais características de um estudante, especificamente. É o caso de testes usados, por exemplo, em avaliação diagnóstica e os de seleção para ingresso no ensino superior, como o Enem. Assim, a composição dos itens do teste, o conjunto de habilidades e competências a serem medidas, as dificuldades dos itens, entre outras características psicométricas, devem ser planejadas para atender finalidades específicas. (Idem, ibidem, p. 74)

A expectativa anunciada é de que o material que estrutura a política de avaliação da SME “seja acolhido pelos profissionais da Rede e, em particular, pelos que atuam nas Unidades Educacionais, como ‘um produto inacabado’” (Idem, ibidem, p. 153). Tal premissa é assumida perante um quadro de acúmulo de dados colhidos continuamente há mais de três décadas por avaliações externas de instâncias e caráteres diversos, cujas análises não resultaram em medidas para melhorar as condições de trabalho docente (redução do número de alunos por sala, a instituição de jornadas adequadas ao montante de trabalho extraclasse com 1 hora-aula de preparo para cada 1 hora-aula de regência, por exemplo) e mesmo o aspecto remuneratório[57]. Enquanto não ocorrem mudanças

[57] Em termos salariais, os docentes em início de carreira recebem de 2,3 a 2,5 vezes menos que os assessores contratados, estabelecendo uma ordem remuneratória de cerca de R$ 37,00 por hora (piso de 2023) para professores e professoras iniciantes, enquanto as acessórias recebem entre R$ 85,00 e R$ 130,00. Se pensarmos a remuneração de docentes com 20 anos de

estruturais, os órgãos centrais apostam em metodologias, formações e avaliações que visam engendrar um encantamento para um suposto bem comum.

Os autores do Caderno “Avaliação no Contexto Escolar” estão em conformidade com os pressupostos para a avaliação educacional no processo de disseminação e implementação da EDS defendidos pela UNESCO. A avaliação em larga escala é o modelo defendido internacionalmente, incidindo até sobre a mensuração do ensino de aspectos formativos socioemocionais.

> [...] avaliações em larga escala dos resultados da aprendizagem; avaliação dos resultados da aprendizagem em nível individual; avaliações nacionais mais alinhadas com as prioridades nacionais de educação; avaliações escolares e institucionais contextualizadas para melhorar a implementação; desenvolvimento de práticas de avaliação formativa para capacitar os professores para a avaliação de práticas pedagógicas específicas em sala de aula; e autoavaliação do progresso individual. (UNESCO, 2017, p. 56)

Segundo a UNESCO, as avaliações externas têm a finalidade de “identificar limitações programáticas”, de “focar em áreas específicas de melhoria”, de “reportar tendências e resultados locais, nacionais e internacionais”, de “avaliar a eficácia do programa” e de “promover a responsabilização e a transparência” (Idem, ibidem, p. 57).

Tendo em vista a reiteração das políticas educacionais voltadas mais aos interesses do mercado que às necessidades da classe trabalhadora, concordamos com Freitas (2014), cujo texto adicionado às referências do libelo “Avaliação no contexto escolar” é também curiosamente contrário ao que os redatores dos materiais do Currículo da Cidade defendem.

> [...] De fato, procura-se difundir que a questão da educação se resolve a partir de uma gestão eficaz das mesmas formas vigentes de organização pedagógica, associada a novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização, motivando a consolidação de um neotecnicismo educacional (Freitas, 2011), em um grande movimento para adaptar as escolas às novas exigências da reestruturação produtiva e da promoção do aumento da produtividade empresarial que relembra os esforços de John Dewey (Dewey; Dewey, 1915) no começo do século passado destinados a adaptar as escolas americanas à nova realidade industrial dos

magistério, a proporção por hora de trabalho fica entre 1,26 e 1,94 vezes maior para as assessoras e assessores. O empenho de verbas da educação pública para os contratos realizados pela SME para a realização de formações diversas oferecidas por assessoria atingiu um montante próximo de R$ 2,6 mi em 2022.

> Estados Unidos. Qualquer preocupação acima disto é considerada “pedagogês” desprovido de consequências práticas ou como diz Claudio Moura Castro (2011) “soluços semânticos”. (Freitas, 2014, p. 1088)

Constatamos, portanto, que política de avaliação da SME está centrada nas avaliações externas, em larga escala e padronizadas. Com isso, delineiam-se aparentes contradições em relação às concepções defendidas no Currículo da Cidade. Mesmo que os redatores dos materiais do Currículo da Cidade tentem contornar, a implementação das avaliações externas no cotidiano escolar acaba por impulsionar a tendência por uma padronização de conteúdos, de temáticas, de métodos, de concepção de qualidade, de visão de mundo. Enquanto o Currículo da Cidade, por outro lado, defende a flexibilização dos métodos, a adaptação dos conteúdos aos interesses imediatos dos alunos, a relativização do conhecimento, a aprovação automática e a observância da diversidade individual e da comunidade, tomadas como prioritárias face ao patrimônio cultural da humanidade, tendo em vista a formação do indivíduo para adaptação à uma visão de mundo que pressupõe uma realidade fragmentada e prenha de incertezas incontornáveis. De um lado das cartilhas há a defesa da interdisciplinaridade em busca da integração dos saberes; de outro há priorização da mensuração da proficiência de Língua Portuguesa e Matemática, o que, nos fatos, hierarquiza e fragmenta os instrumentos culturais para a apreensão da realidade. Enquanto se reitera a autonomia docente em seu fazer pedagógico, os processos e resultados inerentes às avaliações externas, minam qualquer arroubo criativo, direcionam o trabalho pedagógico para os materiais do Currículo da Cidade, exacerbam instrumentos de controle, centralizam a formação continuada e ocupam os parcos tempos reservados ao trabalho extraclasse (em muitos casos, adentram horários não remunerados) com o preenchimento de relatórios e plataformas digitais, como ocorre com as avaliações diagnósticas da SME, por exemplo.

Os proponentes das avaliações externas convergem com o Currículo da Cidade ao omitirem que a implementação dessas políticas educacionais se dá nos marcos da sociedade capitalista, ao destacarem a aprendizagem por habilidades e competências, ao priorizarem a prática em oposição à teoria, ao fomentarem uma prática pedagógica alinhada ao objetivo de formar para a

adaptação dos indivíduos aos pressupostos neoliberais e pós-modernos, no afã de cristalizarem ideologicamente uma visão de mundo que naturaliza a sociabilidade capitalista. O caráter valorativo empenhado pela prática social advinda da implementação das avaliações externas, cria tensões e desvios nocivos para o desempenho profissional docente, além de lesar as novas gerações.

Ocorre-nos, então, a percepção de que a defesa técnica da avaliação educacional, em consonância com o Currículo da Cidade, certificada com juízo incólume, amparada por seus dados, suas fórmulas, suas mensurações é, antes, um exercício ideológico de “espadachins” do neoliberalismo entrincheirados na educação pública. Ou seja, à exemplo do que apontara Marx, ao analisar a degeneração da pesquisa entre teóricos burgueses da economia política, há teóricos da educação que, à serviço da classe dominante, submetem o rigor científico à política mais adequada à reprodução do capital.

> [...] Na França e na Inglaterra, a burguesia conquistara o poder político. A partir de então, a luta de classes assumiu, teórica e praticamente, formas cada vez mais acentuadas e ameaçadoras. Ela fez soar o dobre fúnebre pela economia científica burguesa. Não se tratava mais de saber se este ou aquele teorema era verdadeiro, mas se, para o capital, ele era útil ou prejudicial, cômodo ou incômodo, se contrariava ou não as ordens policiais. O lugar da investigação desinteressada foi ocupado pelos espadachins a soldo, e a má consciência e as más intenções da apologética substituíram a investigação científica imparcial. (Marx, 2017, p. 86)

Não se trata, porém, de negarmos os avanços científicos alcançados pela humanidade. Tampouco, a adoção de métodos sectários utilizados por vertentes pós-modernas, como o encadeamento de denúncia e “cancelamento” de quem ouse se pautar por elementos diversos. Afinal, reconhecemos que é com o advento histórico do sistema capitalista que a educação foi alçada à sua forma mais avançada, por meio da implementação de sistemas de educação escolar. Cabe-nos sim, situar de forma crítica os limites da elaboração contida nos materiais da SME, identificar as contradições, assimilar o que representa ponto de apoio para a execução de um trabalho pedagógico que esteja a serviço do pleno desenvolvimento humano e buscar a superação dos obstáculos produzidos pelos algozes da classe trabalhadora.

> É justamente pelo fato de o conhecimento não poder ser totalmente integrado e harmonizado no plano da ideologia dominante que decorre o temor burguês e sua recomendação taxativa de educar “em dose homeopática”. Pois se, por um lado, o marxista deve se afastar de uma concepção de conhecimento tomado como uma esfera separada da existência material, por outro, a burguesia já tinha adquirido – como diz Marx (s. d., p.237) – a “noção exata do fato de que todas as armas que forjara contra o feudalismo voltavam seu gume contra ela, que todos os meios de cultura que criara rebelavam-se contra sua própria civilização, que todos os deuses que inventara a tinham abandonado”, ou seja, ela passou a perceber uma tendência hostil nas potências que liberou, o que nos faz ver que também nesse caso não podemos fazer apenas uma identificação mecânica e abstrata entre classe dominante e produtos sociais. (Sala, 2010, p. 88-89)

Eis os limites da educação escolar circunscrita aos marcos da sociabilidade capitalista: à necessidade de reprodução do capital se impõem a formação de indivíduos alienados, ou seja, apartados da apreensão da realidade concreta e de si em relação à totalidade da sociedade. Impõe-se o “abismo entre o desenvolvimento humano genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nesta produção” (Agnes Heller, 1992, p.38 *apud* SILAS, 2010, p. 91). Assim, o constructo da política educacional neoliberal, que na RME-SP se estrutura a partir do Currículo da Cidade e desagua nas avaliações externas, aprofunda o grau de alienação imposto aos docentes, ao se atotar medidas para reduzir o papel essencial do ensino e ao eliminá-los do processo de avalição, momento profícuo de encontro entre produtor e produto.

Na perspectiva de romper a lógica da formação para a adaptação, a PHC defende a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade como o papel central da educação escolar. Em nosso entendimento, avaliar a transmissão e a apreensão do patrimônio cultural da humanidade é parte indissociável do processo educativo, integra e determina a didática, os métodos, a escolha de conteúdos e materiais destacados para a objetivação do trabalho pedagógico.

Porém, é preciso ressaltar, a questão que se coloca não se restringe à mera oposição entre métodos de ensino. Trata-se, sim, de apresentar o conjunto de elementos pautados na PHC, a qual é oposta às pedagogias do lema “aprender a aprender” que orientam a política educacional estruturada pelo

Currículo da Cidade. Pois, aqueles que almejam a superação da sociabilidade capitalista entendem que a educação escolar pode contribuir para

> [...] incorporar tudo aquilo que, tendo sido produzido na sociedade capitalista, possa contribuir para o desenvolvimento do gênero humano, para o enriquecimento material e intelectual da vida de todos os seres humanos. (Duarte, 2010, p. 48)

As discussões sobre a avaliação remetem ao acúmulo teórico acerca do fracasso escolar, cujas pesquisas se desenvolveram a partir dos anos 1980.

> Patto (1990) [...] compreende as múltiplas determinações do fracasso escolar e, por isso, retira a culpabilização do aluno pela sua dificuldade na escola, considerando as outras esferas que produzem o fracasso. [...] denunciou a visão naturalista da psicologia sobre as dificuldades de aprendizagem, que colocava a culpa dessas dificuldades inteiramente no aluno, sendo este considerado o responsável pelo seu sucesso ou fracasso escolar, quando na verdade, de acordo com a autora, o fracasso é fruto das condições histórico-sociais em que o aluno está inserido, dependendo, portanto, de diversos fatores como as políticas educacionais, o projeto pedagógico, a metodologia do professor, a história do professor, a história do aluno. (Vieira, 2021, p. 93-94)

Se desdobramos a análise de Patto para o fazer docente, podemos facilmente identificar o suposto fracasso escolar com determinações históricas que definem as condições de trabalho de professores e professoras e restringem os instrumentos teórico-práticos disponibilizados para a atuação desses profissionais nas últimas décadas. Nesse sentido, as pedagogias que se embandeiram do lema “aprender a aprender” cumprem um papel em franco desenvolvimento.

> O lema "aprender a aprender" é a forma alienada e esvaziada pela qual é captada, no interior do universo ideológico capitalista, a necessidade de superação do caráter estático e unilateral da educação escolar tradicional, com seu verbalismo, seu autoritarismo e seu intelectualismo. A necessidade de superação das formas unilaterais de educação é real, objetivamente criada pelo processo social, mas é preciso distinguir entre a necessidade real e as formas alienadas de proposição de soluções para o problema. O lema ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites. (Duarte, 2011, p. 9)

Em outras palavras, o Currículo da Cidade, reiterando as pedagogias construtivista, do professor reflexivo, das competências, dos projetos e multiculturalista, dá a sua contribuição histórica para a continuidade do fracasso escolar, pois não garante e cria obstáculos para a formação almejada pela classe trabalhadora. É flagrante o conteúdo idealista assumido pelo Currículo da Cidade, que adere ao pensamento segundo o qual a educação seria capaz de corrigir as deformações sociais causadas pela sociabilidade capitalista (ainda que esse sistema nem seja mencionado na redação do material disponível). Como constata o poeta e dramaturgo Bertolt Brecht: “ninguém pode negar que a propaganda é boa”[58].

> [...] a violência crescente na contemporaneidade poderia ser combatida por uma educação para a paz. A destruição ambiental poderia ser revertida por programas de educação ambiental. O desemprego poderia ser superado por uma formação profissional adequada às, supostamente, novas demandas do mercado de trabalho ou pela difusão da ideologia do empreendedorismo. Esse idealismo chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mercado e imbuídos do espírito de solidariedade social. (Duarte, 2010, p. 35)

Em contraposição à educação escolar ofertada à classe trabalhadora, cuja formação se define pelas demandas do sistema capitalista em franca recomposição de sua hegemonia, visando manter a reprodução e a acumulação, disciplinando e restringindo os indivíduos a “rudimentos da cultura” com promessas de recompensa futura aos que se adequarem ao mercado, Magalhães e Marsiglia apresentam a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a saber: “a finalidade da educação escolar é transmitir aos indivíduos aquilo que eles não podem aprender sozinhos e que promoverá o desenvolvimento máximo das possibilidades humanas” (2017, p.244).

Aponta-se assim, as tarefas do professor: planejar o ensino com base na apropriação dos clássicos, de modo a propiciar “o desenvolvimento máximo das possibilidades humanas”; “elaborar os meios mais adequados à apropriação da cultura”; avaliar o acesso dos alunos aos objetivos de aprendizado planejados; e corrigir o curso do ensino conforme as necessidades identificadas. Sem

[58] Trecho do poema “Necessidade da propaganda”, in. BRECHT, Bertolt. Poemas 1913-1956. Tradução: SOUZA, Paulo Cesar de. São Paulo: Ed. 34, 2001.

desconsiderar as condições objetivas de trabalho, para o processo de avaliação destacam os seguintes elementos a serem considerados: “conteúdo (o que), alunos (para quem), objetivo (para que) e recursos (como)” (Idem, ibidem, p.244).

O conteúdo se relaciona com a prática social, longe de ser restrito ao cotidiano, deve contribuir para a elevar as funções psicológicas superiores, impulsionadas pela apropriação do patrimônio cultural elaborado historicamente pela humanidade.

> Por não fazer distinção entre a prática utilitária cotidiana e a prática social em sua totalidade, o pragmatismo é incapaz de elaborar uma teoria da riqueza subjetiva e objetiva universal humana. Ao contrário do pragmatismo, o marxismo desenvolveu uma teoria histórica e dialética da construção da riqueza material e intelectual do gênero humano. Nos “Grundrisse”, Marx (1993, p.487-8) afirmou que a riqueza produzida na sociedade capitalista deve ser despida de sua forma burguesa e então essa riqueza se revela como: 1) a universalidade das necessidades, capacidades, prazeres, forças produtivas etc. dos indivíduos; 2) o pleno desenvolvimento do domínio humano das forças da natureza, incluindo-se a própria natureza humana; 3) a total explicitação das potencialidades criativas humanas sem nenhum outro pressuposto que não seja o prévio desenvolvimento histórico; 4) a transformação do desenvolvimento do gênero humano e do indivíduo em um fim em si mesmo, sem nenhum padrão de medida preestabelecido; 5) a transformação da vida do indivíduo em um processo no qual ele produz a si mesmo como uma totalidade de forças humanas. (Duarte, 2010, p. 47-48)

Com o apoio da Psicologia Histórico Social a PHC considera os períodos de desenvolvimento psicológico e atenta para a atividade-guia de modo a orientar o trabalho pedagógico, o que inclui os processos de avaliação. Facci[59] sintetiza as contribuições dos teóricos da Psicologia Histórico Social, refletindo sobre o papel do trabalho pedagógico na contribuição para o desenvolvimento psíquico, nos seguintes termos:

> Vigotski (2000) defende o pressuposto de que a aprendizagem dos conhecimentos científicos provoca o desenvolvimento psicológico da criança. A apropriação dos signos, conforme Tuleski e Eidt (2007), promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O ensino, para Vigotski (2000), tem que atuar no nível do desenvolvimento próximo do estudante, ou seja, naquele nível no qual a criança realiza as atividades com a

[59] Para o aprofundamento desse tema, indicamos também o livro “O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar”, de Lígia Márcia Martins, Ed. Autores Associados.

> ajuda. O que a criança realiza hoje com auxílio, amanhã poderá realizar sem auxílio, passando o conhecimento do nível de desenvolvimento próximo para o nível de desenvolvimento real.
>
> Davydov (2002) entende que nessa fase as funções psicológicas superiores estão em processo de desenvolvimento e podem ser intensificadas por meio da atuação do professor. A atenção ainda não está canalizada para determinados aspectos, mas as condições de trabalho do escolar exigem, cada vez mais, que ele selecione estímulos diferenciados, tornando-se suas ações cada vez mais voluntárias. O mesmo ocorre com a memória, por exemplo, que tem que ser cada vez mais direcionada para os conteúdos da ciência.
>
> Vygotsky (1995) enfatiza que as funções psicológicas superiores se formam pela mediação dos outros, na coletividade, e exigem certo grau de voluntariedade, que pode ser obtido pela apropriação dos conhecimentos científicos. Nesse sentido, podemos afirmar que a entrada na criança no mundo dos números e das letras provoca uma elevação na sua capacidade intelectual. O desenvolvimento intelectual depende das mediações e do acesso à cultura. (Facci, 2014, p. 395)

Tendo em vista os sujeitos a quem se direciona o ensino, os docentes devem ter claro os instrumentos e os objetivos de aprendizado no processo de desenvolvimento dos indivíduos. Faz-se necessário dominar os conceitos de desenvolvimento humano e considerar as áreas de desenvolvimento iminente, determinando as atividades-guia que serão utilizadas para a efetivação do conhecimento a ser apreendido. Objetivar um ensino determinado se trata de superar a limitação dada por necessidades imediatas, propiciando a ascensão "do concreto ao abstrato e retornar ao 'concreto pensado' – compreender as múltiplas determinações de um fenômeno" (Magalhães, Marsiglia, 2017, p. 245).

> O objetivo esclarece quais são os instrumentos psicológicos que precisam ser desenvolvidos, por isso refere-se à instrumentalização, tendo em vista o conteúdo, os alunos e as condições para o ensino. (Idem, ibidem, p.245)

Destarte, a instrumentalização define o "como ensinar", estabelecendo-se os meios a serem mobilizados, sendo a abordagem dos conteúdos adaptada aos níveis de compreensão dos alunos, para se atingir os objetivos de ensino e aprendizado. A avaliação, portanto, deve considerar os componentes do processo de ensino, verificando os estágios de aprendizado, refletindo êxitos e limites e replanejando os procedimentos a partir dos novos patamares identificados, pois

> Se chegamos ao domínio de um determinado conteúdo, temos um novo ponto de partida para recomeçar o processo de ensino e aprendizagem. (Idem, ibidem, p.245)

Magalhães e Marsiglia constatam que o ensino-aprendizado se dá em um constante movimento de ir e vir; depreende-se, em síntese, que

> [...] **avaliar nos ajuda a ensinar mais e melhor e por isso não deve servir para fiscalizar ou reprimir**. É preciso diversificar as formas e (consequentemente) o número de oportunidades avaliativas: em grupo, duplas ou individualmente; por meio de redações, testes, observações do dia a dia, resolução de problemas, desenhos etc. Também é fundamental estabelecer critérios objetivos da avaliação, que devem ser explicados aos alunos e estar claros para o professor: o que se objetivou ensinar? Qual a melhor maneira de avaliar a aprendizagem buscada? Quem é o aluno que está sendo avaliado? Os desafios, como sempre, são grandes, mas não intransponíveis e dependem de nosso posicionamento político e nossos domínios teóricos, que empreendem práticas pedagógicas que visem atender cada vez mais e melhor a classe trabalhadora. (Idem, ibidem, p. 246-247 – grifos nossos)

Passemos à identificação das contribuições da PHC ao trabalho docente a partir do contexto da implementação do Currículo da Cidade.

4 CONTRIBUIÇÕES CENTRAIS DA PHC AO TRABALHO PEDAGÓGICO

A título de introdução da investigação que realizamos, partiremos de uma experiência concreta de contato inicial com as proposições da PHC ocorrida, em 2022, em uma escola RME-SP, localizada na periferia da cidade. No contexto do horário de formação coletiva das professoras e professores que optaram pela Jornada Especial Integral de Formação, a Coordenação Pedagógica propôs a leitura e a discussão do livro “A produção do fracasso escolar”, mais exatamente do trecho intitulado “Uma incursão nos bastidores: o mundo da sala de aula” (Patto, Maria Helena Souza. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991, p. 222-268).

Àquela altura, as redes públicas de educação se confrontavam com toda sorte de problemas aprofundados pela crise econômica, pelas sequelas da pandemia de COVID-19 e por dois anos de ensino remoto, cujos detalhes não nos cabe enumerar nesse momento.

No Município de São Paulo a SME determinara aos docentes e aos gestores a realização da Formação da Cidade, a qual se daria de forma centralizada por atividades virtuais, com a participação obrigatória e executada por contratos terceirizados às assessorias. Essa medida formativa da SME se realizaria durante um dos dias destinados à JEIF, com o objetivo de implementar do Currículo da Cidade.

Em contrapartida, a equipe da EMEF em questão adotara por decisão coletiva, exercendo o direito à autonomia da escola, já no início do ano letivo, uma bibliografia pautada pelas proposições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), tendo por finalidade a realização de um percurso formativo próprio, de modo a elaborar respostas para as demandas específicas e inéditas da escola, apreendendo uma formulação teórico-prática contra hegemônica, tendo em vista que as teorias pedagógicas até então apresentadas pelas gestões do Município, não só não resolveram plenamente os problemas enfrentados pela Educação Escolar Pública, mas os aprofundaram.

Transcorreu-se o semestre, até o mês de junho apenas um dos textos da bibliografia selecionada fora lido e discutido pela equipe. Com efeito, as demandas cotidianas, somadas às tarefas determinadas pelos órgãos centrais da RME-SP, se impuseram sobre o tempo escasso de estudos, de discussão e

de elaboração coletivos; durante o desenvolvimento da formação coletiva diversas contradições se delinearam, incluindo a inserção acrítica e conciliatória de pressupostos da Teoria do Capital Humano na escrita do Projeto de Ação Especial (PEA), “inspirada” no documento chamado Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU) e na EDS (UNESCO). Tendo em vista o caráter inicial dos estudos sobre as proposições da PHC a contradição verificada na redação do PEA expressou parte das pressões contra a autonomia da escola para estabelecer seu percurso formativo com base nas demandas da equipe.

É no quadro das contradições que se insere a leitura de um trecho do capítulo 4, “Uma incursão nos bastidores: o mundo da sala de aula” (Patto, 1999, p. 270-281). Pois que, o livro em questão é referência na formação crítica para os cursos de pedagogia e licenciatura, assim como na Pós-graduação, há mais de três décadas. A autora é referência na psicologia da educação desde meados dos anos 1980, a produção escolhida se insere no resultado da sua livre-docência. Em que pese não ter sido oferecida à equipe a leitura completa do livro, isoladamente, trata-se de uma leitura que proporcionou inúmeros elementos para a reflexão do grupo. Por outro lado, é preciso destacar que o recorte oferecido à reflexão poderia provocar distorções na compreensão dos processos, proposições e conclusões a que a autora chegou. O método de estudos adotado nesse momento da implementação do PEA desprezara forma e conteúdo, abolira, literalmente, a apreensão de totalidade (prerrogativa presente na PHC). Algo similar ao experimentado na “Formação da Cidade”, cujo processo formativo não revela aos participantes os pressupostos teóricos que orientam a prática que emana do Currículo da Cidade, a qual é naturalizada na individualidade, na competência, nos exemplos de mérito, na “resiliência”, na flexibilização e na recepção passiva de conteúdos pré-determinados.

Ocorre que uma leitura isolada de “Uma incursão nos bastidores: o mundo da sala de aula” tanto pode gerar identificação, quanto repulsa pela professora apresentada e pela pesquisadora no relato transcrito. Mais, pode tanto gerar a condenação aos preconceitos expressos pela personagem, à sua má formação e/ou levar os leitores à auto responsabilização, confrontados a responderem individualmente ao problemático quadro descrito. Deveras, sem termos contato com o contexto histórico, com as análises e conclusões da pesquisa em que tal relato foi produzido, diversas questões se assemelham as condições atuais de

trabalho, relacionadas à formação docente, à organização das escolas e ao trabalho pedagógico.

O texto em questão traz o registro das observações e entrevistas realizadas em 1983, acerca da vida e do trabalho da professora Neide: mulher negra; filha de operários; filha mais velha, cinco irmãos (dois adotivos); pai suicida; foi bancária; estudou pedagogia em curso de fim de semana; iniciou a carreira como professora substituta, passou pelo Mobral, ingressou na Prefeitura por concurso, acumulou dois cargos, conciliava-os por meio de faltas e licenças; mal avaliada como profissional, foi designada para assumir o ensino de uma classe de 1º série com 33 alunos (compostas por alunos de 7 anos de idade na época), em sua maioria repetentes (classe homogênea); mãe de três filhos (um frequenta a AACD, com paralisia em um dos braços); mora a 18 km do trabalho; marido está na iminência de desemprego (aviso prévio). Neide expressa diversos tipos de preconceitos, responsabiliza os alunos, as suas famílias com base em juízos morais para justificar tanto a pobreza, quanto as dificuldades de aprendizado, reproduz o senso comum e reitera a ideologia da classe dominante (padrão de família, mérito individual, racismo).

Esse relato enumera dados, a análise é preliminar, destacando-se a precariedade da formação da professora e a sua incapacidade de estabelecer relações com a realidade concreta, entre a sua trajetória e a vida dos próprios alunos. Reiteramos: trata-se do conteúdo de parte do capítulo 4, ou seja, o conteúdo de dados e análises presentes entre as páginas 281 e 324, assim como os demais capítulos, não integraram a reflexão do grupo de PEA. Dessa forma, a leitura desse trecho isolado, pôde, inadvertidamente, sustentar a impressão de que a pesquisadora responsabilizara professoras como Neide pelo fracasso escolar, posto que, mesmo passados quase 40 anos, tanto os problemas enumerados permanecem, quanto as causas são obscurecidas por leituras parciais e os questionamentos retóricos sobrevivem e nebulam a compreensão da realidade concreta até entre educadores bem-intencionados, progressistas ou não.

Invariavelmente, deparamo-nos ainda com questões como “apesar de tudo, o que você pode fazer?”. Consideramos que, sem adotarmos instrumentos teóricos que permitam analisar as variáveis que determinam o trabalho pedagógico, sem relacionarmos os elementos singulares, particulares e

universais, incorreremos em responder, ainda que inconscientemente, acobertando causas e responsáveis concretos, o que resulta em obstáculo à efetivação de transformações da prática social.

Como afirma Mello, muito antes de ser cooptada para as proposições pedagógicas pró-capitalistas, ao defender uma epstemologia para a pesquisa em educação que rompesse com a dicotomia entre os modelos objetivistas e os modelos subjetivistas ou idealistas:

> [...] Se a educação é uma prática social complexa, se nela o individual e o social, o teórico e o prático, o investimento e o consumo, a transmissão e a renovação, a estrutura e o imaginário não podem ser separados, tudo em educação é, em princípio, relevante. E seria de fato relevante, caso a análise dos dados obtidos por meio da investigação de temas específicos pudesse ser articulada numa visão teórica e sintética do fenômeno educacional. [...]
>
> [...] o que nos falta são categorias teóricas que deem conta da complexidade concreta do nosso fenômeno e que nos permitam tomar como único bloco de problemas tanto as condições sociais que determinam o acesso, a permanência, e a exclusão nas instituições educacionais, como os mecanismos internos pelos quais esse acesso, permanência e exclusão se concretizam. Em resumo, diria que a dificuldade em elaborar modelos teóricos que articulem as muitas dimensões constituintes da totalidade da educação determinou que ela se reduzisse, ou ao atacado com o sociologismo e o economicismo, ou ao varejo, com psicologismo, o tecnicismo e o psicopedagogismo. (1983, p. 69)

Correspondendo a tal enunciado, cabe-nos trazer à baila que Patto buscou levantar elementos estruturais determinantes em sua pesquisa, elementos históricos e econômicos, condicionantes dos atores na educação escolar pública no Brasil, que se relacionam entre o particular e o universal e, a partir das aproximações alcançadas e das análises críticas realizadas, oferta-nos uma síntese que substancia a apresentação de propostas para revisar medidas adotadas por meio de políticas públicas educacionais, as quais, segundo a autora, defrontam-se com a consecução da socialização dos conhecimentos, a saber:

> 1) As explicações do fracasso escolar baseadas nas teorias do déficit e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem. [...]
> 2) O fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos. [...]

> 3) O fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo. [...]
> 4) A convivência de mecanismos de neutralização dos conflitos com manifestações de insatisfação e rebeldia faz da escola um lugar propício ao compromisso humano-genérico. [...] (Patto, 1999, p. 407-417)

Tanto o relato sobre a professora Neide, atuando em 1983, quanto o método adotado na escola em questão, com a leitura circunscrita à parte do capítulo 4, realizada por professoras e professores do grupo de PEA em 2022, são exemplos que compõem o contexto do trabalho pedagógico na atualidade. Ainda que, nos dois casos, sejam flagrantes as pressões e os limites da instituição escolar, também as contradições se revelam no traço comum de inconformidade e rebeldia. Neide se equilibra no trabalho entre duas redes, usa os expedientes disponíveis para sobreviver ao salário rebaixado e ao desemprego na família (faltas e licença); enquanto o grupo de PEA adotara uma bibliografia contra hegemônica, em busca do reforço científico à reflexão e à prática pedagógica, a despeito de toda a formação continuada oficial (parcial e ideológica), ou de tergiversações (conscientes ou não), em prol da adaptação e da reprodução do capital.

Ocorre que o processo formativo da referida escola, ao longo de 2022, enfrentou desvios e resistências no encaminhamento dos estudos da bibliografia escolhida. Em meio às reclamações de setores de professores sensíveis ao discurso oficial que opõe a teoria à prática, foram introduzidas leituras e discussões para atendê-los, interrompendo o fluxo da apreensão da PHC. Tais interrupções não permitiram a devida continuidade ao processo de estudo, acentuaram-se na medida da concorrência da Formação da Cidade, com demandas de tarefas que extrapolaram a previsão de uso de 25% do tempo de estudos da JEIF. Ainda assim, ao final do ano, com o balanço coletivo do processo, verificamos a identificação da educação escolar no quadro da sociedade capitalista e a centralidade do papel do docente no desenvolvimento do aluno. Em 2023, o plano de estudos foi centrado na bibliografia emanada pelo Currículo da Cidade, com a leitura e discussão do Cadernos “Educação Antirracista” e “Povos Migrantes”, cuja abordagem pós-moderna passa ao largo das responsabilidades do Estado Burguês e da sociabilidade capitalista,

restando aos indivíduos, apartados de qualquer unidade de classe, a resolução dos processos estruturais de opressão.

O peso da organização social vigente se demonstra nos exemplos das realidades escolares de 1983 e de 2022/2023. Como afirma Patto, “[...] A burocracia não tem o poder de eliminar o sujeito, pode, no máximo, amordaçá-lo. [...]” (1999, p. 417). E mais adiante, defende:

> [...] Um trabalho grupal que se proponha a caminhar em direção à não-cotidianidade não pode tentar “polir as arestas” e melhorar o funcionamento de uma instituição escolar através de técnicas de “relações humanas” conciliadoras; ao contrário, deve criar as condições para que a revolta e a insatisfação latentes sejam nomeadas, compreendidas em sua dimensão histórica e, dessa forma possam redimensionar as relações de força aí existentes. [...] (Patto, 1999, p. 421)

Tal premissa pressupõe que o trabalho pedagógico incorpore uma disposição para disputar a instituição escolar e, mais amplamente, incidir sobre a sociedade em que os indivíduos históricos se inserem. Para tanto, apreender o funcionamento societal capitalista, compreender os elementos que determinam o ensino e o aprendizado, desenvolver as consciências por meio da aquisição do conhecimento mais desenvolvido pela humanidade é crucial para os estudantes e, claro, para as professoras e professores, de modo que se constituam em sujeitos para si, construtores de um devir, cuja perspectiva individual e coletiva seja a transformação social e a emancipação da humanidade frente a exploração e a opressão capitalista.

Os princípios capitalistas orientam a educação escolar desde a implantação e a generalização dos sistemas de ensino. Os pressupostos gerenciais fabris, tecnicistas, performáticos se impõem na organização escolar, na formulação das políticas educacionais e nas concepções teóricas que organizam os conteúdos curriculares. Assim, na atualidade, a educação brasileira é atravessada por paradigmas que orientam o trabalho pedagógico para a “responsabilização e treinamento do indivíduo”, para a “empregabilidade”, a “flexibilidade”, a “sociedade do conhecimento”, por meio das “pedagogias do aprender a aprender”, das “competências e habilidades”, das “atualidades”, da “utilidade”, da “primazia da prática”, constituindo objetivos reiteradamente adotados como forma e conteúdo dos processos de ensino/aprendizado.

Como bem lembra Lombardi na introdução da coletânea “Textos sobre Educação e Ensino”, ao analisar as contribuições de Marx e Engels, os quais, vale ressaltar, mesmo sem terem formulado uma teoria pedagógica, delinearam e registraram reivindicações e pressupostos que balizam ainda hoje a educação escolar, sobretudo a almejada historicamente pela classe trabalhadora mundo a fora: não se trata de abolir a escola, tampouco de retornar à educação primitiva, eivada pela tradição mistificada, mas sim de “criticar a atual instituição escolar e mudá-la” (2011, p. 11) Tal demanda histórica passa pela compreensão dos processos históricos da humanidade, das relações sociais, culturais e econômicas, da divisão social do trabalho no capitalismo, da constituição do trabalho como essência humana, do movimento e constituição das forças produtivas, dos processos de expropriação do trabalho e da riqueza socialmente produzida, da apropriação, direcionamento da ciência e do saber objetivado, da coisificação do indivíduo humano, dos processos de alienação dos trabalhadores e trabalhadoras, dos meios de reificação e reprodução da ideologia da classe dominante, dos processos de fetichização e a expropriação do tempo livre, enfim, do que concretiza o sistema privado dos grandes meios de produção.

> A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (Saviani, 2011b, p. 422).

A PHC parte do marxismo para a elaboração de sua teoria contra hegemônica e o assimila sob as seguintes perspectivas: (a) a Educação não está isolada das demais dimensões da sociedade; (b) revelar a prática social vigente, tendo em vista a transformação societária e a consolidação de uma prática social que supere o capitalismo; (c) transmitir aos filhos dos trabalhadores os saberes

dos dominantes; (d) a Educação é trabalho imaterial, consciente, sistematizado e objetivado, que promove a humanização dos indivíduos na medida em que possibilita a aquisição dos conhecimentos acumulados pela humanidade; (e) a Educação possibilita a apreensão de instrumentos culturais que propiciam ao indivíduo a sua autocompreensão enquanto componente de uma classe, no caso, da classe trabalhadora, movimento que pela luta de classes, ou seja, dando consequência à práxis, aproxima-o das organizações, da ação coletiva pela transformação, tornando-se classe para si; (f) cabe aos educadores: compreender o funcionamento da sociedade capitalista em sua totalidade; denunciar os meandros do sistema e das práticas pedagógicas reprodutivistas, as quais se valem dos conhecimentos mais avançados para reiterar a dominação; ao mesmo tempo em que implementam um trabalho pedagógico que possibilite a aquisição dos conhecimentos mais elaborados, fruto do desenvolvimento da humanidade, ora expropriados pela burguesia.

Observando tal compreensão da prática social vigente, a qual atravessa a educação escolar, cabe aos educadores reconhecerem que o seu trabalho é determinado por pressupostos que estão longe de serem neutros. Entretanto, assim como a sociedade capitalista é eivada de contradições, a escola, mesmo concebida e controlada para garantir a adaptação e reprodução material e ideológica do capital, é também prenha de fissuras a serem exploradas e ampliadas, tendo em vista a aproximação do indivíduo-particular do humano-genérico[60], historicamente associado a reprodução da vida. Coerentemente, a PHC se reivindica uma teoria política-pedagógica, posiciona-se claramente pelos interesses históricos da classe trabalhadora, por sua emancipação e pela superação do capitalismo. Propõe-se um ensino que subverta o fim determinado para a reprodução dos modos de vida do capital, ampliando os meios para a classe trabalhadora se apropriar dos instrumentos culturais acumulados pela humanidade, de forma a apreendê-los para a luta pela emancipação individual e coletiva, contribuindo para a superação da democracia formal, da liberdade circunscrita ao mercado e à lógica da propriedade privada dos grandes meios de produção.

[60] Conceito utilizado por Patto, a partir de Agnes Heller, segundo o qual o indivíduo transcendente à sua singularidade, por meio de um movimento didático entre o que é particular e o que é universal, pela interação social, o indivíduo se constitui de forma integral e humaniza-se.

O trabalho é, portanto, uma categoria central para compreendermos a organização social. O desenvolvimento histórico desse fenômeno, as variáveis que o compõe, compreendendo o singular e o universal, os desdobramentos objetivos e subjetivos, são determinantes para a apreensão da complexidade inerente ao trabalho pedagógico empreendido ou almejado no quadro da sociabilidade capitalista.

De acordo com a PHC, com base em Marx, o trabalho é uma atividade vital, essencial à reprodução da vida. O Homem intervém na natureza, transforma-a e, concomitantemente, transforma-se com a execução de sua atividade. As técnicas, os conhecimentos gerados, aperfeiçoados e acumulados, geração a geração, adaptando a natureza às necessidades da sobrevivência, implica a transmissão objetivada por meio da educação, de modo a municiar os novos indivíduos dos avanços culturais forjados pela humanidade.

> A atividade de trabalho é específica ao gênero humano e, em sua forma primária, consiste na transformação da natureza com vistas à produção dos meios necessários à vida humana. O trabalho, que pode ser considerado a unidade antropológica fundamental, foi historicamente o solo comum a partir do qual tanto se desenvolveu a esfera da vida cotidiana, como também foram surgindo e ganhando autonomia em relação à vida cotidiana as demais esferas de objetivação da espécie humana: a arte, a ciência, a filosofia, a política e a moral. [...] (Duarte, 2010, p. 45]

Assim, educar, assumindo o trabalho no sentido ontológico, adotando-o como princípio educativo, circunscreve o trabalho pedagógico na tarefa histórica de humanizar as novas gerações para garantir a existência.

> O trabalho como princípio educativo está na base de uma concepção epistemológica e pedagógica que visa proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais, considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Ao mesmo tempo, é pela apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual este se realiza, que se pode compreender as relações sociais e, no interior destas, as condições de exploração do trabalho humano, assim como de sua relação com o modo de ser da educação. Compreensão esta indispensável à luta pela superação da alienação e construção de uma sociedade de novo tipo. (Ramos, 2014, p. 209)

Porém, com o advento da propriedade privada e a evolução da organização social sob a ordem capitalista, o trabalho foi capturado para a reprodução de capital e, reduzido a trabalho produtivo, condena o indivíduo à processos de alienação, condicionando a educação a essa ordem. Concebendo o trabalho como princípio educativo, a PHC identifica na apreensão dos conhecimentos mais avançados um fator determinante para o processo de compreensão da realidade. A educação escolar pode ser, portanto, também um dos instrumentos de contribuição ao combate à alienação inerente ao sistema capitalista. Como afirma Saviani,

> [...] dizer que o trabalho é princípio educativo significa tomá-lo como referência para se organizar a educação de maneira contra hegemônica, procurando articulá-la com o movimento revolucionário de superação do capitalismo. Penso que aqui se insere a concepção de politecnia tal como formulada por Lenin e Krupskaia e, igualmente, a proposta de escola unitária apresentada por Gramsci. [...] (2021b, p. 211)

E avançando nas etapas da Educação Básica:

> Uma vez que o princípio do trabalho é imanente à escola elementar, no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função das exigências da vida social. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho. Aprender a ler, escrever e contar e dominar os rudimentos das ciências naturais e sociais são pré-requisitos para se compreender o mundo em que se vive e também para depois entender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos na vida e na sociedade.
> [...] se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser abordada de maneira explícita e direta, não bastando dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento. Trata-se, agora, de explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. (Idem, ibidem, p. 212)

Por conseguinte, a escola, em que pese as contradições presentes, é também um espaço de disputa contra a destruição das forças produtivas, cuja composição integra os trabalhadores e a ciência, disputa essa que expressa a da luta de classes verificada em âmbito mais amplo da sociedade. Afinal, os

problemas enfrentados pelos docentes, dentro e fora da escola, convergem com os combates realizados pela classe trabalhadora, pois

> [...] o capitalismo tomou conta de todo o globo, não tem mais para onde se expandir, esgotou suas possibilidades e vem provocando, cada vez mais, problemas que ele não é capaz de resolver. [...] (Saviani, 2017, p. 68)

No quadro da sociedade capitalista, o trabalho socialmente útil, historicamente associado à reprodução da vida, é expropriado e transformado em mercadoria, o que não impede ao sistema capitalista a coexistência entre diversos tipos de trabalho que produzem valores de uso (trabalho doméstico) e outros que se destinam à produção de valores de troca (mercadorias e serviços). O trabalho excedente gera mais valor, o qual é incorporado ao capital. O trabalhador possui apenas a sua força de trabalho para vender em um mercado regulado pelos interesses dos capitalistas (valor da hora de trabalho, salário direto e indireto, jornadas, contratos coletivos e individuais etc). Essa força produtiva, horas de atividade laboral, é negociada, comprada e vendida, como qualquer outra mercadoria, porém, destaca-se por ser a única a gerar capital por meio da extração do mais valor absoluto e relativo. A divisão social do trabalho, em cada ramo, em cada etapa da cadeia produtiva, local ou internacional, organiza os meios da produção socializada, a expropriação do trabalho excedente e a privatização da riqueza gerada pelo trabalho.

> As relações entre as diferentes nações dependem do estágio de desenvolvimento das forças produtivas, da divisão de trabalho e das relações internas de cada uma delas. [...]
> A divisão do trabalho numa nação obriga em primeiro lugar à separação entre o trabalho industrial e comercial e o trabalho agrícola; e, como consequência, a separação entre a cidade e o campo e à oposição dos seus interesses. O seu desenvolvimento ulterior conduz à separação do trabalho comercial e do trabalho industrial. Simultaneamente, e devido à divisão de trabalho no interior dos diferentes ramos, assiste-se ao desenvolvimento de diversas subdivisões entre os indivíduos que cooperam em trabalhos determinados. A posição de quaisquer destas subdivisões particulares relativamente às outras é condicionada pelo modo de exploração do trabalho agrícola, industrial e comercial (patriarcado, escravatura, ordens e classes). O mesmo acontece quando o comércio se desenvolve entre as diversas nações. (K. Marx, F. Engels, A Ideologia Alemã, I. A. "A Ideologia Alemã, em especial, a filosofia alemã".) (Marx, Engels, 2011, p. 25-26)

A educação escolar é estruturada em função das demandas da ordem capitalista. Trata-se de reproduzir a divisão social do trabalho, impulsionando-a na formação das novas gerações desde a Educação Infantil. Daí o caráter dos sistemas educacionais duais em que a formação para os filhos da burguesia se dá para o gerenciamento e a dominação, enquanto a formação dos trabalhadores para a adaptação à subalternização consentida para reprodução do capital, de modo que o conhecimento é oferecido em doses controladas, tendo em vista a conformação social nos marcos dos interesses do capital.

> [...] o caráter circular da teoria do capital humano deriva necessariamente da concepção de homem, de sociedade, que ela busca veicular e legitimar, e da função de escamoteamento das relações de produção que ocorrem concretamente na sociedade capitalista. Ou seja, a questão fundamental da necessária circularidade desta visão do capital humano é que o método em que ela se funda e desenvolve na análise do real traduz e, ao mesmo tempo, constitui-se em apologia da concepção burguesa de homem, de sociedade, e das relações que os homens estabelecem para sua existência no modo de produção capitalista. (Frigotto, 2010, p. 63-64)

Tal ordenamento ocupa, inclusive, os espaços privados, hierarquizando relações sociais, valorizando ou desvalorizando indivíduos pertencentes a grupos sociais diversos, opondo populações, grupos religiosos, grupos étnicos e gêneros. A naturalização da divisão da humanidade em um grande mercado de força de trabalho, apoiando-se no isolamento do indivíduo, nos preconceitos e na concorrência entre trabalhadores, auxilia a redução do custo do trabalho, seja com baixa resistência à redução de salários e direitos (salário indireto), seja com a ampliação do exército de reserva (desempregados e subempregados).

> Esta divisão do trabalho, que implica todas estas contradições e repousa por sua vez sobre a divisão natural do trabalho na família e sobre a divisão da sociedade em famílias isoladas e opostas, implica simultaneamente a repartição do trabalho e dos seus produtos, distribuição desigual tanto em qualidade como em quantidade; dá origem à propriedade, cuja primeira forma, o seu germe, reside na família, onde a mulher e as crianças são escravas do homem. [...] (K. Marx, F. Engels, A Ideologia Alemã, I, A, 1, "A História".) (Marx, Engels, 2011, p. 27-28)

Porém, o movimento histórico se dá pelos embates entre classes antagônicas, na perspectiva de ruptura das relações de produção que limitam o

desenvolvimento das forças produtivas[61]. A compreensão científica do movimento histórico se dá pela análise dos eventos históricos, pela demonstração da prática histórica, cercada por múltiplas determinações e não só pelas ideias, o que possibilita uma aproximação concreta do objeto. Deveras, a limitação das relações de produção no período feudal, ao comprimir o desenvolvimento das forças produtivas, gestou as tensões e processos revolucionários que propiciam o reordenamento societal para o capitalismo. Na atualidade, testemunhamos a fase imperialista, marcada pelo fim da concorrência, pela concentração da riqueza, pela financeirização da economia, pela ditadura dos juros, por guerras e pandemias. A tendência de queda da taxa de lucro impõe crises mais recorrentes e mais profundas[62] (ainda repercute a crise de 2008), ao capital resta operar sobre o custo do trabalho vivo. No afã da recuperação da taxa de lucro, amplia-se a destruição das forças produtivas (a Guerra da Rússia contra a Ucrânia, o massacre contra o povo palestino e a corrida armamentista estadunidense e europeia reforçam o lucro da indústria bélica e seus acionistas), é a reação em todos os continentes. Tal contradição é perceptível aos trabalhadores ao se confrontarem com a realidade concreta, com os obstáculos sistêmicos à reprodução da vida.

> Nos *Manuscritos econômicos e filosóficos*, Marx afirma que o trabalhador fica mais pobre à medida que produz mais riqueza e que sua produção cresce em força e extensão na medida em que a desvalorização do mundo humano aumenta na razão direta do aumento de valor do mundo das coisas. Eis aí a contradição do capitalismo. (Colares, Lombardi, 2021, p. 52 – grifos do original)

Ou seja, testemunhamos tempos de esgarçamento das fissuras do sistema.

> Na fase atual, o capitalismo, tendo tomado conta de todo o globo, já não tem mais como se expandir; e, esgotadas suas possibilidades, está entrando em profunda crise de caráter estrutural. Nessas circunstâncias, a classe dominante vai crescentemente perdendo sua capacidade hegemônica, isto é, sua condição de classe dirigente, tendo cada vez mais dificuldade para obter o consenso das demais classes em torno da legitimidade de seu domínio. Ocorre, então, o acirramento da

[61] As forças produtivas concernem os meios de produção (ferramentas, máquinas, fábricas) e a mão de obra (toda a classe trabalhadora com suas diversas categorias), podem ser sociais, como na aplicação da ciência e na cooperação social.
[62] Questão desenvolvida no item “Contexto Geral”.

> luta de classes. Não podendo se impor racionalmente, a classe dominante precisa recorrer a mecanismos de coerção, no plano da sociedade política, combinados com iniciativas no plano da sociedade civil, os quais envolvem, por um lado, o uso maciço dos meios de comunicação, promovendo uma verdadeira lavagem cerebral junto à população, e, por outro lado, a investida no campo da educação escolar, tratada como mercadoria e transformada em instrumento de doutrinação. Essa é a tendência que vem intensificando-se em todos os países com a adoção de políticas regressivas, classificadas pelos analistas como neoliberais e com concepções irracionalistas, no plano cultural, subsumidas sob a denominação de pós-modernas. (Saviani, 2019d, p. 127)

As formas de produção, ao se tornarem entraves para o desenvolvimento das forças produtivas, potencializam choques e disputas entre as classes, abrem-se épocas de revoluções, gestação de uma nova ordem nas relações sociais e produtivas.

Tomando distância dos postulados da Teoria do Capital Humano (ODS, BNCC) e mesmo das proposições pós-modernas, que tanto encerram a educação escolar no quadro da adaptação, de inevitabilidade irracionalista, de conciliação, de aprisionamento no individualismo niilista e hedonista, cabe-nos dar consequência às expressões de descontentamento e rebeldia identificada nos casos exemplares que utilizamos ao iniciamos o debate presente nesse item. Se por um lado as leituras e discussões da bibliografia centrada na PHC não se desenvolveram o bastante para modificar o trabalho pedagógico nas salas de aula, por outro, ampliou a visão de mundo dos docentes da escola em questão, possibilitando a ação organizada no plano mais amplo das disputas por condições de trabalho. Em 2022 e 2023, por meio do Conselho de Escola a comunidade escolar se dirigiu à Diretoria Regional para reivindicar a redução do número de alunos por sala de aula, após realizar ampla discussão com as famílias atendidas. Em 2023, a escola resistiu à implantação compulsória do Programa São Paulo Integral, por entender que não havia condições materiais e humanas para a ampliação do tempo de atendimento para as turmas de 1º ano.

Para os profissionais em educação, para os estudantes e, em geral, para a classe trabalhadora, afinal, a apropriação dos instrumentos culturais mais avançados (hoje reservados à burguesia) contribui na pavimentação do processo de emancipação da humanidade, movimento histórico e social, que se dá para além da escola e que deverá ser forjado e liderado pelo proletariado no

campo da luta de classes. Assim sendo, é fundamental buscarmos suporte teórico-prático ao trabalho pedagógico em proposições que possibilitem a compreensão da realidade concreta, que tome a complexidade dos processos históricos, sociais e econômicos, propiciando análises que resultem em uma práxis transformadora em cada nível de ensino, em cada uma das disciplinas e conteúdos curriculares que compõem o saber escolar.

Ao buscarmos a apreensão das proposições teórico-práticas da PHC, assumimos a perspectiva de que “sirva como um instrumento nas mãos dos trabalhadores para instaurar relações educativas que correspondam às suas necessidades e aspirações” (Saviani, 2021d, p.131-132). Para tanto, é preciso um movimento organizado que se paute por “dois princípios: 1) a diferenciação entre a perspectiva proletária e aquela dos burgueses e pequeno-burgueses progressistas; e 2) a firme união entre as forças que buscam expressar e fazer avançar a luta dos trabalhadores” (Saviani, 2021d, p. 132). Nesse sentido, ainda que se corra o risco de vulgarização do alicerce teórico-prático nas tentativas iniciais de apreensão, apostando que quantidade pode se transformar em qualidade, faz-se necessário promover ampla auto-organização de grupos de estudo da PHC, para disputar os espaços de formação coletiva na JEIF, além de envolver os sindicatos dos profissionais em educação na tarefa de elevação da consciência dos trabalhadores, extrapolando a luta econômica.

4.1 Apresentação e análise das entrevistas

Retomamos a questão central para a nossa pesquisa, a saber: a PHC seria uma alternativa teoria-prática contra hegemônica para o trabalho pedagógico na rede paulistana?

No desenvolvimento da nossa investigação, tendo o aporte teórico acumulado pela PHC, por meio do cotejamento realizado em relação à política educacional da RME-SP a partir da implementação do Currículo da Cidade, procuramos apreender as implicações gerais das concepções teórico-práticas da SME para o trabalho pedagógico. Cabe-nos agora, buscarmos as aproximações necessárias para entendermos os processos de apropriação e de implementação da PHC na práxis docente do Ensino Fundamental RME-SP.

Tal demanda investigativa se desdobra na busca por respostas às seguintes questões: a) como a PHC é assimilada?; b) como a PHC é utilizada no trabalho docente?; c) qual é o impacto da PHC na prática social de professoras e professores?; d) em que medida o trabalho docente sob a influência da PHC é implementado de forma a resistir às demandas formativas para a sociabilidade capitalista presentes nas pedagogias liberais e nas teorias supostamente progressistas (documentos oficiais)?

Nessa perspectiva, apoiar-nos-emos em entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes de Ensino Fundamental da RME-SP. Dividimos as entrevistas em dois grupos: grupo 1) constituído por duas professoras, cuja caracterização comum é o contato incipiente com a PHC; grupo 2) constituído por uma professora e um professor, cuja característica comum se dá por declarada adesão e maior tempo de contato com a PHC[63]. A coleta foi realizada a partir das respostas às questões organizadas em três blocos, quais sejam:

[63] Cabe destacar que desde 2021 identificamos mais de duas dezenas de educadores da RME-SP participando de grupos de estudos autônomos dedicados à PHC e à Psicologia Histórico Cultural. Tais iniciativas se constituem por indivíduos oriundos de diversas regiões da cidade e da Grande São Paulo, além de professores, há coordenadores pedagógicos, diretoras e supervisoras. Apresentamos as questões a dez indivíduos e restringimos as entrevistas a quatro docentes que se dispuseram à tarefa de responder por vídeo chamada. Ao longo da realização da investigação tomamos conhecimento da existência de outras iniciativas de estudos contra hegemônicos (como a Revista PROVE – disponível em: https://sites.google.com/view/emef-zacaria/revista-prove?authuser=0), mas não a tempo de verificar pontos de contato com a PHC. Quanto aos convidados às entrevistas que se abstiveram de participar, atribuímos a negativa ao tempo livre restrito, às consequências das condições de trabalho e as prioridades constituídas pelas tarefas assumidas.

identificação dos entrevistados; o trabalho docente nos moldes da SME; o trabalho docente com o aporte da PHC; a intervenção na prática social mais ampla. Apresentamos a seguir as questões utilizadas nas entrevistas:

Identificação

a) Nome (estes foram substituídos por nomes fictícios, tendo em vista a preservação da identidade dos entrevistados)
b) Idade:
c) Sexo:
d) Qual a sua formação?
e) Há quanto tempo leciona?
f) Desde que ano trabalha na SME?
g) Em qual EMEF leciona? É localizada em qual DRE? (substituiremos por localizações genéricas como Zona da cidade e a caracterização central ou periférica, tendo em vista a preservação da identidade dos entrevistados)
h) Por quais DREs passou ao longo da carreira?
i) Desde quando trabalha na escola atual?
j) Em quais turmas está lecionando?
k) Trabalha em outra escola? Qual? (substituiremos por localizações genéricas como Zona da cidade e a caracterização central ou periférica, tendo em vista a preservação da identidade dos entrevistados)
l) Se trabalha, em quais turmas leciona?

O trabalho docente nos moldes da SME

a) Como você caracteriza organização escolar e as condições de trabalho na escola em trabalha?
b) Como você caracteriza a carreira e a política de valorização da SME?
c) Como você caracteriza a sua formação docente inicial para atuar no magistério?
d) Como você caracteriza a formação continuada oferecida aos docentes pela SME?
e) Como se caracteriza a formação na JEIF e no PEA da escola em que você trabalha?
f) Como você caracteriza o Currículo da Cidade?
g) Como você caracteriza a didática disseminada pela Formação da Cidade?
h) Como as avaliações padronizadas e aplicadas em larga escala interferem no trabalho docente da sua escola?

O trabalho docente com o aporte da PHC

a) Como você se apropria e utiliza a PHC para manter o seu trabalho docente no campo contra hegemônico?
b) A utilização da PHC é disseminada em sua escola? De que forma?
c) Como a você utiliza a concepção curricular da PHC?
d) Como a você utiliza a concepção didática da PHC?
e) Como a você utiliza a concepção de avaliação da PHC?

A intervenção na prática social mais ampla

a) Você é sindicalizado(a) em qual sindicato? Qual é o seu nível de participação sindical?
b) Você é filiado a algum partido político? Qual? Como é a sua participação partidária?
c) Você participa de algum movimento popular? Como se dá essa participação?

Iniciamos o nosso processo de análise das respostas obtidas, procurando reter os dados que nos auxiliem a compreender as categorias que compõem a utilização da PHC no trabalho pedagógico docente. Considerando a necessária preservação da identidade dos indivíduos, não apresentaremos qualquer informação que possibilite a identificação dos docentes entrevistados. Desse modo, subtraímos a menção às escolas, DREs e regiões da cidade, bem como, adotamos nomes fictícios para os entrevistados, a saber: Aleksandra, Cecília, Nina e Sandro. Sendo as duas primeiras pertencentes ao Grupo 1 (professoras de contato inicial) e os dois últimos integrantes do Grupo 2 (professores de contato ampliado).

O contato inicial com os docentes entrevistados se deu a partir de relações estabelecidas em grupos de estudo da PHC e da vivência na organização sindical. Todos leram e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, tomando ciência do objeto de pesquisa e do uso restrito do conteúdo das entrevistas, resguardando-se o anonimato dos entrevistados. As entrevistas foram realizadas de forma virtual, por aplicativos de videochamada, e foram gravadas em arquivos de áudio. Durante as entrevistas buscamos estabelecer uma relação de confiança, de modo que o processo não assumisse um caráter hierarquizado frente a titulação dada entre doutorando e docente do Ensino Fundamental.

A efetivação das transcrições se deu de modo a preservar os sentidos essenciais dos conteúdos. Nesse processo verificamos interpenetração de respostas dispersas em temas distintos. Na seleção dos dados colhidos, relocalizamos as respostas às questões relacionadas. Por fim, no processo de análise buscamos as conexões entre os relatos e a elaboração teórico-prática da PHC.

4.1.1 Condições de trabalho na RME-SP

Ao analisarmos as respostas do primeiro bloco de questões, que nos fornecem dados dos indivíduos entrevistados, percebemos alguns traços de similaridade entre os entrevistados. Considerando os tempos, percebemos que: todos têm mais de 30 anos de idade; estão há mais de 6 anos trabalhando em escolas da RME-SP; têm mais de 10 anos de magistério; estão há mais de 3 anos na mesma escola. Em relação à formação, todos são egressos de instituições de Nível Superior privadas, os entrevistados ultrapassam a graduação, sendo que a maioria alcançou o nível de Pós-graduação, seja *lato sensu* ou *stricto sensu*.

Como parte das condições de trabalho, destacamos que mais da metade dos entrevistados tem uma segunda atividade profissional na área educacional e trabalha em escolas localizadas na periferia da cidade de São Paulo. Do ponto de vista da evolução funcional, os entrevistados se encontram distribuídos entre o início e o fim da carreira, o que indica o nível remuneratório variável entre os QPE 16B e QPE 22E[64], e corresponde a uma variação salarial líquida, tendo em vista a jornada JEIF, entre R$ 5103,80 e R$ 8895,81. Os valores por nós utilizados não foram declarados pelos entrevistados e pode haver variações conforme a localização da escola e adicionais, como o auxílio alimentação e Gratificação de Difícil Acesso[65]. Ainda assim, esses dados são úteis para termos uma visão da proporção remuneratória ao longo da carreira docente, permitindo também compreendermos parcialmente a ocorrência do acúmulo de cargos.

Importa-nos verificar em quais condições se dá o trabalho docente, pois embora os documentos oficiais dedicados aos conteúdos que compõe atividade profissional registrem preocupações acerca das condições de trabalho, a realidade concreta aponta para um quadro que naturaliza a adversidade enfrentada pelos docentes. Mazzeu, ao discutir a formação docente, identifica

[64] Consideramos a tabela de vencimentos do quadro dos profissionais em educação da RME-SP, cuja evolução corresponde à combinação de tempos e títulos. Para obter mais detalhes ver a tabela completa disponível em: https://www.sinpeem.com.br/materias.php?cd_secao=49 Acesso em: 03/02/2024.

[65] A Gratificação de Difícil Acesso é composta por três faixas, as variações de valores correspondem à localização das escolas e ao QPE do profissional em educação. Para mais informações consultar o Decreto 60988/2022. Disponível em: http://diariooficial.imprensaoficial.com.br/nav_v6/index.asp?c=31396&e=20220106&p=1 Acesso em: 23/01/2024.

no discurso oficial advindo desde os anos 1990, um desvio da admitida "necessidade de investimentos nas condições objetivas para a realização do trabalho pedagógico (salários, condições de trabalho, valorização do professor etc.)" para a priorização da "formação do 'novo perfil profissional' do professor. Tais tendências seriam capazes de dotá-lo das competências necessárias ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico de "qualidade" mesmo em condições adversas" (2011, p. 157). Ou seja, segundo a abordagem gerencialista governamental, a melhoria das condições de trabalho passa simplesmente

> [...] pela construção de competências profissionais com vistas à resolução de situações-problema e a um *saber-fazer* que privilegie as aprendizagens específicas e necessárias à atuação profissional para a incerteza e a imediaticidade do cotidiano escolar. Para tanto, elege um modelo de formação que toma o desenvolvimento de competências profissionais como princípio, a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional permanente como eixos articuladores. (Idem, ibidem, p. 158 – grifo do original)

Em nosso entendimento, a apreensão das variáveis que impactam o trabalho docente é determinante para a compreensão dos limites impostos externamente à educação escolar pública. Em nossas entrevistas identificamos que os docentes percebem a insuficiência do número de funcionários nas escolas, desde os concursados, como professores e ATEs, até nos serviços terceirizados de limpeza, de vigilância e de cozinha. Cecília caracteriza a situação como parte da política de precarização.

> Lá na EMEF eu acredito que é um trabalho bem difícil. É um trabalho bem assim, precarizado em relação à quantidade de alunos por sala, à demanda. Falta funcionários para manter a organização da escola. Para quem trabalha com os pequenos a gente vê que eles dão mais trabalho em relação ao cuidado que se tem na questão de ir ao banheiro. Você percebe que não tem ninguém no corredor, que a gente não tem uma quantidade de funcionários suficientes ali para atender a demanda da escola. Então eu acho que é bem precarizado. Está cada dia assim, os direitos são tirados a cada ano que passa. Já não é fácil o trabalho na escola pública e cada vez mais assim, desvalorizado essa carreira, esse trabalho, cada vez os direitos são sempre retirados dos professores. (Cecília, entrevistas, 2023)

Aleksandra nos informa que há dois anos a sua escola reivindica da DRE a redução do número de alunos para um determinado grupo de turmas do Ensino

Fundamental. Alega que essas turmas, em especial, por tudo que enfrentaram com a pandemia de COVID 19, pelo afastamento do convívio escolar, não só regrediram no aprendizado, mas aprofundaram dificuldades nas relações sociais, e também quanto a atenção, o que causa conflitos recorrentes entre os diversos grupos das turmas e, por vezes, inviabiliza o trabalho docente. Como agravante, corroborando com Cecília, Aleksandra acrescenta

> O quadro de funcionários, tudo reduzido, a terceirização que tem essa dificuldade, até em manter um vínculo com o pessoal da terceirizada, cada hora muda, cada hora é um grupo diferente, é uma rotatividade muito alta. As pessoas são sobrecarregadas nesses serviços, então acaba que vai ser um dominó. Em relação ao salário, é baixíssimo. O salário do professor, pelo que é exigido do trabalho, as funções que a gente acumula, que não é só dar aula, a gente acaba acumulando um monte de outras funções. É um trabalho que exige, exige muito, mentalmente e fisicamente, e a gente acaba adoecendo. Comparando com outras profissões, outras de importância assim como a educação, o nosso salário é ridículo. Aí o plano de carreira também, com o que a gente se aposenta, piorando a cada dia. (Aleksandra, entrevistas, 2023)

Nina avança em sua caracterização sobre as condições de trabalho, localizando as causas na política educacional amparada na legislação vigente.

> A organização escolar obedece a legislação da SME, ou seja, o padrão estabelecido para as escolas: números de alunos por salas de aula, horários das aulas, grupos de JEIF, etc. Acredito que as condições de trabalho sejam também comuns para as escolas. O número de profissionais é insuficiente para o atendimento adequado a todos os estudantes, principalmente de ATEs e de professores, mas também temos, com frequência, a falta de coordenador pedagógico, Assistente de Vida Escolar (AVE) etc. Lá é uma escola grande, com escadas, o que dificulta a mobilidade daqueles com problemas de locomoção ou mesmo alunos que apresentam problemas de saúde que requerem maior atenção. Apresenta também dificuldades quando necessita da rede de proteção social, muitas vezes, o acesso aos serviços necessários são demorados. (Nina, entrevistas, 2023)

Sandro reitera a precariedade dos recursos humanos e acrescenta questões relacionadas aos espaços escolares, tais como a quadra em tamanho reduzido, a inexistência de parquinho, o acolhimento precário de várias turmas no mesmo espaço da quadra e o atendimento de estudantes com demandas de mobilidade em uma escola com quatro andares. Quanto à questão remuneratória, reforça a compreensão de que há uma desvalorização acentuada

nos últimos anos, reduzindo o poder de compra e incidindo sobre a composição da categoria. Sandro justifica o fato de grande parte da categoria trabalhar em dois cargos, identifica as consequências, mas aponta perspectiva na resistência dada pelas relações entre a teoria e a prática que mobilizam o trabalho docente.

> É pouco tempo para planejar, pouco tempo para a gente poder pensar naqueles próximos passos. E então, sempre com um prejuízo, fazendo aquele negócio, aquela questão de trocar o pneu com o carro andando. Eu tive muita dificuldade, pensei muitas vezes exonerar o meu cargo no início da carreira. Como os colegas que estão chegando agora, poucos não passaram por essa experiência. Não tenho vergonha de falar porque realmente eu não conseguia. Eu acabei ganhando uma experiência, não que eu tenha facilidade para fazer isso, continuo hoje chegando no final do dia exausto, sem voz, com dor de garganta, tudo mais. E aí a gente vai criando uma certa casca, vai aprendendo a relacionar a teoria com a prática e vendo que, apesar de toda a dificuldade que a gente faz aqui, ao final do trabalho você conseguiu, não o suficientemente a socializar o conhecimento, mas que tenha esse salto do ponto de partida para um ponto mais avançado. (Sandro, entrevistas, 2023)

Saviani (2021c) nos lembra que,

> Efetivamente, a pedagogia histórico-crítica entende a prática educativa como uma atividade mediadora no interior da prática social. Logo, a primeira condição para se atuar de forma consistente no campo da educação é conhecer, da maneira mais precisa possível, o modo como se encontra estruturada a sociedade na qual se desenvolve a prática educativa. (p. 105)

Nesse sentido, observamos que a apreensão dos entrevistados sobre as condições de trabalho é composta por determinações que incidem no trabalho pedagógico, direta e indiretamente. As percepções convergem quanto às variáveis identificadas: espaços; limpeza; segurança; número de funcionários; relações trabalhistas; privatização; remuneração. Verificamos que, conforme avança o grau de contato dos entrevistados com a PHC, amplia-se a capacidade de análise que identifica as causas dos problemas enfrentados, cuja origem é externa à escola (legislação, política educacional adotada pelo governo, a divisão social do trabalho), dada pela organização social vigente. Tal percepção propicia a compreensão das contradições, finalidades e consequências objetivadas na realidade vivenciada nas EMEFs em que os nossos entrevistados trabalham, a aproximação de uma visão de totalidade possibilita uma elaboração

baseada em elementos qualificados para o enfrentamento do quadro apresentado.

4.1.2 A implementação do Currículo da Cidade e seus desdobramentos no trabalho docente

Ao longo do nosso trabalho de investigação constatamos que a implementação do Currículo da Cidade é o centro da política educacional desde 2017. Percebe-se que o volume de ações para a implementação da política curricular da SME amplia os esforços de controle e redirecionamento do trabalho pedagógico por meio de diversas publicações, da realização de ciclos de formação continuada e com a ampliação do Programa São Paulo Integral. Multiplicam-se as medidas para a organização das escolas, para as mudanças na concepção do trabalho docente em seu conjunto, envolvendo a formação, a didática e as avaliações. A análise das entrevistas nos auxilia a compreender o grau de percepção entre os docentes sobre as mudanças em curso.

Cecília aponta que a padronização das atividades propostas direciona o trabalho docente e não leva em consideração a realidade concreta da comunidade escolar, compreendendo alunos e docentes.

> É aquele currículo que vem pronto para você aplicar ali no seu dia a dia. Que não condiz, não leva em consideração a realidade do aluno, com atividades descontextualizadas. E aí você tenta modificar essas atividades. Então, eu acho que foge um pouco da realidade do que a gente vive na escola pública da cidade. (Cecília, entrevistas, 2023)

Já Aleksandra, apoia-se nas especificidades da história da disciplina de Educação Física para classificar o Currículo da Cidade.

> O currículo de educação física, ele não é ruim. Eu acho que o Currículo da Cidade de educação física ele traz uma diversidade grande de possibilidades. Até traz a cultura corporal, que sai do tradicionalismo, dos 4 esportes, que sempre foram muito trabalhados na educação física. Assim, era o objetivo da educação física, era ensinar 4 esportes. E ele traz no currículo as questões indígenas, as questões raciais, as questões de gênero. Então, não é um currículo ruim. Eu acho legal, acho legal que o Currículo da Cidade, eu acho interessante na parte de educação física, principalmente por essa questão mesmo da cultura corporal e dessas possibilidades que ele traz no decorrer dos anos. (Aleksandra, entrevistas, 2023)

Ao identificar a superação da Educação Física militarizada, Aleksandra não atenta para a concepção epistemológica pós-moderna assumida no conjunto da proposta curricular. A apresentação do conceito de cultura corporal presente no Currículo da Cidade é adverso da elaboração dos teóricos da abordagem crítico-superadora, pois a perspectiva emancipatória da classe trabalhadora está ausente. Como já destacamos anteriormente, a apropriação de conceitos, de fragmentos de teorias e de autores do campo marxista, descontextualizando-os, corresponde à necessidade das pedagogias liberais e pós-modernas de neutralizarem contribuições teórico-práticas antagônicas às finalidades educacionais adaptativas à sociabilidade capitalista. Tal ecletismo epistêmico visa também atenuar resistências e a ampliar a adesão de setores progressistas para a implementação das políticas educacionais em curso. Desse modo, não basta abordar a cultura corporal do ponto de vista das questões identitárias. Como afirmam Teixeira e Taffarel (2021),

> A necessidade de um nível de elevação de formação para a classe trabalhadora e de uma nova cultura de inspiração socialista e bases materialistas trouxeram à tona desafios teóricos como o de construir o conceito de cultura corporal e reconhecê-lo como objeto de ensino da educação escolar. (Teixeira, Taffarel, 2021, p. 64)

Nesse sentido, a Educação Física inspirada na PHC se inscreve entre o conjunto de conteúdos curriculares que valorizam o ensino de conhecimentos científicos e universais na educação escolar, opondo-se ao relativismo pós-moderno, reforça-se a seleção de conteúdos clássicos, os quais, longe de eliminar a elaboração popular, alça-as a leituras em níveis mais elevados de compreensão.

> Ensinar os conhecimentos científicos na educação escolar significa proporcionar à maioria das pessoas ferramentas fundamentais para entendimento e explicação da realidade. Lembremos: não se pode transformar o que não se conhece, sejam as matérias-primas extraídas da natureza, sejam as relações sociais de produção - as quais estamos submetidos sejam todos os conteúdos culturais produzidos pela humanidade. Nesse sentido, ensinar às crianças, jovens e adultos as formas mais complexas de desenvolvimento dos conhecimentos humanos significa dotá-los de um instrumental que propicie não apenas desenvolver individualmente formas mais complexas de pensar, mas formas mais ricas de desenvolvimento de todos os seres humanos. Portanto, aprofundar os conteúdos, em termos de sua origem, sua gênese,

> seu desenvolvimento, seu estágio atual, são tarefas de estudo que somente a escola pode proporcionar. (Idem, ibidem, p.72)

Nina avança na compreensão do Currículo da Cidade, apontando para a sua origem, para as lacunas contraditórias e descrevendo as linhas gerais que o caracteriza.

> O Currículo da Cidade tem como base a BNCC, dessa forma se organiza em torno das competências e das habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua formação. É um currículo que, ao meu ver, procura responder, como costumam dizer, às demandas do mundo contemporâneo, em mudanças, da sociedade do conhecimento, um mundo de incertezas, preparar para a vida. Mas, uma das coisas que me intriga são as ausências: não dizem que mundo é esse contemporâneo, se é um mundo em mudanças e todos temos de nos adaptar a ele, em qual direção estamos indo? Se é a sociedade do conhecimento, por que há tanta exclusão, inclusive no acesso ao conhecimento, visto que o currículo se orienta em competências e habilidades, com o conhecimento sendo utilizado, ou mesmo subordinado ao desenvolvimento de competências para resolver problemas do cotidiano. Entendo que é um currículo que busca a adaptação do indivíduo na sociedade capitalista, naturalizando esse sistema social, deixando implícito a ideia de que não há nada a fazer, além de se conformar a essa sociedade. (Nina, entrevistas, 2023)

Sandro corrobora com a apreciação apresentada por Nina e aponta a necessidade de se explorar as contradições presentes no Currículo da Cidade: a SME defende o ensino do conhecimento construído pela humanidade, mas relativiza o conhecimento ao estabelecer cientificidade ao senso comum e aos interesses imediatos dos alunos; defende-se a apreensão das mudanças velozes das tecnologias, mas relativiza a ciência ao assumir prerrogativas pós-modernas; defende o ensino tematizado pela EDS, mas suprime o contexto histórico e social determinado pela sociabilidade capitalista.

> A base do currículo é a agenda da ONU; você tem a própria Base Nacional Comum Curricular, o próprio João Doria, quando lançou o currículo da cidade se orgulhava de ser o primeiro prefeito no Brasil a implementar a BNCC numa cidade. Um currículo que tem como concepção de sociedade a sociedade capitalista e como concepção pedagógica, a escola como transformadora da realidade, não como ente condicionado pelo próprio sistema. Eu também compreendo a dialética e não sou um crítico reprodutivista, entendo que a gente tem espaço para disputar, entendo a bandeira da socialização do conhecimento, como o conhecimento científico, filosófico, artístico, como uma bandeira de transição ao socialismo. (Sandro, entrevistas, 2023)

Ou seja, historicamente cabe aos trabalhadores em geral e aos profissionais em educação, em específico, disputarem a educação escolar de modo a fornecer aos filhos e filhas da classe trabalhadora o acesso aos conhecimentos mais avançados, promovendo uma formação que favoreça o desenvolvimento psíquico e a apreensão da realidade concreta na totalidade.

> Na sociedade dividida em classes, a educação escolar, especialmente a pública, é objeto de disputa entre os diferentes interesses de classe. A liberdade de ensino, o acesso amplo e irrestrito, a possibilidade de formação de qualidade para amplas massas serão elementos de confronto cotidiano. A escola pública brasileira é um espaço de disputa no qual cotidianamente é preciso enfrentar as tendências que visam ao empobrecimento cultural das/os filhas/os da classe trabalhadora. Assim, disputar o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar e com que perspectiva histórica, na escola pública, é uma condição necessária para todos que constroem esse espaço formativo. (TEIXEIRA, TAFFAREL, 2021, p. 73)

Em oposição aos interesses históricos da classe trabalhadora, o Currículo da Cidade reduz o papel do trabalho pedagógico à facilitador das pedagogias adeptas ao lema “aprender a aprender”. Na compreensão de Sandro

> Acho importante, um dos pontos que eu me apego mais para poder dialogar com os colegas sobre a minha posição, é a desvalorização do próprio trabalho docente. Do professor como um facilitador do esvaziamento do conhecimento científico de dentro do currículo, de ser baseado na metodologia, de se basear muito naquela discussão sobre qual é o papel democrático da escola. O currículo da cidade tira o papel do professor de direção do processo, de direção do processo de ensino/aprendizagem. O próprio conceito de currículo no Currículo da Cidade, ele não é só um recorte do que vai ser ensinado, mas ele é toda uma estruturação da educação. Ele cria cargos, dá acesso às parcerias público privadas etc. (Sandro, entrevistas, 2023)

Como Saviani (2021a) nos alerta sobre o papel antidemocrático da Nova Escola, à derivação escola novista desabrochada no neotecnicismo contido no Currículo da Cidade cabe também a assertiva de que “quando mais se falou em democracia no interior da escolar, menos democrática foi a escola”. Afinal, ao discurso de educação inclusiva, de acolhimento das diversidades, de atenção aos “territórios do saber”, subjaz a relativização do conhecimento, a subordinação do trabalho pedagógico ao senso comum, a substituição do ensino

intencional e organizado pelas pedagogias adeptas ao lema “aprender a prender”, o que sustenta um marco meramente formal para a democracia, pois que a divisão social do trabalho, a propriedade privada dos meios de produção e as restrições de acesso ao conhecimento universal, permanecem questões intocadas.

> Simplesmente importa reter que o critério para se aferir o grau em que a prática pedagógica contribui para a instauração de relações democráticas não é interno, mas tem suas raízes para além da prática pedagógica propriamente dita. Se a educação é mediação, isto significa que ela não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica. Considerando-se, como já se explicitou, que, dado o caráter da educação como mediação no seio da prática social global, a relação pedagógica tem na prática social o seu ponto de partida e seu ponto de chegada, resulta inevitável concluir que o critério para se aferir o grau de democratização atingido no interior das escolas deve ser buscado na prática social. (Saviani, 2021a, p. 61)

A observação de Saviani é pertinente e a prática social global que orienta o Currículo da Cidade, a reprodução da sociabilidade capitalista, desdobra-se em todos os elementos que compõem o trabalho docente.

4.1.3 A formação continuada e a didática contida no Currículo da Cidade

No capítulo anterior demonstramos que a formação continuada concebida pela SME não inclui o estímulo à realização de mestrado e doutorado. Por outro lado, tendo em vista a implementação do Currículo da Cidade, a SME empreende o Programa Formação da Cidade e incide sobre os horários formativos de JEIF e PEA, visando a reorientação do trabalho docente a partir das concepções curriculares que se desdobram em uma didática condizente com os propósitos assumidos frente ao mercado, às fundações privadas e às Organizações Multilaterais. Vejamos a percepção dos entrevistados acerca desse processo formativo, partindo da formação inicial e passando pela formação continuada, seja com o Programa Formação da Cidade e com os horários coletivos de JEIF e PEA.

Aleksandra nos conta que a sua formação inicial na Educação Física se dera em uma universidade privada. Nesse período, tivera contato com a teoria crítica-superadora e se aproximara de um grupo de estudos que se dedicava aos estudos da cultura corporal. Contraditoriamente, ao reencontrar uma das professoras coordenadoras do grupo de estudos, relata-nos que

> Os formadores do Formação da Cidade fugiam completamente da especificidade da educação física. Eles traziam coisas sobre textos, umas coisas bem de língua portuguesa. Então parecia que era uma coisa meio padrão para as matérias e para todas as todas as áreas de conhecimento. Até a professora que faz parte do grupo de estudos de uma das minhas faculdades, que foi interessante para a minha formação, ela fazia parte do grupo de formadores. Mas eu não sei, é até estranho, porque parece que o rumo não condiz com o que o grupo de estudos da faculdade estudava. E acaba que, eu não sei se é meio que engessado, elas têm que dar conta de determinadas falas. (Aleksandra, entrevistas, 2023)

Cecília nos informa que cursou pedagogia para realizar o sonho de ser professora. Porém, avalia que a sua formação mesmo se deu com a prática cotidiana nas escolas, pois não identifica apoio no que trouxera da graduação. Em relação ao Formação da Cidade e aos horários coletivos da escola, avalia que

> A formação continuada oferecida parece que vem do jeito que eles querem que a gente aplique na escola. O modo como eles realizam essa formação, eu não gosto. Falo com sinceridade que eu faço, sim, pela pontuação. Porque existe essa evolução funcional, a gente corre atrás disso. Não vou dizer que não, mas às vezes você senta lá para fazer essa formação e fala: isso não tem nada a ver com a realidade, com o que eu estou trabalhando. Então eu não gosto dessa Formação da Cidade, não acho que contribui muito na realidade da escola pública. Eu acho que essa formação na JEIF e no PEA, na minha opinião, ela teria de ser assim: trabalhar mais as demandas da escola; tem que ter uma parte teórica que ajude a gente a ter uma ação, mas eu acredito que falta ainda a ação dentro da nossa unidade. Então, você tem a parte teórica, mas a gente não consegue colocar, discutir a prática. Existe uma parte teórica interessante, sim. Que vai ajudar na prática, mas falta a prática. Falta discutir com a gente, no PEA, as práticas da unidade. (Cecília, entrevistas, 2023)

Embora não descarte a teoria, Cecília acentua o papel central da formação pela prática, apontando um déficit formativo na graduação. Curiosamente, tendo em vista a abordagem do Formação da Cidade se dar pela

disseminação de métodos associados às pedagogias assentadas no lema “aprender a aprender”, ou seja, apoiados na prática e em processos encerrados nas experiências de professores e alunos, Cecília não reconhece tais conteúdos como adições ao seu trabalho escolar. Ao mesmo tempo, identifica que os horários coletivos da escola deveriam integrar teoria e prática, respondendo às demandas específicas da unidade escolar.

Nina avalia a sua formação inicial como satisfatória, mas aponta a necessidade de maior integração entre teoria e prática, além de avanços no aprofundamento dos fundamentos da educação e do estudo das políticas educacionais. No mesmo sentido, Sandro aponta que em sua formação inicial teve uma abordagem superficial das teorias pedagógicas. Sendo estudante de Educação Física, teve uma formação inicial tradicional, ainda inspirada pela linha militarizada e com pouca didática. Segundo Sandro, a graduação em Educação Física estava dedicada a

> trabalhar com a parte de apreender o corpo humano, aprender a parte técnica da educação física. Eu tive uma boa formação, mas a didática mesmo a história da educação, a filosofia, psicologia da educação, elas foram falhas demais. Enquanto estudante de educação física, eu já travava lutas no sentido de fazer campanhas políticas por parte dos trabalhadores, entre outras questões. Eu só fui conseguir ligar uma coisa na outra, a minha atuação docente ou a questão político-partidária, eleitoral e da nossa própria vida, depois da leitura da primeira obra do Paulo Freire, que se deu já no meu quarto ano de faculdade. (Sandro, entrevistas, 2023)

Quanto ao Programa Formação da Cidade, Nina identifica o foco da SME na prática amparada pelas metodologias ativas, as quais, conforme Duarte (2011b) integram o arco das pedagogias do lema “aprender a aprender”. No entendimento de Nina

> A Formação da Cidade teve como foco, em 2022, nas estratégias didáticas e metodológicas, baseadas nos documentos publicado pela SME. A formação teve como centro a intervenção do professor em sala de aula, privilegiando as metodologias ativas. Considero que é uma formação bastante limitada para o professor, pois não explora outras possibilidades de abordagem. Mas isso é compreensivo tendo em vista que a Formação da Cidade, apesar de falar em autoformação, ela se insere em uma perspectiva altamente dirigida, os percursos formativos que tiveram como foco a didática estão de acordo com as pedagogias hegemônicas, centradas no cotidiano e nas competências. Caracterizo como uma formação para a prática

> docente, visando o cotidiano da sala de aula e desvinculada da teoria. (Nina, entrevistas, 2023)

Sandro identifica no Programa Formação da Cidade a defesa de uma didática que desvia o trabalho docente do ensino dos conteúdos curriculares mais avançados, pois o processo educacional preconizado se concentra no imediatismo cotidiano dos indivíduos que compõe as comunidades escolares, sendo os interesses do aluno empírico o ponto de partida e de chegada para o impulsionamento de experiências que desenvolvam competências e habilidades.

> A didática acaba sendo o centro, tudo o que você vai discutir eles invertem um pouco a pirâmide. Eles falam no currículo: aprender a mesma coisa de diferentes maneiras é melhor do que aprender a ver várias coisas pela mesma maneira. Acho que a própria metodologia ela acaba esvaziando. Você fica preso em rodas de conversa, você passa a direção do processo para a mão daquelas crianças que no ponto de partida não estão em pé de igualdade no que diz respeito àquele conhecimento. É um absurdo você dizer que a professora de matemática que fez mestrado e doutorado, minha colega aqui, que vai entrar para dar uma aula de matemática no sexto ano, ela está em pé de igualdade nesse ponto de partida para ensinar. (Sandro, entrevistas, 2023)

O papel deletério atribuído ao Programa Formação da Cidade apresentado pela maioria dos entrevistados tem desdobramentos nos horários coletivos das JEIFs e PEAs. Tendo em vista o direcionamento da SME para a implantação do Currículo da Cidade, as DREs concorrem para que os PEAs e os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas integrem as temáticas dos materiais concernidos ao Currículo da Cidade. Destarte, temas como o combate ao racismo e o combate à xenofobia, em que pese a pertinência dessas temáticas, ficam circunscritos à leitura dos cadernos específicos da SME, cuja abordagem é limitada às relações individuais, poupando o papel histórico do Estado burguês e do sistema capitalista, pilares da reificação e da divisão social no processo produtivo. Sandro nos descreve o que se passa nos horários de JEIF e PEA.

> Aqui na JEIF eles abordam muito a questão étnico-racial e o sexismo. O coordenador pedagógico é uma pessoa superpreparada, está acima da média. A gente faz um debate em relação à concepção. Eu discuto com ele, debato com ele fraternalmente, que falar de racismo é também a gente alfabetizar a população negra do nosso bairro. É grave eles não aprenderem a ciência, as humanidades e a jogar xadrez, é o

> conhecimento historicamente científico construído pela humanidade. Prende-se muito nessas questões identitárias. Então a formação chega, a gente lê o texto sobre a questão racial ou a questão LGBT e, em seguida, vai se falar de gestão de sala, como gerir os conflitos dentro de sala. Então fica uma formação muito rasa e não tem um vínculo da teoria com aquilo. Eu particularmente comemorei a publicação do currículo antirracista, a educação antirracista, porque nos dá uma abertura e uma segurança para avançar. Mas os limites são gigantescos. Não toca no capitalismo, não fala da questão da luta de classes, mesmo no currículo Antirracista. É uma situação muito delicada, porque o coordenador é um homem negro do movimento negro e eu, como um homem branco, tenho essa dificuldade de chegar, porque a gente vai capitulando ao racialismo ou mesmo ao feminismo pequeno burguês que as pessoas falam. (Sandro, entrevistas, 2023)

Identifica-se um descolamento das determinações materiais presentes na organização social dada pela reprodução da sociabilidade capitalista, passa-se ao largo da divisão essencial da sociedade capitalista entre a classe trabalhadora e a burguesia, de modo que as discussões nos horários coletivos de formação priorizam uma pauta centrada no combate às opressões pela abordagem puramente cultural. Percebe-se uma tensão potencializada pelo fomento à divisão no seio da classe trabalhadora entre os indivíduos brancos e negros, entre mulheres e homens, entre héteros e todas orientação presentes no campo da sexualidade.

Em nosso entendimento, interessa aos defensores da sociabilidade capitalista a impulsão de uma formação que aparte os indivíduos de sua origem de classe, com o fito de obstar a unidade de classe e facilitar a adaptação consentida à reprodução do capital. Boito, ao discutir a luta contra a opressão da mulher, recupera o acúmulo teórico a partir da abordagem de classe e nos adverte:

> [...] sobrepor a questão de gênero à dominação de classe e, finalmente, substituir a luta pelo socialismo por um "projeto feminista" são obstáculos a serem combatidos.
> Combatidos pela ação concreta, no interior do movimento operário, em defesa dos direitos das mulheres, direitos como trabalhadoras (trabalho igual/salário igual, políticas públicas para as mulheres trabalhadoras) e direitos democráticos (descriminalização do aborto, medidas contra a violência). Esse combate requer também a recuperação, no interior do movimento operário, das conquistas teóricas, fruto da experiência concreta do proletariado, e que são um instrumento para o combate da nossa classe. (Boito, 2016, p. 24)

Inclui-se, nesse sentido, a defesa da educação escolar pública e de um trabalho pedagógico que propicie aos filhos e filhas da classe trabalhadora a apropriação dos instrumentos culturais mais avançados produzidos pela humanidade. Concordamos com Malanchen quando defende que

> A cultura humana deve ser universal, desse modo, não deve pertencer a uma classe ou grupo, pois é produzida historicamente por toda a humanidade em suas relações e luta de classes. No capitalismo, a cultura se encontra nas mãos da classe burguesa, mas, em uma sociedade comunista, não pertencerá somente ao proletariado, e sim a todos, pois não existirão mais classes sociais. Em uma sociedade cindida em classes, a cultura também o é, mas, por contradição, a cultura produzida nessa sociedade, ao mesmo tempo em que expressa o particular, também possui o universal. Dito e outro modo, a cultura é atravessada pelas classes e por isso expressa de modo universal a humanidade, e é pela categoria da contradição que devemos compreender esse aspecto da cultura humana. (Malanchen, 2016, p. 145)

Na contramão das perspectivas históricas da classe trabalhadora, a formação empreendida pela SME em horários coletivos de PEA ou JEIF e no Programa Formação da Cidade adere às proposições pós-modernas e multiculturalistas com o propósito de inculcar a ilusão de que é possível evitar a imposição de uma cultura universal contornando os marcos do capitalismo. Por esse motivo, os materiais destinados à implantação do Currículo da Cidade seguem o caminho já trilhado pelas Organizações Multilaterais quando supostamente incorpora as bandeiras contrárias às opressões presentes na sociedade. Duarte e Martins, ao discutirem a propalada defesa da diversidade presente na educação escolar, pontuam que

> Essa universalização do capitalismo só interfere nos conteúdos das culturas segmentais quando estes possam ser um obstáculo aos negócios. Se esses conteúdos puderem ser adaptados à lógica mercantil tanto melhor. Se não puderem ser incorporados a essa lógica, mas nela não interferirem, serão tolerados. Se, porém, por alguma razão, o conteúdo de determinadas atividades sociais se mostrar hostil e prejudicial à lógica econômica capitalista, será considerado inimigo da democracia e sofrerá todas as consequências disso, que vão desde a guerra ideológica até a guerra propriamente dita. (Duarte, Martins, 2013, p. 67)

Não se trata, porém, de condenarmos aqueles docentes que se utilizam do material coligado ao Currículo da Cidade e dedicados à educação antirracista

e ao combate à xenofobia. Antes de tudo, é preciso reconhecer que o debate de tais temas e os combates que se desenvolveram e se desenvolvem, historicamente, pertencem ao acúmulo teórico-prático das organizações da classe trabalhadora (sindicatos e partidos), cuja perspectiva foi e é a unidade da classe e de todos os setores oprimidos para a superação do capitalismo. Ou seja, interessa à classe trabalhadora uma formação que faça frente à exploração e à opressão impostas pela sociabilidade capitalista.

No entanto, a supressão dos elementos históricos e sociais que permitiriam a compreensão da totalidade da realidade concreta, a eliminação artificial nos materiais disponibilizados da existência da luta das classes antagônicas e irreconciliáveis, tanto obscurece a essência do movimento histórico e da sobrevivência da sociabilidade capitalista, quanto transfere para o campo da individualidade fetichizada, segmentada por identidades subjetivadas, a resolução das opressões. A superação da cultura universal capitalista que empobrece a vida humana e se sustenta na exploração do homem pelo homem, subjaz a luta contra a opressão das mulheres, contra o racismo, contra a xenofobia e contra tantas outras opressões que hierarquizam os indivíduos para a reprodução do capital. Assim,

> O desafio consiste em superar essa forma unilateral e alienante de cultura universal, por outra que preserve a universalidade superando, porém, sua forma capitalista. Somente assim as culturas segmentais poderão ser ao mesmo tempo transformadas nos seus aspectos limitantes, conservadas nos seus aspectos enriquecedores da vida humana e elevadas a patamares superiores de desenvolvimento de todas as pessoas. (Duarte, Martins, 2013, p. 67)

A entrevista de Sandro aponta a disputa colocada no quadro da formação nos horários coletivos, disputa que confronta os trabalhadores aos interesses formativos da SME, a qual se utiliza de seu aparato hierárquico e ideológico, para sufocar a autonomia das escolas em seus percursos formativos. De forma consciente ou não, gestores e docentes tomam parte nesse processo que reflete as tensões da luta de classes na formação docente, seja como reprodutores acríticos, como assimiladores passivos ou como oponentes às proposições das cartilhas oficiais. Nina corrobora com a avaliação de que há um embate sobre o trabalho formativo realizado nas JEIFs e PEAs.

> Acredito que há um esforço para que a jornada de formação seja um espaço de formação em que se promove leituras, discussão, reflexão, compartilhamento de ideias e ações orientado para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Mas penso também que esse importante espaço de formação sofre interferência na continuidade de ações planejadas pela escola devido às demandas da DRE e de SME que, com frequência, são solicitadas para a escola, dificultando a continuidade das ações programadas. (Nina, entrevista, 2023)

Com base nas teorias multiculturalistas, a SME opera não para a integração da diversidade, mas sim para a divisão da classe trabalhadora no mais alto grau. Pois enquanto consideramos

> [...] que a verdadeira universalidade do ser humano só será alcançada no comunismo e por meio do acesso às conquistas culturais mais ricas e decisivas para a formação de capacidades que representem o máximo do desenvolvimento do gênero humano [...]
> [...] Para [os multiculturalistas], a universalização de conhecimentos é sempre uma imposição, uma relação de poder, uma anulação das culturas. Os multiculturalistas se recusam a entender a universalização como um processo de conquista da liberdade para todo o gênero humano.
> Para entendermos sua posição, é preciso levar em conta que eles defendem o respeito à diversidade/pluralidade cultural, e entendem isso como uma forma de lutar contra a xenofobia, o preconceito em relação às diferentes identidades, a discriminação de etnia, gênero ou religião. (Malanchen, 2016, p. 146)

Sandro apresenta em sua contribuição as dificuldades criadas pela SME entre os profissionais em educação presentes nos horários coletivos de formação: a discussão de questões fundamentais para a classe trabalhadora adaptada aos limites do multiculturalismo.

> Eu acho que é uma capitulação a algo que já está contido no currículo da cidade, no currículo da infância e até no currículo étnico-racial. Os educadores mais progressistas capitulam e a gente acaba tendo dificuldade para poder ganhá-los para as posições mais avançadas, que são as bandeiras históricas dos trabalhadores, que é a socialização e a apreensão desse conhecimento. (Sandro, entrevista, 2023)

Deveras, a consequência é a interdição da livre discussão, principalmente se pautada pela materialidade e pela dialética. À tentativa de deter a aquisição dos instrumentos culturais da humanidade, que refletem a materialidade da exploração e opressão da classe dominante, soma-se a tentativa de neutralizar

a contribuição crítica, sobretudo a de origem marxista. Com métodos denuncistas e sectários, com o arsenal discursivo característico, os multiculturalistas

> [...] argumentam que não existe uma cultura universal, que isso é resultado de uma visão colonialista. Consideram tratar-se de uma visão opressora e impositiva da cultura branca, o que impede a diversidade e tolhe a liberdade dos seres humanos. Também analisam que o processo histórico humano recebeu até aqui imposições de grupos dominantes e que tais grupos destruíram culturas de grupos menores. Desse modo, argumentam que, quando preconizamos uma cultura universal, nossa postura é etnocêntrica. (Malanchen, 2016, p. 147)

Em oposição, os multiculturalistas postulam uma educação escolar que relativiza qualquer possibilidade de identidade universal, sobretudo a necessária unidade da classe trabalhadora, incluindo todas as frações e setores oprimidos, na perspectiva de superação da sociabilidade capitalista. Deriva daí, o empenho da SME em adotar percursos formativos que promovem metodologias pautadas na individualidade, na diversidade cultural, enquadrada pelos interesses imediatos de cada indivíduo multifacetado.

Se o relativismo impera na formação docente e nas proposições didáticas, o mesmo não se passa na política de avaliação centrada nas avaliações externas.

4.1.4 As avaliações externas: o que dizem os docentes?

Como veremos, em geral, os nossos entrevistados ajuízam as avaliações externas negativamente, enquadram o instrumento adotado massivamente, há quase duas décadas, no âmbito do controle, da fiscalização e da responsabilização de docentes, de alunos e familiares.

Aleksandra atenta para o papel nocivo observado na aplicação das provas padronizadas em turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental.

> É muito pesado e, ao nivelar, é cruel com as crianças. Eu sinto que muitos não conseguem fazer e eles se sentem muito mal. Desde os pequenininhos, acho que eles se sentem incompetentes de fazer uma atividade que é o que se espera deles e às vezes eles estão aquém daquilo que está sendo exigido. Eu vejo que é só uma forma deles [os órgãos centrais da SME] culpabilizarem o trabalho do professor. Então, de certa forma, acaba prejudicando e não faz sentido uma avaliação em larga escala assim. (Aleksandra, entrevistas, 2023)

Cecília destaca aspectos das interferências das avaliações externas no cotidiano escolar. Trata-se de interromper processos de ensino em curso para adequar a turma ao calendário ditado pela SME; após a realização das sondagens e provas há o preenchimento de informações no sistema informatizado, ocupando horas de planejamento, estudo e de correção de avaliações internas.

> Eu acho que são atividades que atrapalham muito o dia a dia, principalmente no Nível Fundamental I. Agora a gente está passando por essa sondagem, totalmente descontextualizada, palavras que a gente tem que ditar para o aluno que ele nunca ouviu na vida. Então vem uma avaliação pronta, que foge de todo o contexto que você trabalha em sala de aula. Não é aquela avaliação que você construiu de acordo com o saber que você construiu com o aluno. Ela já vem pronta, você tem de aplicar. Parece algo só para jogar ali no sistema. Eu acho que elas acabam atrapalhando a rotina do dia a dia. Você tem que parar um projeto, de repente, interessante que você está fazendo, porque você tem um prazo para fazer, um prazo para colocar lá no sistema da SME. (Cecília, entrevistas, 2023)

Nina considera as avaliações externas no contexto mais amplo, caracteriza-as como

> um instrumento de alinhamento às políticas da OCDE, que tem como consequência a padronização curricular e a criação de índices que buscam mensurar a qualidade do ensino, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana (IDEP), presente no município de São Paulo que prevê metas para as escolas. Os resultados dessas avaliações acabam sendo utilizados na orientação do trabalho pedagógico e também na formação continuada. Constitui-se como um controle do trabalho docente para responder às desmandas de aprendizagens condizentes com as necessidades da sociedade capitalista, ou seja, a adaptação a essa mesma sociedade. (Nina, entrevistas, 2023)

Como já demonstramos no capítulo anterior, os resultados das avaliações externas servem à uma suposta mensuração do ensino por competências e habilidades, à padronização do trabalho e a responsabilização dos docentes. Os processos educacionais que respondem à inclusão da diversidade, como rezam as cartilhas da SME, são atropelados pelas avaliações externas padronizadas.

Aleksandra nos apresenta um exemplo desse fenômeno ao descrever a oposição criada em uma escola entre a concepção de educação integral e multidisciplinar e os resultados das avaliações externas.

> Na outra escola em que eu trabalhei a gente tinha alguns problemas quanto a isso, porque lá eu era professora, tinha educação integral, eu era professora orientadora da educação integral. E a minha proposta como coordenação do integral era que realmente a gente fizessem atividades e que integrasse a escola. Uma das propostas que eu fiz foi de a gente organizar uma gincana com toda a escola. Todo mundo concordou de a gente fazer uma gincana em que a escola seria organizada em cores, e todo ano lá tem um festival de poesia, todo ano tem um tema, tem um autor homenageado. A gente fazia isso acontecer no segundo semestre. Em uma das reuniões de JEIF, o diretor levou o resultado das avaliações externas. E aí uma professora questionou se o objetivo da escola era realmente o êxito das avaliações externas ou se era educação integral, porque a gente tinha que escolher. (Aleksandra, entrevistas, 2023)

Aleksandra nos relatou que a gincana era organizada durante meses, as tarefas e “enigmas” a serem decifrados pelas equipes multisseriadas continham conteúdos curriculares trabalhados nas aulas cotidianas. A gincana não ocorreu naquele ano. A professora que questionara, decerto, ao se expressar, representara outros docentes descontentes com a incongruência explicitada entre a proposta pedagógica e o padrão de avaliação da SME. É compreensível tal comportamento, pois, diante do quadro exposto até aqui, os processos de desmoralização dos professores e professoras frente à sociedade, de alienação em relação ao trabalho, de uma formação que impede uma visão de totalidade, de acesso a ganhos extras aos salários, passam pelos resultados das avaliações externas.

Sandro nos apresenta um exemplo similar vivenciado em sua escola, em que o trabalho pedagógico integrado entre ciências, história e educação física, inserido na realidade concreta onde a escola se localiza ou, nos termos da SME, nos “Territórios do Saber”, retrocedeu frente à premissa de melhorar os índices das avaliações externas.

> A gente tinha muita pressão em cima de resultados. Quando eu cheguei a gente tinha aquelas tabelas: “ó, a nossa escola partiu de uma nota X e foi para X sobre 2. Depois aqui a gente mudou isso e foi pra 2X”. Há alguns anos, uma professora de ciências, tinha a proposta de trazer para os sextos anos o ciclo da água, partindo aqui dos córregos da nossa região, dos esgotos à céu aberto. Justo no ano em que a gente tinha crescido com essa nota da avaliação externa, foi quando eles menos caminharam no aprendizado do ciclo da água na natureza. Nessa matéria específica de ciências, ela trouxe uma comparação de que a gente tinha atendido um quesito do governo, mas o nosso instrumento de medição aqui, para a gente aferir da onde as

> crianças, os adolescentes partiam para poder no final do ano fazer uma avaliação, retrocedemos. A avaliação era de que eles tinham regredido em relação aos sextos anos anteriores, tanto no que tangia as ciências, como na própria educação física, que a gente discutia junto com a história, a história do Rio Tietê, os esportes aquáticos. A gente avaliou que tinha sido um dos piores anos. Acaba ficando aquela coisa de que há uma fiscalização, a avaliação externa ela se torna um instrumento de fiscalização para saber se a gente está trabalhando da maneira como eles querem. (Sandro, entrevistas, 2023)

Destarte, tomando por base as próprias premissas propaladas pela SME, ou seja, apoiados no conhecimento tácito, os docentes avaliam que trabalhar da maneira como os demiurgos da educação neoliberal e pós-moderna querem não garante o ensino e o aprendizado mais avançado, tampouco resultados positivos nas avaliações externas.

4.1.5 Das tentativas de apropriação e uso da phc no trabalho docente na RME-SP

Nos itens anteriores nos dedicamos a compreender qual é o entendimento dos docentes entrevistados acerca do trabalho pedagógico circunscrito nos marcos da implantação do Currículo da Cidade na RME-SP. Verificamos que as componentes do Grupo 1 (Aleksandra e Cecília) identificam a origem das dificuldades enfrentadas na política educacional implementada pela SME, demonstrando por exemplos os desdobramentos na prática vivenciada em suas escolas. Avançando sobre essa apreciação, os componentes do Grupo 2 (Nina e Sandro) contextualizam a política educacional no quadro mais amplo, inserido no âmbito nacional e internacional, identificando a educação escolar no contexto da reprodução do sistema de propriedade privada dos grandes meios de produção. O primeiro elemento que diferencia um grupo do outro é o tempo de contato com a PHC, o que, de modo mais amplo, permiti-nos inferir que o Grupo 2 tem mais tempo de contato com o método materialista histórico dialético, instrumental teórico que lhes permite identificar um número maior de fatores determinantes, internos e externos à escola, para aproximações mais precisas da realidade concreta.

No presente item, a partir das análises das entrevistas, tentaremos compreender como a PHC se manifesta no trabalho docente dos entrevistados.

Aleksandra declara que não conhecia a PHC até que fosse pautada nos horários formativos do PEA da escola. A partir desse contato, identificou semelhanças com a teoria crítica superadora, cuja abordagem lhe é cara desde a graduação em Educação Física.

> São várias abordagens, vários autores que falam nesse sentido contra hegemônico. E é uma área que eu sempre gostei muito, da parte crítica da educação física. Tem a pessoa que não gosta de esporte e aí o legal é isso, a cultura corporal, porque você tem aquele que não gosta do esporte, mas ele pode se dar super bem na dança e se sente super contemplado quando o assunto é a dança. E se interessa mais por aquele assunto e não somente por isso, mas por entender que ele precisa conhecer, ele pode não gostar tanto do esporte, mas que ele precisa. Ele precisa entender que uma partida de voleibol mudou ao longo da história, por conta da mídia, que as partidas eram longas e o tempo de televisão era muito curto ou muito caro. E foi se reduzindo isso. Tem as questões biológicas, é preciso entender essa parte fisiológica também, biológica, e as questões críticas sobre a sociedade. De acesso ao conhecimento, de valorização da cultura deles também e de conhecimento de outras culturas. Então, nesse sentido, a educação física mais crítica, a crítico-superadora, ela se aproxima bastante da pedagogia histórico-crítica, apesar de eu não ter me aprofundado tanto assim na pedagogia histórico-crítica, mas pelo que eu pude ver, é mais nesse sentido. (Aleksandra, entrevistas, 2023)

Sandro, coincidentemente, também professor de educação física, relata uma abordagem similar à que Aleksandra apresenta.

> Com a pedagogia histórico-crítica a gente tem aqui o trabalho voltado em cima da cultura corporal. Os estudantes traziam demandas: “ah, vamos trazer jogos de fora”. Eles ficavam naquilo e vinham sendo privados de se apropriarem, por exemplo, do xadrez. Até mesmo para criticarem o porquê que as peças brancas começam e não as negras, mas eles precisavam se apurar para disputarem politicamente para onde esse conhecimento vai. Eles precisaram se apropriar, aprender a jogar, a estudar e se desenvolverem no xadrez. No futebol de salão, no futsal, que as crianças aqui chegam bem desenvolvidas no quesito fundamento, mas não sabem jogar no coletivo, muitas vezes, por um problema social e da própria carência, eles dão um salto, saindo daqui conhecendo tática, de onde vem as táticas, de onde vem o porquê de o futebol de salão ser mais praticado hoje e não o futebol de campo. Por conta das restrições de espaço do mercado imobiliário, não existem mais o Campos de Várzea na região. Logicamente, é preciso aprender sobre o corpo humano, apropriar-se do seu próprio corpo, conhecer o corpo para poder se utilizar desse conhecimento, para cuidarem da própria saúde. A saúde é um capital para a revolução, como já dizia o Trotsky. Aí, então, acho que foi essa a influência da pedagogia histórico-crítica. Ela

> entrou na minha vida e na minha carreira, não logo no princípio da minha carreira docente, mas quando eu comecei a militar e a me tornar um marxista. Na minha prática docente, eu via que tinha contradições com o marxismo, com a dialética, com, enfim, os fundamentos marxistas. E com a pedagogia histórico-crítica eu consegui entender e girar também para dentro da sala de aula e da Quadra, que são os meus locais de trabalho, de maneira mais coerente e alinhada com a teoria que eu tento seguir como guia da minha própria vida. (Sandro, entrevistas, 2023)

Como podemos perceber, a tentativa de apropriação dos pressupostos da PHC se insere no trabalho pedagógico e se enveredam na prática social mais ampla. Identificamos que na seleção dos conteúdos a serem abordados no ensino há o critério de apresentação do que é considerado clássico (o xadrez, a tática), além da contextualização histórica, econômica e social que permitem apreender a prática social, problematizando-a e instrumentalizando para a chegada em novo patamar de compreensão mais elaborado da prática social, superando o senso comum. Nesse sentido, Sandro tenta se aproximar das tarefas propostas pela PHC para a educação escolar, a saber:

> a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
> b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
> c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (Saviani, 2011a, p. 8-9)

Cecília, por sua vez, identifica que o contato com a PHC, ainda que inicial, a ajudou a

> tentar mudar o dia a dia, trazendo um pouco desse saber. Levando em consideração onde a escola está inserida, tento trazer a prática social mais perto deles ali. No dia a dia, eu sei que os conteúdos são importantes. Então, mesmo no primeiro aninho, que está na fase de alfabetização, eu tento trazer isso para a prática deles, para eles entenderem onde eles podem utilizar aquele conteúdo. (Cecília, entrevistas, 2023)

Assim, Cecília transmite os saberes historicamente produzidos para a aquisição da linguagem escrita mediando o processo pedagógico em diálogo com a prática social. Não se trata, portanto, de produzir novos conhecimentos

inventados pela escola, como propala o Currículo da Cidade, mas sim de transmitir “o saber objetivo organizado de acordo com as condições objetivas e subjetivas nas quais transcorre o trabalho educativo” (Malanchen, 2016, p. 177). Como Saviani, Cecília se pauta pela existência da escola, que de tão óbvia, enfrenta ataques que visam o ocultamento.

> A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia). (Saviani, 2011a, p. 14)

Nina, professora da disciplina de Língua Portuguesa, assume o mesmo direcionamento proposto pela PHC.

> Eu busco organizar o trabalho pedagógico a partir dos conhecimentos dos alunos e, além dos materiais didáticos disponibilizados pelo governo, busco materiais que propiciem a problematização e a discussão de questões para além da superficialidade, identificando elementos para ampliar e aprofundar a compreensão do conteúdo trabalhado, relacionado com a realidade concreta. (Nina, entrevistas, 2023)

Pelo relato de Nina observamos que ela organiza o trabalho pedagógico partindo das condições objetivas, ou seja, sem abandonar os materiais oficiais, seleciona instrumentos complementares que favoreçam o processo de ensino com a problematização de questões que tanto dialoguem com o conteúdo curricular em seu processo de desenvolvimento, quanto permitam compreender a prática social dada pela realidade concreta. Portanto, há no trabalho pedagógico desenvolvido por Nina uma tentativa consciente, intencional e organizada de transpor os limites presentes no Currículo da Cidade, que obstam a socialização dos saberes mais avançado.

> [...] é sobre a base da questão da socialização dos meios de produção que consideramos fundamental a socialização do saber elaborado. Isso porque o saber produzido socialmente é

> uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. Não se pode levar essa tendência às últimas consequências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital. Assim, **a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir**; **se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono de força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada!** Então, a história da escola no capitalismo traz consigo essa contradição. (Saviani, 2011a, p. 66-67 – grifos nossos)

Trata-se, portanto, de os trabalhadores explorarem as contradições presentes na escola, apreenderem o saber produzido socialmente, de modo a favorecer a instrumentalização da classe trabalhadora na perspectiva histórica de superar o sistema capitalista. Reconhecemos, portanto, que toda ação educativa, consciente ou não, traz em seu bojo um conteúdo político (Saviani, 2011a, p. 45). O saber escolar, transmitido pelo trabalho de mediação pedagógico desenvolvido pelos docentes, traz em si a articulação entre a competência técnica e o compromisso político, cuja combinação aponta para uma formação coadunada com a visão de mundo almejada. Se por um lado a SME dissemina uma educação para a adaptação à sociabilidade capitalista por meio de um professor facilitador de competências e habilidades, por outro, é legítimo que os professores e professoras defendam o ensino dos conhecimentos mais avançados para auxiliar o processo histórico pela emancipação da humanidade frente à anarquia capitalista.

> [...] o conceito de mediação indica, justamente, o caráter instrumental da educação e, por consequência, afirmar que a educação é mediação significa admitir que o que se passa em seu interior não se explica por si mesmo, mas ganha este ou aquele sentido, produz este ou aquele efeito social dependendo das forças sociais que nela atuam e com as quais ela se vincula. (idem, ibidem, p. 45)

Porém, Saviani nos adverte que

> [...] a defesa da competência técnica pode ser apropriada pelos conservadores e reacionários, a defesa do compromisso político também pode ser apropriada pelos que buscam esvaziar a educação escolar de sua contribuição especificamente pedagógica para a transformação social, com o que se acaba por anular a direção transformadora de seu compromisso político. (Saviani, 2011a, p. 46)

De forma exemplar, mais de vinte anos depois da primeira publicação do texto de Saviani que ora citamos, o Currículo da Cidade orienta todo o trabalho pedagógico para uma concepção de competência técnica que relativiza os conhecimentos pelo crivo do ensino por competências e habilidades e métodos associados ao lema “aprender a aprender”, que associa a qualidade da educação ao padrão das avaliações externas e pauta politicamente o processo educativo por meio da adesão à EDS, preconizando uma suposta transformação concernida nos marcos da sociabilidade capitalista.

Ao dialogar com Mello e Nosella quanto à polêmica dicotomia entre “competência técnica” e “compromisso político”, Saviani afirma: “não se faz política sem competência e não existe técnica sem compromisso; além disso, a política é também uma questão técnica e o compromisso sem competência é descompromisso” (ibidem, p. 46). Municiados pela PHC, os docentes podem constituir pontos de apoio para a formação escolar da classe trabalhadora, pois “o proletariado que sofre a exploração tem todo interesse em desvendar os mecanismos dessa situação, que é objetiva” (Saviani, 2011a, p. 50). Ou seja, podem, na medida do seu domínio técnico e compromisso político, auxiliar a classe trabalhadora a apreender a realidade concreta.

Sandro se apoia em um exemplo para defender que os conteúdos mais desenvolvidos da humanidade sejam os objetos do saber escolar ensinados nas escolas públicas. Em seu entendimento, os filhos e filhas da classe trabalhadora tanto tem o direito à educação, quanto precisam se apropriar desses conhecimentos para contribuírem no processo de emancipação. Parte, então de diálogos observados na escola em que trabalha:

> “Ah, vamos estudar aqui sobre o abandono dos animais”. Então eu defendo: “nós vamos aprofundar que o cachorro é um animal doméstico; vamos ensinar as teorias de Charles Darwin para as nossas crianças, porque lá no Bandeirantes os filhos da burguesia estão aprendendo Charles Darwin, o Albert Einstein e o Newton”. Alguns dizem: “pra quê ler Machado de Assis? Pra quê ler Maria Carolina de Jesus? É muito chato, ninguém se interessa”. Respondo: “pô, então a burguesia tá lendo lá no colégio desde cedo, escolas de elite em São Paulo, no terceiro, quarto ano do ensino fundamental, eles leem Frei Beto. Enquanto que na nossa escola eles entubam a Turma da Mônica, porque acham que a criança não vai gostar. Então aí que tá, a gente pode expor os gibis no momento de intervalo, de lazer, mas na sala de leitura a professora tem que trazer as obras”. (Sandro, entrevistas, 2023)

Ao serem questionados sobre a incorporação da PHC no trabalho docente, nossos entrevistados apresentaram elementos diversos da teoria adotada. Nos itens que seguem buscaremos separa as compreensões sobre as especificidades na formação docente, na concepção de currículo, na didática e na avaliação baseadas na PHC.

4.1.5.1 A formação docente apoiada na PHC

Nesse item procuramos pontuar como se deram os contatos dos entrevistados com a PHC.

Para além das aproximações identificadas entre a teoria crítica-superadora e a PHC, a partir da formação na graduação, Aleksandra relata que só veio a ter contato com a PHC nos horários de PEA de 2022.

> Eu gosto do tema, eu me interesso por essas questões, principalmente quando tem alguma coisa já organizada assim, de um caminho a seguir. O objetivo é que as crianças tenham uma noção do mundo. E o lugar que eles ocupam no mundo. E de que forma que eles podem interferir nisso. Porque são seres culturais e que isso é possível. Então, a ideia do PEA, de estudo mesmo da pedagogia histórico-crítica foi a partir do ano passado e ficamos nessa. Eu sinto que o grupo não se interessa muito e eu acho difícil, porque é um horário difícil de se estudar. Principalmente para o grupo, esse horário do meio-dia, o pessoal que está saindo da sala de aula, que enfrenta, absurdos de dificuldades, sentar e estudar é pesado, é denso. Ler, estudar e tal. (Aleksandra, entrevistas, 2023)

Embora declare ser contemplada pela proposta de estudo, Aleksandra analisa o impacto no grupo a partir das condições objetivas: a realização dos estudos se deu após o período da manhã; há espaço para poucos minutos de almoço; reúnem-se cerca de 15 a 25 docentes; a organização das leituras e discussões ocorre duas vezes por semana, tendo o máximo de 1h30 de duração. Soma-se a esse quadro, o fato de que em 2022 houve uma grande demanda formativa, com atividades virtuais e lives a serem assistidas. Oriundas do Programa Formação da Cidade, extrapolaram os tempos requeridos pelo programa e concorreram com os tempos disponíveis para o trabalho extraclasse (planejamentos, correções e registros nas plataformas digitais da SME). Assim,

o juízo de que o “grupo não se interessa muito” e mesmo a adjetivação de peso e densidade, estabeleceram-se nesse contexto.

Cecília, presente no mesmo contexto que Aleksandra, relata que começou a estudar a PHC um pouco no PEA, além disso, frequentou um grupo de estudos organizado por professores da RME-SP em parceria com a UNIOESTE[66].

> Lá na escola nós tentamos estudar um pouco durante o PEA, mas faltou a prática. Como eu disse, é que o falta. Discutir as práticas. Olha só, a minha formação para a PHC foi o que a gente discutiu no PEA e no grupo do ano passado. Depois disso eu não tive mais contato com o estudo da Pedagogia Histórico-Crítica. (Cecília, entrevistas, 2023)

Como relatamos na abertura do Capítulo 4, a experiência de estudos no PEA de 2022, tomando por base uma bibliografia pautada pela PHC, sofreu pressões diversas para não ser implementada. Embora constassem na lista objetivada alguns textos de apresentação da didática propostas pela PHC, o grupo não conseguiu avançar para abordar o ensino de determinados conteúdos curriculares e a própria didática.

Nina, por sua vez, relata que não há outros professores adeptos à PHC em sua escola, tampouco essa teoria pedagógica é abordada em horários coletivos de formação. Então, a sua apropriação da PHC se deu

> por meio de cursos de formação que são oferecidos on-line, por universidades públicas, grupos de estudos formados pela iniciativa de professores da rede municipal e por meio de leituras de livros, artigos, teses de doutorado, dissertação de mestrado, etc. (Nina, entrevistas, 2023)

Sandro relata o mesmo processo vivenciado por Nina e, embora não exista uma discussão formalizada nas pautas dos horários coletivos de formação da escola em que trabalha, observa que

> alguns colegas que têm influências, porque alguns colegas mais velhos já tinham referência no Demerval antes de eu chegar. Eram acusados de serem tradicionalistas. Com a minha

[66] O HISTEDOPR, vinculado ao HISTEDBR (Grupo de Estudos e Pesquisas em "História, Sociedade e Educação no Brasil"), em parceria com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná, oferece anualmente, a título de extensão universitária, a formação de grupos de estudos sobre a PHC. Sob a coordenação geral do Prof. Dr. Paulino José Orso, a iniciativa se desenvolve desde 2017. Em 2021, tendo em vista a pandemia de COVID 19, os grupos passaram a se reunir virtualmente, abrangendo diversos estados e municípios. Desde 2022, com a retração da covid, os grupos puderam ser realizados de forma presencial, híbrida ou totalmente no formato virtual. Para maiores informação consulte: https://www.unioeste.br/portal/pedagogia-historico-critica/inicio Acesso em: 20/01/2024.

> chegada e com essa discussão sobre a PHC eles tiveram uma revitalização no trabalho. Porque eles ficavam tristes, achando que estavam errados em querer ensinar o cálculo. Hoje em dia, ensinar a conta de multiplicação é criticado pelos nossos professores, os educadores mais progressistas, que são os mais queridos pela comunidade, inclusive. (Sandro, entrevistas, 2023)

Ainda que a PHC não seja pautada formalmente, Sandro avalia que as suas intervenções impulsionam os debates realizados nos horários coletivos de formação e mesmo as indicações de leituras e de videoaulas dos canais virtuais associados à PHC (HistedBR, por exemplo), contribuem para a formação dos colegas de trabalho.

> A gente tem uma batalha com os colegas aqui, em JEIF, em reuniões pedagógicas, em momentos de reflexão, quando se traz alguma coisa. Trazer obras, citar o professor Demerval Saviani, colocar livros, às vezes colocar alguns vídeos mais curtos de canais que reivindicam a pedagogia histórico-crítica contribui. É difícil o professor conseguir ler uma obra inteira e trazê-la para reflexão. Até entre militantes, imaginem como é para as pessoas que não são militantes. É essa batalha do dia a dia, sempre trazer a bandeira histórica dos trabalhadores em relação à escola, a apreensão do conhecimento científico historicamente construído pela humanidade. Apego-me nisso, na valorização do profissional, como aquele que dirige o processo, por conta das características específicas da formação da consciência do ser humano, é onde eu procuro influenciar os meus colegas, sendo aqui ou, enfim, aonde eu tenho espaço para poder fazer a discussão. (Sandro, entrevistas, 2023)

Das experiências relatadas denotamos que os processos de formação alicerçado na PHC se dão, mormente, de forma descontínua e isolada. De todo modo, evidenciam-se iniciativas pontuais na perspectiva de disseminar a PHC explorando fissuras no quadro institucional, que mesmo controlados pela estrutura de poder estatal, colocam-se como possíveis espaços de leitura e discussão a influenciar o trabalho docente. Consideramos que as premissas defendidas pela PHC para a formação dos filhos e filhas dos trabalhadores, determinam a formação docente, desse modo, concordamos com Orso (2017) ao discutir os desafios de uma educação revolucionária.

> Se a educação e a escola se constituem em sínteses da história do homem e da sociedade, é necessário fazer com que, pelo trabalho que se executa, isto é, por meio da prática pedagógica, do conhecimento, ou então, dos conteúdos escolares, os alunos apreendam a ler o mundo, conheçam efetivamente a história da humanidade, a história do desenvolvimento da propriedade e a consequente configuração da divisão em classe, apropriem-se

> das leis do funcionamento da sociedade e sua organização, bem como, conheçam-se a si mesmos, compreendam sua identidade (de classe) e o local em que se encontram inseridos. (Orso, 2017, p. 161)

Em nosso entendimento, a experiência formativa docente se insere no quadro de disputa ideológica em relação à visão de mundo. Como afirma Orso, “ninguém transforma se não conhece e ninguém conhece se não transforma”. Nesse sentido, cabe-nos explorar todos os espaços comuns de formação docente, identificar as contradições presentes na política educacional e na sociedade capitalista, os descontentamentos dos docentes frente ao desmonte do trabalho pedagógico, e apresentar os instrumentos teórico-práticos que permitam o enfrentamento organizado para garantir um ensino que contribua para a superação da sociabilidade capitalista.

4.1.5.2 A apropriação da concepção de currículo com base na PHC

Nesse item procuramos identificar os pontos de contato entre a concepção de currículo da PHC e as ações relatadas pelos docentes entrevistados.

Aleksandra apresenta os critérios adotados para a seleção de conteúdos. Como professora de Educação Física, atende as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental em duas horas-aula semanais.

> Eu sempre procuro evitar o modelo tradicional. Na educação física, principalmente, há uma tradição militar, a organização é sempre em ordem, em filas, ordens. Trabalho a diversidade cultural da educação física, rompendo com os modelos hegemônicos e trazendo as questões para as crianças. As crianças são pequenas ainda, mas elas já têm algumas questões que são possíveis de serem discutidas. São coisas simples, que cabem já em uma discussão sobre essa visão de mundo. Quando o menino não quer que uma menina faça parte do time a gente precisa entender o porquê. E eles falam: “Ah, porque as meninas são fracas”. Respondo: “espere aí, mas porque é que as meninas não têm tanta força quanto os meninos? Será que tem alguma menina que tem mais força que algum menino?” E a gente entra nessa discussão, nesse tipo de reflexão mesmo. Eu acho que essas são essas partes da educação física que não seriam só de romper com esse ensino de gesto técnico sem pensar o “porque”, no “por onde”. São discussões que eu acho que trabalhamos de uma forma para que eles pensem, para que eles sejam críticos. (Aleksandra, entrevistas, 2023)

As discussões introduzem conteúdos selecionados e viabilizam o ensino relacionado ao funcionamento corporal, à organização de atividades com base em regras e ao funcionamento coletivo do grupo.

> Explicamos a parte hormonal, que isso difere o homem da mulher. Também explico que a mulher tem vantagens no equilíbrio, na flexibilidade, entre outras valências em que as mulheres têm algumas vantagens. (Aleksandra, entrevistas, 2023)

Cecília seleciona os conteúdos na perspectiva de relacioná-los com realidade concreta vivenciada pelos alunos. Trabalhando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, relaciona os urdimentos de alfabetização e do ensino de matemática às situações comuns da comunidade em que os alunos vivem. Argumenta:

> O aluno que vai construir todo o saber? Não. Eu acho que o papel do professor aí é importante como mediador. Então, eu pego essa prática e problematizo ela. Às vezes eles chegam e falaram: “pronto, tem água hoje”. Respondo: “tem agora, mas de onde vem a água, por que não chega sempre? Então, no dia a dia, são pequenas situações da prática deles em que a gente insere o conteúdo e sistematiza a partir desse assunto. (Cecília, entrevistas, 2023)

Cecília se refere a uma situação comum da comunidade em que vive a maioria dos alunos. Uma ocupação recente, organizada por um movimento de moradia, onde as condições básicas de existência são precárias. O relato nos permite perceber que o breve contato de Cecília com a PHC a fez identificar a problematização da prática social como síntese da concepção de currículo preconizada pela PHC. Ainda que reconheçamos ser uma compreensão incipiente é preciso também destacar que conflui com o entendimento de que o currículo é

> [...] um documento que direciona o trabalho pedagógico, configura-se com base em uma compreensão de sociedade e almeja formar intencionalmente indivíduos em uma determinada direção. Ao levar isso em consideração, compreendemos que todo currículo aponta um ser humano a ser formado e orienta-se pela proposição de caminhos de edificação social.
> Desse modo, o currículo tem uma característica teleológica, ou seja, direciona o trabalho educativo considerando seu modo de organização, fundamentação e seleção de conteúdos. Essa característica teleológica não aparece imediatamente, mas a partir dos desdobramentos dos conteúdos trabalhados na

> formação humana. A formação almejada pela pedagogia histórico-crítica é a formação de um ser humano omnilateral, ou seja, uma individualidade livre e universal (Duarte, 2013). (Malanchen, 2016, p. 212)

Nesse sentido, Nina apresenta a organização do seu trabalho pedagógico considerando a concepção de currículo da PHC.

> Eu organizo meu trabalho considerando as necessidades de aprendizagens dos alunos, selecionando textos, elaborando atividades que propiciem o contato com um conteúdo no qual a riqueza da produção humana esteja representada, seja utilizando uma música, um texto, um filme etc, buscando historicizar essas produções e relacioná-las com o nosso contexto. (Nina, entrevistas, 2023)

Sandro reconhece que a PHC avançou em produção dirigidas à Educação Física. Assim, identifica o currículo

> como aquele recorte do conhecimento construído historicamente, aquele recorte que adentra a escola com os clássicos, um conceito da própria PHC. A gente vai além, o clássico é o que ultrapassa as gerações, aquilo que vai se provando como verdade colocado na realidade.

Extrapolando o conteúdo curricular de Educação Física, Sandro nos apresenta um exemplo de tentativa de superação dos obstáculos apresentados pela SME em sua abordagem do currículo antirracista.

> A gestão propôs um texto do UOL tratando sobre o racismo reverso. Era para dizer que não existe racismo reverso, é um tema super válido. Mas é um tema tratado por um viés, ainda que progressista, diante do conservadorismo, por um viés liberal, que aponta a saída como uma saída individualista. Então eu trouxe a discussão do racismo para dentro da escola e para alguns estudantes que têm sido rotineiramente colocados para fora de sala, que a gestão quer que eles vão embora e são estudantes negros. Eu falo: “são os mesmos que serão assassinados pela polícia. A polícia vai justificar dessa maneira”. A gente precisa discutir que não há racismo reverso, mas nós precisamos discutir o que esse menino aprendeu na nossa escola. Porque a função democrática da escola, em cima do racismo, é ensinar a população negra. Na nossa escola, de 80 a 90% dos nossos estudantes, se vai para EJA, esse percentual ainda sobe mais, são de estudantes negros. E boa parte estão saindo sem saber nem escrever direito. (Sandro, entrevistas, 2023)

Ou seja, Sandro defende que a concepção de currículo deve orientar a educação escolar para cumprir a essência da função social e histórica

reivindicada pelo conjunto da classe trabalhadora. Sem dispensar a compreensão dos dispositivos opressivos que servem à divisão social do trabalho e à exploração do conjunto da classe trabalhadora pelo sistema capitalista, Sandro reconhece no trabalho pedagógico um instrumento fundamental para o combate ao racismo, o que só se cumprirá por inteiro com a superação da sociabilidade capitalista. Tal postura corrobora com as duas dimensões inseparáveis presentes no currículo, apontadas por Malanchen, a saber: “o conteúdo específico que deve ser ensinado e aprendido; e a formação humana decorrente do processo de apropriação da riqueza não material de valor universal” (Malanchen, 2016, p. 212).

> [...] destacar os conceitos de homem, educação e sociedade nas produções realizadas até o momento sobre a pedagogia histórico-crítica nos permitiu a identificação de sua concepção de currículo e compreensão da função social da escola, assim como do modelo social almejado e conhecimentos que devem ser transmitidos e assimilados. Entendemos que, ao definir qual formação se pretende ofertar aos indivíduos, a escola indiretamente influencia a maneira como esses indivíduos poderão intervir na sociedade. (Idem, ibidem, p. 213)

Denota-se, portanto, que para a PHC o currículo escolar deve ser fruto da luta de classes, pois “envolve questões ideológicas, políticas e pedagógicas”, sendo, assim, “uma seleção intencional de uma porção da cultura historicamente produzida” (Idem, ibidem, p. 214).

4.1.5.3 A prática pedagógica apoiada na concepção da Didática Histórico-Crítica

Iniciamos esse item reconhecendo, como advertem Galvão, Lavoura e Martins (2019), que a “ação educativa se desenvolve por meio de condições determinadas” (p. 160). Isso posto, a nossa análise das entrevistas passa pela consideração da apreensão acerca da didática da PHC, assim como pelas condições concretas em que os docentes entrevistados tentam efetivar a prática pedagógica orientada pela PHC.

Aleksandra, relata que evita a educação tradicional militarista presente no ensino da Educação Física. Assim, na organização do trabalho pedagógico, afirma:

> Eu acabo usando outras estratégias. Sempre procuro evitar a fila, porque é um momento em que as crianças ficam muito ociosas. Não é produtivo, porque ficam mais tempo na fila, às vezes, do que fazendo uma atividade. Para a otimização do tempo, faço com que as crianças se organizem de uma forma que eles percebam que se fizerem um time muito forte, contra um time muito fraco, não tem graça você ganhar sempre, não tem graça você perder sempre. Então, eles precisam entender que tudo bem um time ganhar muito. Mas questiono: “será que se a gente equilibrar o time não fica mais legal para todo mundo?” Assim se tem a noção do outro, percebem o outro. Perceber que você pode ser muito bom em uma coisa e que você pode não ser muito bom em outra. Valorizar aquela pessoa que não se exalta demais ou menospreza o adversário, ou uma outra criança que não sabe um determinado conteúdo. Porque pode ser que um outro conteúdo você não saiba tanto e ela te ajude e ela também precise compreender que você tem mais dificuldade. (Aleksandra, entrevistas, 2023)

Cecília parte de uma experiência realizada a partir do ensino de geografia e língua portuguesa.

> Eu peguei a região sul, então eu perguntei para eles: “alguém aqui sabe onde fica?” Mostrei o mapa, a gente tem que sistematizar, a gente tem que mostrar para eles de onde vem o conteúdo. Acho que esse é o papel do professor. Não adianta chegar e falar: região sul. E foi interessante porque muitos falaram que conheciam alguém e uma mãe veio e trouxe um chimarrão para a sala de aula, para mostrar que era daquela região. Se você perguntar agora para eles, depois que passou tudo isso, depois da prática social que teve de tudo isso, eles sabem onde fica a região, quais são os estados. (Cecília, entrevistas, 2023)

Galvão, Lavoura e Martins propõem a sintetização dos fundamentos didáticos da PHC em cinco fundamentos. Em primeiro lugar, destacam a dimensão ontológica do trabalho educativo. Trata-se de considerar o ato de ensinar uma atividade humana realizada em meio à pratica social global. Tal caracterização fundamental demanda que cada professor, considerando as especificidades dos conteúdos currículos, identifiquem “os elementos que compõem a estrutura dinâmica e funcionamento de sua atividade de prática pedagógica”, definindo finalidades, objetos de ensino e as “ações e operações a serem realizadas para a efetiva incorporação dos instrumentos culturais

transmitidos” (Galvão, Lavoura, Martins, 2019, p. 139-140). Busca-se, assim, a superação de compreensões equivocadas da didática proposta pela PHC esterilizadas em cartilhas de “como fazer”.

> A delimitação das finalidades (para que ensinar), do(s) objeto(s) (o que ensinar), das respectivas formas materializadas em ações e operações (como ensinar), bem como a devida consideração do destinatário (a quem se ensina) e das condições objetivas do trabalho educativo (em quais condições), compõe o conjunto das determinações e das relações existentes entre a totalidade dos elementos constitutivos dessa atividade humana denominada ensinar, a qual, por sua vez, **somente se materializa em situações didáticas concretas que não podem ser substituídas por uma formalização esquemática que se expressa em passos lineares e mecânicos sequencialmente adotados como regras formais mistificadoras do tipo "receita universal"**. (Idem, ibidem, p. 141)

Esse primeiro fundamento apresentado nos permite ponderar que, embora Aleksandra e Cecília lidem com o ensino de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as condições objetivas se distinguem no ato de ensinar. Enquanto uma objetiva o ensino de saberes contidos na educação física, a outra tem por objetivo a alfabetização. Com base nas atividades descritas, percebemos as finalidades, a mobilização de materiais, de ações e a realização de operações também distintas, embora se trate de turmas similares. Se conjecturarmos a mesma situação relatada por Sandro, assumindo o trabalho com três turmas ocupando a mesma quadra utilizada por Aleksandra, ou ao contrário, imaginarmos uma aula organizada para quinze alunos, todo o planejamento didático deverá ser alterado, bem como, o resultado do ensino e do aprendizado. Diante desse fundamento, coloca-se em xeque a premissa subentendida nos atos da SME, que ao não reconhecer as condições de trabalho como fator determinante da educação escolar, dissemina a ideia de que o ensino se realiza em qualquer condição, bastando aos docentes a assimilação dos métodos práticos oferecidos na Formação da Cidade para “ativarem” a competência e a eficácia requeridas.

Sinteticamente, Nina define se colocar sob a orientação dos fundamentos didáticos da PHC.

> A didática diz respeito ao modo como organizamos a nossa intervenção em sala de aula. Dessa forma, organizo a aula definindo os meus objetivos de aprendizagem, partindo das

> necessidades de aprendizagem dos alunos, que também estão relacionadas à pratica social. Faço pesquisas para a seleção de materiais que serão utilizados nas aulas e organizo a sequência didática das atividades durante aula, problematizando e estimulando o estudante para que atinja os objetivos/propósitos estabelecidos. (Nina, entrevistas, 2023)

O segundo fundamento da didática da PHC preconiza a assunção da transmissão de conhecimento como eixo essencial. O que não significa a adesão aos métodos tradicionais e, ao mesmo tempo, distancia a PHC das teorias que negativizam o ato de ensinar. Compreende-se a transmissão de conhecimento não por encadeamentos esquemáticos pautados pela lógica formal, mas sim como núcleo do movimento (desenvolvimento) interno cuja compreensão se pauta pela lógica das múltiplas determinações. Tendo por base essa premissa metodológica inspirada no método da economia política cunhado por Marx (2017), os cinco momentos apresentados por Saviani (2021a) são compreendidos “como categorias lógicas do método pedagógico que expressam diferentes graus de determinações das relações mais particulares entre o ensino e aprendizagem e mais universais entre educação e sociedade” (Galvão, Lavoura, Martins, 2019, p. 141-142).

Concebendo a educação como mediação da prática social global, cabe à prática pedagógica inspirada na PHC buscar entender a passagem dialética que compreende a transformação, o movimento e a mudança dos momentos que integram o método pedagógico.

> [...] ou seja, o movimento de transformação da problematização em instrumentalização e desta em catarse, que por sua vez pode levar a novas problematizações e instrumentalizações, de modo que a prática social no ponto de partida e no ponto de chegada seja e não seja a mesma. [...] A transmissão dos conteúdos de ensino é a essência da conexão interna, fonte de todos os enlaces particulares de todas as partes constitutivas do método pedagógico em questão. É o ato de transmissão que se configura como unidade concreta do método pedagógico sintetizando o momento de socialização do saber escolar que precisa ser incorporado pelos alunos na educação escolar (instrumentalização), ao mesmo tempo possibilitando que cada aluno seja capaz de identificar os problemas centrais (problematização) existentes no conjunto das relações sociais humanas (prática social como ponto de partida e de chegada), problemas estes que necessitam ser superados, o que por sua vez só é possível quando ocorre a efetiva assimilação e incorporação de tais instrumentos culturais promovendo

> mudanças qualitativas no modo e na forma de ser dos indivíduos (catarse). (Idem, ibidem, p. 143)

Os procedimentos enunciados por Nina são apresentados como momentos do processo de transmissão de conhecimento, integra o primeiro fundamento, pois que de forma intencional organiza as ações e procedimentos a serem mobilizados na execução do trabalho docente, bem como dialoga com os momentos da didática, assumindo a prática social como início e fim do processo dialético de transmissão de conhecimento.

Sandro nos relata o seguinte processo de sua prática pedagógica:

> Eu sempre parto de uma avaliação diagnóstica daquilo que já se tem de conhecimento. Em cima da própria avaliação diagnóstica, também mapeio aquilo que é possível os estudantes avançarem com a minha direção no processo. Na prática, quando se trata de um esporte, não vou adentrar em termos no futebol, que é onde a gente tem uma maior apropriação da parte técnica por uma grande parcela da nossa população, mas quando você vai para o voleibol, para o handebol ou o atletismo mesmo, a gente percebe o que não conhecem. Nem os jogadores de futebol profissional sabem correr. Então, o atletismo é a base de todos os esportes, você coloca as crianças e os adolescentes para correrem, eles não têm apropriado a técnica de corrida. E aí eu faço com que eles experimentem a corrida com diferentes partes do próprio pé, a gente utiliza partes diferentes do pé, diferenciando se é uma corrida de velocidade, se é uma corrida de resistência, enfim. A partir disso eu monto um planejamento, até para que eles diferenciem, dentro do próprio jogo de futebol, a maneira como eles caminham ou como eles dão um pique aquele o chamado street. Nós saímos de um ponto onde eles corriam desordenadamente e chegávamos em um ponto em que tinham conhecimento da própria sola do pé. Diferenciar o momento de se pisar com a ponta do pé somente. Ou o momento em que a gente utilizava todo o pé para poder fazer aquela corrida ou uma caminhada. Então, a parte didática eu faço isso. Tento convencê-los para que se interessem em aprender e que aquilo seria necessário para eles, necessário até para aprenderem a melhorar no jogo de futebol. (Sandro, entrevistas, 2023)

O terceiro fundamento da didática da PHC advoga que o docente possua “pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado”. Pois “o saber escolar é a organização sequencial e gradativa do saber objetivo universalmente produzido e socialmente acumulado, sistematizado nas teorias científicas, nas explicações filosóficas e nas produções artísticas”. Assim, a forma se articula com o conteúdo em uma relação de interdependência. A PHC se apoia na

contribuição teórica da Psicologia Histórico-Cultural e compartilha a concepção segundo a qual as relações sociais são determinantes para os processos de desenvolvimento psíquico, de modo que os conteúdos relevantes impulsionam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A prática pedagógica defendida pela PHC se pauta pelo ensino de conteúdos que fortaleçam “as determinações das formas de pensamento, ao mesmo tempo em que as formas de pensamento condicionem a apropriação dos conteúdos do pensar” (Galvão, Lavoura, Martins, 2019, p. 144).

Assim, o domínio pleno do objeto do conhecimento a ser ensinado aos alunos permite o estímulo do desenvolvimento psíquico apoiado na aquisição de conteúdos relevantes que elevam as formas de pensar dos alunos e possibilita a apreensão da realidade concreta. Aos docentes adeptos da PHC cabe

> [...] procurar fazer com que cada aula seja uma totalidade de reprodução das determinações do objeto do conhecimento, notadamente fazer com que os alunos reproduzam em pensamento os traços constitutivos desse objeto de ensino. Esse ensino será tão mais verdadeiramente um "bom ensino" quanto mais saturado o pensamento do aluno estiver com as determinações e as mediações reais dos conteúdos que expressam as formas de ser do objeto do conhecimento. (Idem, ibidem, p. 145)

Ressaltamos, ainda, o terceiro fundamento da didática da PHC preconiza o protagonismo docente no processo de transmissão e a assimilação do saber escolar, pois que essa prática pedagógica pressupõe a competência técnica em articulação com o compromisso político para o ensino de conteúdos relevantes, sem os quais, a educação escolar seria uma farsa.

Ao relatarem os exemplos de suas práticas pedagógicas, os docentes entrevistados demonstram o domínio dos objetos de conhecimento a serem ensinados aos alunos. O detalhamento apresentado por Sandro nos propicia a observação de um processo de ensino que não se subordina aos interesses imediatos dos alunos, ao apresentar elementos para o conhecimento do funcionamento corporal, propicia saberes escolares que permitem a apreensão da realidade concreta e a superação da prática social relacionada aos esportes coletivos.

Em seu quarto fundamento, a Didática Histórico-Crítica se reconhece determinada por uma concepção ampliada de *eixo* e de *dinâmica* de ensino

pautada pela lógica dialética. Tomando por base as contribuições teóricas do Coletivo de Autores e de Gama, o quarto fundamento da didática da PHC se dedica à organização e ao desenvolvimento do ensino pautado pela lógica dialética. Tal concepção ampliada do ato de ensinar situa os docentes em uma configuração processual do trabalho pedagógico, de modo a possibilitar que “os professores questionem e reflitam sobre a importância daquilo que ensinam aos alunos, deixando em destaque a função social de sua prática de ensino no âmbito da formação dos indivíduos que estão em processo de escolarização” (Galvão, Lavoura, Martins, 2019, P. 146).

> Concebemos como eixo do ensino a ordenação lógica articulada, sistemática, rigorosa, radical e de conjunto que determina a amplitude e a qualidade do processo de transmissão do saber escolar. Ou seja, o eixo de ensino "delimita o que a escola pretende explicar aos alunos e até onde a reflexão pedagógica se realiza" (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 29, grifo nosso). (Idem, ibidem, p. 147)

Portanto, o ensino é concebido como um processo que se dá “por meio de sucessivas aproximações”, que possibilita a promoção de saltos de desenvolvimento da lógica do pensar, os quais se delineiam com base nas “necessidades de constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade social complexa e contraditória” (Idem, ibidem, p. 147).

Apoiada na elaboração do Coletivo de Autores, a Didática Histórico-Crítica incorpora os ciclos de escolarização ao trabalho pedagógico. Ressalte-se que tal proposição não guarda relação com os ciclos de aprendizagem adotados pela SME. Trata-se da periodização dos processos de ensino, tendo em conta o desenvolvimento do pensamento vivenciado pelos alunos na educação escolar.

> Buscando delimitar os distintos graus de generalização da lógica do pensar do aluno mediante o ensino do saber escolar, Coletivo de Autores (2012) propôs uma sistematização do processo de organização do ensino em ciclos de escolarização, ciclos estes que expressam a dinâmica da captação subjetiva da realidade objetiva, cujos dados do real se vão constituindo em diferentes referências do pensamento e que se ampliam e se aprofundam de forma espiralada, complexa e contraditoriamente, buscando superar o modelo tradicional de ensino pautado na lógica da linearidade e do etapismo. (Idem, ibidem, p. 148)

Em relação com os ciclos de escolarização, o eixo do ato de ensinar se compõe por duas dimensões: a do eixo sincrônico e a do eixo diacrônico. O eixo

sincrônico tanto revela a estrutura atual, quanto a dinâmica do objeto do conhecimento. Já o eixo diacrônico evidencia o objeto estudado em seu processo histórico, passando da gênese às contradições relacionadas ao desenvolvimento e a consolidação na prática social.

Os ciclos de escolarização atravessam os eixos sincrônico e diacrônico e sistematizam o entendimento acerca da capacidade intelectiva dos alunos - de constatação, interpretação, compreensão e explicação - e seu desenvolvimento durante o processo de transmissão e assimilação dos conhecimentos da realidade objetiva. Os ciclos de escolarização são ordenados como segue.

> 1º) **Ciclo de identificação de dados da realidade**: os alunos se localizam no quadro do pensamento sincrético, prevalecem as relações sensíveis e empíricas com o conhecimento. Os dados da realidade aparentes são constatados por identificação difusa, imprecisa e desorganizada.
>
> 2º) **Ciclo de sistematização dos dados da realidade**: processo em que o avanço do conhecimento da realidade se desdobra de novas capacidades intelectivas, como a capacidade de estabelecer semelhanças e diferenças dadas por isolamento e comparação por aproximações, como a capacidade de perceber e interpretar de intencionalidades e funções. Avança-se na sistematização dos dados da realidade por representações figurativo-perceptivas.
>
> 3º) **Ciclo de ampliação dos dados da realidade**: momento em que se estabelece a capacidade de compreensão de propriedades gerais e regulares, avança-se para generalizações abstratas, mas atadas à percepção da superfície aparente e imediata do objeto.
>
> 4º) **Ciclo de aprofundamento dos dados da realidade**: momento da aquisição da capacidade de explicação teórica dos nexos e relações essenciais do objeto de estudo, avança-se para as generalizações que evidenciam regularidades gerais e particulares, o que permite superar o conhecimento aparente do objeto, característico nos primeiros ciclos de escolarização. (Idem, ibidem, p. 150-151)

A observância dos ciclos de escolarização propicia aos docentes a efetivação do ato de ensinar de forma processual, partindo das representações sincréticas, passando por sucessivas análises e sínteses e chegando à concreção, no pensamento, do objeto estudado. (Idem, ibidem, p. 151)

Quanto à dinâmica de ensino, entende-se que se desenvolve na articulação de três elementos, a saber:

- o trato com o conhecimento escolar – trata-se da seleção, organização e sistematização do conhecimento no trabalho pedagógico;
- a organização escolar – determinante da exequibilidade do ato de ensinar, refere-se às condições de organização de espaço e tempo para a efetivação do processo de ensino;
- a normatização escolar – diz respeito às diversas publicações legais que orientam e regem a política educacional. (Idem, ibidem, p. 151)

O trato com o conhecimento guarda relação direta com a concepção curricular, pois exige princípios de seleção do conhecimento e um tratamento lógico coerente, obedecendo princípios metodológicos.

> Os princípios de seleção do conhecimento englobam a objetividade e o enfoque científico do conhecimento, a contemporaneidade do conteúdo de ensino, a adequação do conteúdo às possibilidades sociocognitivas do aluno e a relevância social do conteúdo a ser ensinado. Já os princípios metodológicos do trato com o conhecimento se distinguem em: da síncrese à síntese ou da aparência à essência, provisoriedade e historicidade dos conhecimentos, simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade e ampliação da complexidade do conhecimento (GAMA, 2015). (Idem, ibidem, p. 152-153)

Quanto às “possibilidades sociocognitivas”, Galvão, Lavoura e Martins advertem que não se trata de uma observância passiva do momento propício ou não para o ensino, mas sim de uma atenção às possibilidades a serem potencializadas pela mediação do ensino. Trata-se, portanto, de uma orientação diversa da propalada pela SME, em que os docentes são chamados a se subordinarem aos interesses cotidianos e imediatos dos alunos, em que o conhecimento produzido e sistematizado pela humanidade é relativizado em nome do acolhimento do senso comum içado ao status pseudocientífico dos “territórios do saber”.

O quinto fundamento da Didática Histórico-Crítica reconhece o ensino e a aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento. Parte-se da distinção entre atividade de ensino e a atividade de aprendizagem, cuja unidade contraditória expressa o mesmo processo, unitário e indiviso, chamado atividade pedagógica. O aluno parte de uma posição de aprendiz, seu percurso formativo passa pela aprendizagem dos “objetos e fenômenos singulares, sensorialmente

perceptíveis por meio da relação direta e imediata entre sujeito do conhecimento (aluno) e as propriedade factuais empírico-fenomênicas do objeto que se quer conhecer", inicia o processo de conhecimento por uma relação sincrética com o objeto e avança por processos de análise e abstração, estabelecendo graus de generalizações, conforme realiza as atividades de aprendizagem (Idem, ibidem, p. 153-154).

> Ocorre que esses graus de generalizações da atividade do pensamento não são uniformes. Vygotski (2001), em suas investigações sobre a construção do pensamento e da linguagem, sinaliza para o fato de o pensamento se caracterizar como uma função psíquica superior que se assenta em diferentes graus ou medidas de generalização, sistematizando assim diferentes períodos de desenvolvimento do pensamento, a saber: **pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento teórico, rigorosamente abstrato.** Quanto a isso, vale retomar a já citada distinção substancial feita por Kopnin (1978, p. 160) entre abstrações elementares e abstrações autênticas. Segundo o autor, as abstrações elementares se instituem com base na lógica formal do desenvolvimento do pensamento empírico, ocorrendo por meio de um processo analítico de caráter classificador, em que se identificam e se isolam atributos comuns em direção à generalidade abstrata configurada em uma representação geral. (Idem, ibidem, p. 154 – grifos nossos)

Constata-se, assim, que as abstrações elementares não se bastam para o processo de aprendizagem, é indispensável a interação com um indivíduo mais desenvolvido para que se realize a apreensão do objeto de estudo na totalidade. É tarefa docente conduzir o aluno no percurso da aprendizagem por meio da lógica do ensino, que propicia a ascensão do abstrato ao concreto.

> A atividade de ensino realizada pelo professor visa reproduzir os traços essenciais do objeto, com graus cada vez maiores de elementos que o constituem, permitindo a reprodução processual e sucessiva da integralidade das conexões do sistema interno de relações constitutivas desse objeto. Quanto mais o ensino se efetiva e se institui como uma atividade mediadora da relação sujeito-objeto, mais o aluno é capaz de saturar o objeto de determinações, mais ele o capta de maneira concreta. A concreção é o desvelamento da processualidade, da mutabilidade e da historicidade do movimento contraditório do objeto, ou seja, do seu vir a ser. (Idem, ibidem, p. 155)

Martins (2015) defende que o ensino realizado pelo docente trafega "do geral para o particular, do não cotidiano para o cotidiano", visando a superação da posição sincrética do aluno frente ao objeto de estudo. Então, enquanto a

aprendizagem realiza um movimento “de baixo para cima”, o ensino se realiza “de cima para baixo” (p. 294).

> Devemos observar, porém, que colocamos em causa a lógica interna da aprendizagem e do ensino, e não especificidades congeladas do papel de aluno e de professor. Assim, essa lógica também se aplica à condição de formação inicial ou contínua do professor, quando então ele se coloca na condição de aprendiz.
>
> Nesse sentido, a prática social como ponto de chegada já se anuncia como intencionalidade desde o ponto de partida e, assim, carece estar sob domínio do professor na condição de projeto a se realizar. Portanto, a prática social qualitativamente superior, representativa do ponto de chegada, assim o será na medida da concretização do projeto de ensino, no processo de intersecção entre o percurso do aluno (aprendizagem) e o percurso do professor (ensino). Esse processo, por sua vez, instrumentaliza-se por uma outra dinâmica, isto é, pela dinâmica entre apropriações e objetivações.
>
> A referência básica da aprendizagem é o processo de apropriação dos conteúdos escolares, enquanto a referência básica do ensino é o processo de objetivação das apropriações já realizadas pelo professor. [...] (Idem, ibidem, p. 294)

Explicitados os percursos contraditórios e inversos, internos aos processos de ensino e aprendizagem, cabe destacar que o processo de desenvolvimento do conhecimento se dá de forma espiralada pelo aluno.

> Tal espiralidade carrega todas as determinações dos fundamentos anteriores, sobretudo sua íntima relação interna com os denominados ciclos de escolarização e respectivos graus de desenvolvimento da lógica do pensamento circunscrita às possibilidades de tornar a realidade objetiva inteligível. (Galvão, Lavoura, Martins, 2019, p. 156)

Tendo em vista os cinco fundamentos da Didática Histórico-Crítica avaliamos que os relatos colhidos das entrevistas demonstram a apreensão orgânica dos três primeiros fundamentos na prática docente adotada pelos docentes entrevistados. Conjecturamos que a ausência dos dois últimos fundamentos se deva não só à incipiência dos estudos realizados por nossos entrevistados, mas também ao próprio processo de elaboração, sistematização, publicização e disseminação da Didática Histórico-Crítica, pois que a publicação de Galvão, Lavoura e Martins, Fundamentos da Didática Histórico-Crítica, é relativamente recente.

4.1.5.4 Avaliação pautada pela PHC

Nesse item analisaremos como os docentes entrevistados implementam a avaliação interna inspirados pelas propostas da PHC.

Aleksandra apresenta a seguinte perspectiva:

> Penso na avaliação de modo que não seja uma forma de punição. Que, por muito tempo, foi uma forma de punir as crianças. Eu venho tentando, já há um tempo, um modelo de avaliação, que é bem complexo. Eu não consigo dar conta dele, muitas vezes. São avaliações tanto no campo das atitudes, quanto da parte de execução dos procedimentos e da parte conceitual também. Então, é uma avaliação individual e tem de ser contínua. Penso no que as crianças conseguem, no que eles sabem fazer, no que eles sabem dizer sobre o que eles fazem. No campo das atitudes, que é o que pega bastante, verifico se eles sabem adotar atitudes de respeito, de solidariedade, de preocupação com essas questões de não-violência. É uma avaliação mais focada nisso, não somente em gestos motores, por exemplo, como foi por muito tempo. (Aleksandra, entrevistas, 2023)

Cecília defende que a avaliação se dá a partir

> de todo o aprendizado que o aluno fez, não de algo pronto que chega para você aplicar totalmente descontextualizado. Ela é formativa, ela vem do que o aluno aprendeu.

Nina define a avaliação como um processo que ocorre durante todo o trabalho pedagógico, ela realiza a

> avaliação do que o aluno consegue fazer sozinho, os avanços conquistados e o que precisa melhorar para dar os próximos passos.

Sandro defende a avaliação como ferramenta, considera

> o registro escrito importante para isso, mas em relação ao conhecimento do próprio corpo aqui, um exemplo sobre o próprio atletismo, para eles aprenderem a assaltar, a correr, eu cheguei a fazer filmagens. Também fazia com o registo escrito sobre a corrida, eles escreviam muito o que eles achavam que era a corrida e quando a gente chegava num final, eles já tinham uma visão muito mais próxima. Eles já tinham uma aproximação do objeto do conhecimento em que a gente tinha colocado em questão. Trazia essa crítica para além do esporte da corrida, comparava as condições da classe média. Quanto mais há a apropriação da riqueza, mais tinham a apropriação do conhecimento para poderem cuidar da própria saúde. Enquanto na favela, além do tempo que faltava, faltava conhecimento para que eles investissem na própria saúde. Essa é uma das reflexões que a gente fazia. Isso por escrito, muitas vezes,

> algumas vezes foram vídeos ou mesmo registros da minha parte. O vídeo na Educação Física é uma coisa utilizada não somente nas escolas, mas até no treinamento. Você corrige a parte técnica, não é esse meu objetivo de ficar corrigindo a parte técnica, mas o que o estudante aprendeu, ao correr, se vai preservar o joelho, se ele continuar jogando futebol, se for correr para preservar a própria saúde. Esse é um conhecimento que faz parte do currículo da educação física e que, ao contrário do que é o currículo da cidade defende para educação física, que é totalmente contrário à aprimoração do gesto técnico, para nós o gesto técnico é a utilização da energia suficiente para realizar aquele determinado movimento. Então isto também pretende preservar as articulações, preservar a saúde e a saúde como capital para a revolução.

Considerando as contribuições de Magalhães e Marsiglia, apresentadas no item 4.1.4, compreendemos que as avaliações não devem assumir um caráter punitivo e persecutório, devem ter em conta o processo de trabalho pedagógico realizado, os objetos de conhecimento abordados, os indivíduos e seus processos de desenvolvimento (o que aprenderam a realizar sozinhos, o que estão em vias de aprender com o auxílio do professor), as finalidades de ensino almejadas e os recursos, ações e procedimentos mobilizados. Uma vez colhidos os resultados, cabe ao docente a reorganização do processo de modo a readequar a prática pedagógica às demandas identificadas.

Com exceção de Alexandra e Sandro, não obtivemos das demais entrevistas informações que possam nos balizar a análise. Já Aleksandra e Sandro, nos oferecem elementos que se enquadram na assertiva apresentada por Magalhães e Marsiglia.

4.1.6 Os docentes e a prática social mais ampla

Nesse item buscamos identificar qual é o nível de participação dos entrevistados na luta de classes, tendo em vista a organização histórica da classe trabalhadora. Pelas respostas resulta que todos são sindicalizados e participam dos momentos de mobilização da categoria (assembleias, campanhas salariais, greves), dois ocupam tarefas de direção em instâncias intermediárias, sendo uma das pessoas entrevistadas componente da diretoria atual do sindicato mais representativo dos profissionais em educação. Dois dos entrevistados são filiados a partidos que se reivindicam do campo da classe

trabalhadora, mas não mantêm militância cotidiana. Apenas um participa de movimento social em sua região.

Tais informações são relevantes na medida em que a PHC se proclama uma teoria à serviço da perspectiva histórica da classe trabalhadora de superação do sistema de propriedade privada dos grandes meios de produção, assumindo o socialismo como estratégia de transição para o comunismo. Nesse sentido, Duarte é categórico ao afirmar que

> [...] a pedagogia histórico-crítica exige por parte de quem a ela se alinha um posicionamento explícito perante a luta de classes e, portanto, perante a luta entre o capitalismo e o comunismo. Quem prefira não se posicionar em relação à luta de classes não poderá adotar de maneira coerente essa perspectiva pedagógica. (Duarte, 2011a, p. 7)

No capítulo de abertura do livro Pedagogia Histórico-Crítica – 30 anos, Duarte defende que a formação humana proposta na sociedade comunista deve referenciar o trabalho pedagógico dos docentes aderentes à PHC, adotando o vislumbre de um devir pautado pela construção da “individualidade livre e universal”, da “autoatividade como atividade plena de sentido e fundamento da vida” e das “relações humanas plenas de conteúdo” (Idem, ibidem).

Saviani assevera que

> [...] a pedagogia histórico-crítica é claramente uma teoria contra hegemônica. Portanto, não há lugar para ilusão de que ela possa ser adotada como referência para a organização da educação nacional e como orientação das políticas educacionais no quadro das relações sociais vigentes dominadas pelo capital. (Saviani, 2021d, p. 131)

Atentos às afirmações de Duarte e Saviani, compreendemos que, embora existam experiências longevas de adoção institucional da PHC em redes de educação municipais (destacamos o oeste do Paraná e o interior de São Paulo), o que repercute na ampliação da influência dessa teoria contra hegemônica no trabalho docente Brasil a dentro, devemos considerar que as pressões políticas e ideológicas pesam para que tais proposições não se consubstanciem plenamente. Daí os processos de descontinuidade e/ou deformações, tendo em vista a adoção da PHC como método descolado da concepção política. Entretanto, as perspectivas assumidas pelos teóricos da PHC não apontam para a inoperância diante da sobrevida degenerativa do sistema capitalista, tampouco

se restringe ao exercício acadêmico, mas sim, convoca os docentes a uma práxis engajada na contribuição de um processo de transição que acumula forças e enfrenta a tarefa de construção do devir superior à sociabilidade capitalista.

Ou seja, a perspectiva de transformação societária na PHC se engaja na luta pela emancipação da humanidade pela construção do processo revolucionário. Desse modo, a contribuição da prática educacional, por meio da transmissão e assimilação dos instrumentos culturais mais desenvolvidos da humanidade, soma-se à percepção dos indivíduos que na prática social mais ampla constituem a classe trabalhadora em si, os quais, com o movimento histórico dado por meio da luta de classes, tomam a classe para si.

> [...] "sem dominar o que os dominantes dominam, os dominados não chegam a se libertar da dominação", a pedagogia histórico-crítica empenha-se num trabalho configurado por dois momentos concomitantes e organicamente articulados entre si: um momento negativo, que consiste na crítica à concepção dominante representada pela ideologia burguesa; e um momento positivo, que implica o domínio dos instrumentos teóricos e práticos necessários à transformação social.
>
> Na luta dos trabalhadores cumpre ampliar o máximo possível o espectro de abrangência das forças sociais mirando-nos, porém, no exemplo dos clássicos do marxismo (Marx, Engels, Lenin, Gramsci), que procuraram sempre mover-se no âmbito de dois princípios: a diferenciação entre a perspectiva proletária e aquela dos burgueses e pequeno-burgueses progressistas; e a firme união entre as forças que buscam expressar e fazer avançar a luta dos trabalhadores. (Saviani, 2021c, p. 133)

Diante dos teóricos revolucionários evocados por Saviani, como trabalhadores da educação, são-nos apresentadas tarefas que se desdobram na efetivação de uma práxis revolucionária, incidindo na prática social mais ampla, guiados por princípios históricos acumulados pelo alicerce teórico-prático da classe trabalhadora. Não se trata, porém, em nosso entendimento, de uma simples adesão à essa ou àquela tese revolucionária, não se trata de embandeiramentos ultimatistas e autoproclamações, mas sim de imbuir os profissionais em educação de seu papel político e histórico no interior da classe a que pertence, o que só se completará com a elevação do nível da consciência de classe, na medida da experiência concreta associada à classe trabalhadora organizada. Destarte, consideramos que a apropriação do constructo teórico da PHC também contribui para a elevação da consciência dos trabalhadores e

trabalhadoras da educação, em muitos casos, constitui-se como ponto de partida para estudos da teoria revolucionária. Em consequência, pressupomos que o processo de evolução da intervenção na luta de classes passa pela efetivação do exercício da democracia operária, pela participação nas organizações clássicas constituídas historicamente, a saber: nos sindicatos da categoria e nos partidos que defendem os interesses históricos da classe trabalhadora.

> [...] se as transformações sociais necessitam de fortes organismos de base, como associações, sindicatos e partidos, a possibilidade de compreender um novo ordenamento social demanda um alto grau de desenvolvimento da consciência que devemos conquistar para elevar o universo das significações, para além das mais imediatas e aparentes dimensões da realidade. E essa elevação se dá pela apropriação da cultura em suas formas mais desenvolvidas, cujo acesso sistematizado e intencional ocorre por meio da escola.
>
> Ao advogarmos o ensino escolar em suas relações com a formação da consciência não estamos nos referindo, como explica Saviani (2014), à consciência ingênua, impotente, ilusória, mas sim a uma consciência crítica, com clareza dos limites e condicionantes objetivos aos quais estamos submetidos. Em tempos de obscurantismo, retrocessos e fundamentalismos, com diários e brutais ataques à classe trabalhadora, defender a escola e o ensino de qualidade é um ato de resistência e também uma forma de se ter a esperança requerida à construção de uma sociedade igualitária. (Galvão, Lavoura, Martins, 2019, p. 163)

Isso posto, avaliamos que os nossos entrevistados se inscrevem parcialmente nos enunciados apresentados por Duarte, Saviani, Galvão, Lavoura e Martins na perspectiva da construção de um devir favorável à classe trabalhadora.

Ressaltamos ainda, que a prerrogativa organizativa orientada pelo acúmulo teórico-prático histórico da classe trabalhadora se apresenta como instrumental de enfrentamento ao empreendimento ideológico neoliberal e pós-moderno que, tanto busca diluir a fronteira entre as classes em iniciativas conciliatórias, envolvendo as organizações dos trabalhadores, minando a necessária independência, em pactos sociais para a sobrevida do sistema capitalista em crise, quanto fomenta uma visão de mundo niilista e hedonista em que a prática associativa se limita a agrupamentos opiniosos e sectários, cujo fim é o fracionamento da classe trabalhadora.

CONCLUSÕES

A fim de entendermos o trabalho docente e a práxis contra hegemônica com a PHC no contexto do Currículo da Cidade na RME-SP, iniciamos a nossa investigação considerando o contexto histórico em que a implementação do Currículo da Cidade se dá. Buscamos captar as contradições, as relações e o movimento histórico de modo a chegarmos às abstrações e formulações de "conceitos mais simples". Identificadas as determinações que impactam o trabalho docente a partir do Currículo da Cidade, o que se consubstancia na política educacional organizada pela SME, cotejamos contrapontos teórico-práticos pautados pela PHC. Desenhado o quadro de determinações, de contradições e relações que configuram o trabalho docente na RME-SP, por meio das entrevistas realizadas, buscamos compreender a assimilação, a utilização, o impacto na prática social e a medida da resistência que se evidenciam no trabalho docente apoiado na PHC e realizado em escolas da RME-SP.

Percorrido o processo investigativo, constatamos que a hipótese anunciada se confirma, relembremos: a aplicação das proposições da PHC na RME-SP é limitada e incipiente, porém, não é irrelevante, tendo em vista duas consequências distintas e verificáveis: os possíveis avanços na compreensão e implementação do trabalho docente; as transformações da prática social de professoras e professores no engajamento e na organização de cunho político, com o intento de contribuírem, para além da sua unidade de trabalho, na ampliação da apreensão das proposições teórico-práticas da PHC e na participação na luta pela superação da sociabilidade capitalista. Deveras, a PHC é uma alternativa teoria-prática contra hegemônica para o trabalho pedagógico na rede paulistana.

Em que pesem as lacunas presentes em nossa pesquisa, que demandam o aprofundamento e se desdobram em novas investigações, apontaremos alguns indícios que podem auxiliar o entendimento das causas das limitações e o caráter incipiente da introjeção da PHC no trabalho docente na RME-SP, bem como contribuem para o vislumbre de ações que dirimam os obstáculos identificáveis.

A primeira questão que elencamos é a disputa ideológica presente na luta de classes. O domínio da burguesia sobre os meios de produção material e imaterial se configura em condições de controle, disseminação e inculcamento da ideologia da classe dominante. Deveras, a educação escolar compõe esse quadro e os docentes, muito antes de o sê-lo, formaram-se em meio a permanente naturalização da sociabilidade capitalistas em permanente mudança.

> Que prova a história das ideias senão que a produção espiritual se transforma com a transformação da produção material? As ideias dominantes de um tempo foram sempre apenas as ideias da classe dominante. (Marx, 1986, p. 102)

Diante do cerco ideológico, que refletem os modos de reprodução material na sociedade capitalista, apoiamo-nos em Marx, pois que as contradições geradas pelo próprio sistema nos fornecem os elementos para a impulsão da superação do sistema capitalista. Afinal, ainda que não ocorra de forma mecânica, a burguesia “produz, antes do mais, o seu próprio coveiro” (Marx, 1986, p. 94).

Considerando a cidade de São Paulo o centro do capitalismo no Brasil e mesmo na a América Latina, é plausível que o grau de controle ideológico se implemente de forma avançada e profunda. Ainda assim, no quadro das contradições históricas, o movimento operário organizado paulista legou à nação um histórico de combates e conquistas nada desprezíveis, sendo o palco de fundação do Partido dos Trabalhadores e da CUT, além de ser São Paulo a primeira capital a eleger um governo petista, em 1988. Em que pese o caráter, no mínimo, conciliador das direções atuais dessas organizações, é inegável que a base social constituída há mais de quatro décadas mantém a memória dos métodos organizativos, das bandeiras históricas e a perspectiva de utilização dos instrumentos políticos reconhecidos para o combate pelos interesses da classe trabalhadora. Some-se a esse contexto, a PHC remonta mais de quatro décadas de acúmulo teórico e a sua disseminação, baseada mormente pela institucionalidade acadêmica, começa a transbordar os muros das universidades. Frente ao desmonte da educação escolar, paulatinamente empreendido nas últimas décadas, é notória a tendencial busca por teorias alternativas para o amparo do trabalho docente. Concorrem nessa seara, por um

lado, os pós-modernos/multiculturalistas - instrumentalização adaptativa ao capitalismo – e, por outro, as proposições teórico-práticas contra hegemônicas, onde se localiza a PHC. Notadamente,

> Fala-se de ideias que revolucionam uma sociedade inteira; com isso exprime-se apenas o fato de que no seio da sociedade velha se formaram os elementos duma sociedade nova, de que a dissolução das ideias velhas acompanha a dissolução das velhas relações de vida. (Marx, 1986, p. 102)

Ora, o discurso oficial, que baliza o emprego das teorias pedagógicas vinculadas ao tema “aprender a aprender” e a adesão às premissas pós-modernas, é justificado pelo contexto de uma sociedade de incertezas e mudanças permanentes, em que não resta alternativa fora da adaptação de cada indivíduo com sua diversidade à essa ordem. Essa cantilena vem de longe, já em 1848 Marx nos alertava.

> A burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção, por conseguinte as relações de produção, por conseguinte todas as relações sociais. A conservação, sem alterações, do antigo modo de produção era, pelo contrário, a condição primeira de existência de todas as anteriores classes industriais. O permanente revolucionar da produção, o abalar ininterrupto de todas as condições sociais, a incerteza e o movimento eternos distinguem a época da burguesia de todas as outras. Todas as relações fixas e enferrujadas, com o seu cortejo de vetustas representações e concepções, são dissolvidas, todas as recém-formadas envelhecem antes de poderem ossificar-se. Tudo o que era dos estados [ou ordens sociais — stündisch] e estável se volatiliza, tudo o que era sagrado é profano, e os homens são por fim obrigados a encarar com os olhos bem abertos a sua posição na vida e as suas relações recíprocas. (Ibidem, p. 84-85)

Com o Currículo da Cidade, a SME se inscreve como signatária do discurso em favor da adaptação. Porém, qualquer exame humanista sobre o movimento histórico em curso permite concluir que não há saída para a humanidade na continuidade da sociabilidade capitalista, sob pena de adaptação à barbárie. Pois as crises econômicas, os ataques aos direitos da classe trabalhadora, a redução das condições de vida de amplas populações, a guerra contra a Ucrânia, o genocídio impetrado pelo governo de Israel, com apoio dos EUA, contra o povo palestino, o extermínio dos jovens negros e pobres das

periferias do Brasil, são exemplos que se multiplicam mundo à fora, pois não são exceções, são regras para reduzir as quedas nas taxas de lucro mundial.

Desvelado os resultados do funcionamento concreto da sociabilidade capitalista, que pesam sobre a existência da humanidade, faz-se necessário a apresentação de instrumentos teórico-práticos que auxiliem os docentes na implementação de uma formação para a vida, na perspectiva da construção de um horizonte revolucionário e humano.

Destarte, defendemos que a PHC ganhe reforços em sua disseminação. Saviani (2021d, p. 132) saúda a iniciativa da criação de grupos de estudos da PHC desde 2017, coloca em perspectiva a ampliação para todo o Brasil, a consolidação e a permanência dessas iniciativas. Até aqui, à exemplo da citada experiência da UNIOESTE, mormente, a constituição dos grupos de estudo se apoia em atividades de extensão universitária e ações acadêmicas. Trata-se de um movimento fundamental e indispensável, porém, o quadro minoritário, as condições de trabalho dos docentes do Ensino Superior e o funcionamento dos programas de Pós-graduação impõem limites à expansão dos grupos de estudo, considerando as demandas impostas pela conjuntura.

> O advento da crise estrutural, que irrompe exatamente quando o capital estende seu domínio sobre todo o planeta, coloca a exigência de sua superação, abrindo uma nova era que podemos denominar de transição ao socialismo. Nesse processo, a educação desempenha papel estratégico e indispensável porque, se a crise estrutural propicia as condições objetivas favoráveis à transição, para operar nessas condições, não deixando escapar a oportunidade histórica de transformação estrutural, ela também impõe-se a fim de preencher as condições subjetivas que implicam uma aguda consciência da situação, uma adequada fundamentação teórica que permita uma ação coerente e uma satisfatória instrumentalização técnica que possibilite uma ação eficaz. Ora, é exatamente esse o âmbito de incidência do trabalho educativo que, consequentemente, deverá estar ancorado em uma sólida teoria pedagógica que elabore e sistematize os elementos garantidores dos três aspectos mencionados: aguda consciência da realidade, fundamentação teórica coerente e instrumentalização técnica eficaz. (Saviani, 2019, p. 131)

Compreendemos que nessa etapa de construção transitória a disseminação da PHC cumpre um papel formativo junto aos profissionais da educação, mas também, até certo ponto, de propaganda, considerando as contribuições de Lenin em “O que fazer?”. Guardadas as proporções, pois que a

tarefa da construção do partido da revolução é demanda do conjunto da classe trabalhadora em seu movimento mais amplo, o contato com a elaboração teórico-prática da PHC, para além de qualificar e estruturar o trabalho docente na perspectiva histórica da classe trabalhadora, também tem a capacidade de desvelar os obscuros meandros do sistema capitalista. Isso posto, para convertermos cada escola em espaço de discussão, de apreensão e de desenvolvimento do trabalho docente com a PHC, como defende Saviani (2019, p. 132), é necessário empreendermos um amplo esforço no sentido de ampliar a construção de grupos autônomos de estudo da PHC, sem perder contato com as contribuições formativas da academia, disputando espaços formativos nos sindicatos, nas associações de bairro, nos movimentos populares, devemos unificar as frações organizadas ou não da classe nessa ação de frente única em defesa da educação escolar pública reivindicada historicamente para a formação humana omnilateral.

Concordamos com Saviani quando avalia que a PHC não se implantará de forma institucional e generalizada enquanto não ocorrer a superação do sistema de propriedade privada dos grandes meios de produção. Pensamos também, que as mudanças na correlação de forças só se operam sob a base da ação consciente e organizada da classe. Portanto, não se trata da espera do amadurecimento de movimentos espontâneos, a direção do movimento operário, assim como a vanguarda têm responsabilidades a assumir. Em se tratando da educação escolar que defendemos, pensamos que as experiências relatadas nas entrevistas presentes na pesquisa em tela, apontam uma tendência possível e necessária a ser ampliada em diversos municípios, o que implica unificar os pontos de apoio isolados e massificar os grupos autônomos de estudo da PHC.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Prefácio da edição brasileira**. In. Armadilha da Identidade – Raça e classe nos dias de hoje. Haider, Asas. Trad. Leo Vinicius Liberato. São Paulo: Veneta, 2019.

ASSALI, Sandra Aparecida Santana. **As condições concretas da jornada especial de formação: um estudo no movimento de formação continuada de professores**. Dissertação (mestrado). São Paulo: USP. Orientadora: Profa. Dr.ª Maria Eliza Mattosinho Bernardes. 2012.

Banco Mundial. **Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial.** Washington, DC: Banco Mundial. 2011. Disponível em: https://documents1.worldbank.org/curated/en/461751468336853263/pdf/644870WP00PORT00Box0361538B0PUBLIC0.pdf Acesso em: 23/01/2023.

Banco Mundial. **Relatório Anual de 2018 do Banco Mundial**. Washington, DC: Banco Mundial. 2018. Disponível em: https://documents1.worldbank.org/curated/en/584141538160814046/pdf/130320-PORTUGUESE-The-World-Bank-Annual-Report-2018.pdf Acesso em: 23/01/2023.

Banco Mundial. **Políticas Educacionais na pandemia do COVID-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?** Disponível em: https://pubdocs.worldbank.org/en/413781585870205922/pdf/POLITICAS-EDUCACIONAIS-NA-PANDEMIA-DA-COVID-19-O-QUE-O-BRASIL-PODE-APRENDER-COM-O-RESTO-DO-MUNDO.pdf Acesso em: 19/01/2023.

BELTRAN, Ana Carolina De Viveiros. **Projetos Especiais de Ação: um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo**. Dissertação (mestrado). São Paulo: USP. Orientação: Prof.ª Dr.ª Mônica Appezzato Pinazza. 2012.

BOITO, Misa. **Contra a opressão da mulher, pela revolução, uma só luta**. In. A luta contra a opressão da mulher – recuperando uma abordagem de classe. Boito, Misa (org.). São Paulo: Nova Palavra, 2016.

BRASIL. MEC. **Bases Nacionais Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 02/10/2023.

BRASIL. MEC. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. – Brasília, DF: Inep, 2022

BRAZIER, Fábio. **Formação continuada de professores e a teoria histórico-cultural: diálogos (trans)formadores sustentados por mediações teóricas e reflexões sobre práticas pedagógicas**. Tese (doutorado). Campinas:

PUCCAMP Orientadora: Prof.ª. Dr.ª Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha. 2020.

CAETANO, Suzane Meneses. GOMES, Marco Antônio de Oliveira. **A crise do capital e a atualidade da pedagogia histórico-crítica**. EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**,** Porto Velho, v. 09, p. 1-18, jan., 2022. Disponível em: https://www.unioeste.br/portal/arq/files/PHC/3._Marco_e_Suzane_-_A_crise_do_capital_e_a_atualidade_da_Ped._Hist._Cr%C3%ADtica_-_Educa.pdf Acesso: 18/06/2022.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz; GALVÃO, Nelson Luiz Gimenes. **A educação integral na perspectiva da Pedagogia Histórico- Crítica: em defesa da educação escolar e do trabalho docente**. Dialogia, São Paulo, n. 42, p. 1-23, e22285, set./dez. 2022. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/issue/view/985 Acesso em: 25/10/2023.

CIAVATTA, Maria. **O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações**. In **Teoria e educação no labirinto do capital**. FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria (org.). – 4. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2016.

COLARES, Anselmo Alencar. LOMBARDI, José Claudinei. **Fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. In. **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (Org.). Uberlândia: Navegando Publicações, 2021

CUNHA, Isabela Bilecki da. **O currículo escolar e as reformas na Rede Pública Municipal de São Paulo**. Tese (doutorado). São Paulo: USP. orientadora Prof.ª. Dr.ª Elba Siqueira de Sá Barretto. 2015.

DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. Psicologia USP, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996.

DUARTE, Newton. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. In. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. MARTINS, LM., DUARTE, N., (org.) São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, Newton. **Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea**. In.: Pedagogia histórico-crítica: 30 anos. Ana Carolina Galvão Marsiglia (org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender" – Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 5ª Ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b.

DUARTE, Newton. MARTINS, Lígia Márcia. **As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e**

cultura em tempos de relativismo pós-moderno. In. Educação e Cultura: lições históricas do universo pantaneiro. FERRO, Olga Maria dos Reis. Zaira de LOPES, Andrade. (Org.). Educação e Cultura: lições históricas do universo pantaneiro. 1ed. Campo Grande: UFMS, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/43682105/AS_CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES_DE_A_N_LEONTIEV_PARA_0_ENTENDIMENTO_DA_RELA%C3%87%C3%83O_ENTRE_EDUCA%C3%87%C3%83O_E_CULTURA_EM_TEMPOS_DE_RELATIVISMO_P%C3%93S_MODERNO Acesso em: 03/01/2024.

DUARTE, Newton. **O currículo em tempos de obscurantismo beligerante**. Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.11, n.2, p. 139-145, mai./ago. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568/32702 Acesso em: 26/11/2023.

DUARTE, Newton. MAZZEU, Francisco José Carvalho. DUARTE, Elaine Cristina Melo. **O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 715-736, ago. 2020.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski**. Campinas: Cad. Cedes, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em: https://www.cedes.unicamp.br/periodicos/cadernos-cedes/62-v24-janabr-2004-psicologia-de-n-leontiev-e-educacao-na-sociedade Acesso em: 23/11/2023.

FELICES, Marcel Moraes. **O processo de formação da agenda na política remuneratória e de reajustes salariais da Educação do Município de São Paulo (2006-2016)**. Dissertação (mestrado). São Paulo: PUC. Orientador: Prof. Dr. Jaime Crozatti. 2017.

FGV-EBAP. **O currículo da cidade de São Paulo - Uma experiência de atualização e implementação curricular para o Ensino Fundamental a partir da BNCC**. São Paulo: FGV-EBAP, S/D. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/52812.pdf Acesso em: 20/11/2023.

FRANÇA, Robson Luiz de (org.). **Trabalho, educação e reestruturação produtiva.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

FREIRE, Lilian Rose da Silva Carvalho. **Concepções de docentes sobre avaliação educacional no contexto de avaliações externas: estudo em uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. Tese (doutorado). São Paulo: USP. Orientador: Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Eliminação adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas**. In: Revista Pro-posições. Campinas; SP: v. 16,

no. 3 (48): p.111-144, set/dez, 2005a. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643680/11196 Acesso em: 24/11/2023.

FREITAS. Luiz Carlos de. **Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005b.

FREITAS. Luiz Carlos de. **Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005c. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/dRvdK8ZQCFhC5D7Fwj6hGDK/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 03/01/2024.

FREITAS. Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 07/01/2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os delírios da razão**. In: Pedagogia da exclusão. GENTILI, Pablo (Org.). Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GALVÃO, Nelson Luiz Gimenes. **O debate sobre a politecnia e a educação integral no contexto da reforma do ensino médio e da BNCC**. Dissertação (mestrado). São Paulo: Universidade Nove de Julho – UNINOVE. Orientador: Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho. 2019.

GALVÃO, Ana Carolina. LAVOURA, Tiago Nicola. MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da Didática Histórico-Crítica.** 1ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani**. Tese (doutorado). Bahia: UFBA. Orientador: Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior. 2015.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Para além da "inclusão": crítica às políticas educacionais contemporâneas**. In.: O que revelam os slogans na política educacional. Org. Olinda Evangelista. 1a. ed. p.101-140. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

GASPARIN, João Luiz. **Pedagogia histórico-crítica: teoria sem prática? – onde está o critério de verdade?**. Germinal: marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 89–96, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9701. Disponível em:

https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9701 Acesso em: 01/06/2023.

KOLB, David A; KOLB, Alice Y. **Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development**. In: ARMSTRONG, S. J.; FULTAMO, C. (Ed.). Handbook of Management Learning, Education and Development. Londres: Sage Publications, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 05/01/2024.

MAGALHÃES, G. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **Avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crític**a. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, n. 15, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v0i15.9354. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9354 Acesso em: 22/01/2023.

MALANCHEN, Julia. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. Tese (doutorado). São Paulo: UNESP. Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte. 2014.

MALANCHEN, Julia. **Currículo escolar e pedagogia histórico-crítica: formação emancipadora e resistência ao capital**. In: Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora. LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (Org.). Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

MALANCHEN, Julia (Org.) **Políticas educacionais, trabalho pedagógico & Pedagogia Histórico-Crítica**, Uberlândia: Ed. Navegando. 2022.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **O tema da diversidade na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. p.109-146. In. Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. BATISTA, Eraldo Leme (Org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. MARTINS, Lígia Márcia. LAVOURA, Tiago Nicola. **Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 19, p. e019003, 2019. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380 Acesso em: 25/01/2023.

MARTINS, Erika Moreira. **“Movimento todos pela educação”: um projeto de nação para a educação brasileira**. Dissertação (mestrado). Campinas: Unicamp. Orientadora: Prof.ª. Dr.ª Nora Rut Krawczyk. 2013.

MARTINS, Erika Moreira. **Empresariamento da educação básica na América Latina: redes empresariais prol educação.** Tese (doutorado). Campinas: Unicamp. Orientadora: Prof.ª. Dr.ª Nora Rut Krawczyk. 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 1ª reimpressão. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARX, Karl. ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Ed. Novos Rumos, 1986.

MARX, Karl. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. Trad.: Daniel Bensaïd, Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2010a.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução: Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política: Livro 1: O processo de reprodução do capital**. Trad. Rubens Enderle. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma**. In. Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos. Marsiglia, Ana Carolina Galvão (org.). Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

MELLO, Guiomar Namo de. **A pesquisa Educacional no Brasil**. Cad. Pesq., São Paulo (46): 67-72, ago. 1983. Disponível em: https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/579.pdf Acesso em: 20/06/2022.

MESQUITA, Afonso Manscuso de. **A motivação para a aprendizagem segundo a Escola de Vigotski**. In. Pedagogia Histórico-Crítica – desafios e perspectivas para uma educação transformadora. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. BATISTA, Eraldo Leme. (Org.) Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MISSAKI, Andressa Christina Trevizan. **Os planos de carreira docente em São Paulo: configurações do ensino público nas diferentes esferas administrativas.** Tese (doutorado). São Paulo: USP. Orientadora: Prof.ª Dra. Belmira Oliveira Bueno. 2020.

NETO, Anibal Correia Brito. **Política nacional de formação de professores no Brasil (2003-2016) como expressão da governança global**. Tese (doutorado). Santa Catarina: UFSC. Orientadora: Prof.ª Dr.ª Eneida Oto Shiroma. 2018.

ORSO, Paulino José. **Os desafios do conhecimento e o método da pesquisa científica**. Educação Temática Digital, Campinas, v.5, n.1, p.25-39, dez. 2003. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/628/643 Acesso em: 03/11/2023.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Dialética singular-particular-universal e sua expressão na pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Rev. Simbio-Logias, V. 12, Nr. 17 – 2020. Disponível em: https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/dialetica_singular-particular-universal_e_sua_expressao_na_pedagogia.pdf Acesso em: 23/11/2023.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Casa do psicólogo. 1999.

PAZ, Fábio Mariano da. **Estatutos, planos de carreira e valorização do magistério público: um estudo dos Municípios Sedes Das Regiões Administrativas Do Estado De São Paulo**. Tese (doutorado). São Paulo: Universidade Estadual Paulista. Orientadora: Prof.ª Dr.ª Yoshie Ussami Ferrari Leite. 2014.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** Trad. Maria Alice Magalhães D' Amorim. Paulo Sérgio Lima Silva. 24ª ed. Rio de Janeiro: Forense Editora, 1999.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. In. Jean Piaget. MUNARI, Alberto. Tradução e organização: Daniele Saheb. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PINA, Leonardo Docena. GAMA, Carolina Nozella. **Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica**. Presidente Prudente, v. 31, n. esp.1, p. 78–102, 2020. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8290 Acesso em: 31 maio. 2023.

PIRES, Izadora dos Santos. NETO, Hélio da Silva Messeder. **A tríade conteúdo-forma-destinatário: uma análise das práxis pedagógicas do ensino de ciências orientados pela Pedagogia Histórico-Crítica**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, [S. l.], p. e35836, 1–36, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35836 Acesso em: 31 maio. 2023.

PRÍNCEPE, Lisandra Marisa. **Condições de trabalho e Desenvolvimento Profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de**

Educação. Tese (doutorado). São Paulo: PUC. Orientadora: Prof.ª. Dr.ª Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. 2019.

RAMOS, Marise. **Filosfia da práxis e práticas pedagógicas de Formação de trabalhadores**. Trabalho & Educação. Belo Horizonte. v.23, n.1, p. 207-218. jan-abr, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9306/6682 Acesso em: 25/01/2024.

ROBERTSON, Susan L. **A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial**. Trad.: HOFF, Jeffrey. Rev. AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 50 maio-ago. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KyCLtpHyB4nKN4sRrLmPHyM/?lang=pt Acesso em: 19/01/2023.

ROSSI, Rafael. ROSSI, Aline Santana. **Educação escolar e formação de professores: a prática da crítica e a crítica da prática**, Mato Grosso do Sul: Ed. UFMS. 2020.

ROSSI, Aline Santana. PIATTI, Célia Beatriz. **Formação de professores: qual escola estamos ajudando a construir?**. Revista GESTO-Debate, 6(01-31). 2022. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17181 Acesso em: 19/01/2023.

SALA, Mauro. **Alienação e emancipação na transmissão do conhecimento escolar: um esboço preliminar.** In.: Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. MARTINS, L.M., DUARTE, N., orgs. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de. **Portaria 2715/2011**. DOC 28/09/2017 - p. 12. 2011. Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-2715-de-27-de-maio-de-2011 Acesso em: 20/05/2023.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de. **Decreto 54453/2013**. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-54453-de-10-de-outubro-de-2013 Acesso em: 21/05/2023.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de. **Portaria 7464/2015**. DOC 04/12/2015 - p. 19-20. 2015. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-7464-de-4-de-dezembro-de-2015 Acesso em: 20/05/2023.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de. **Programa São Paulo Integral – Experiências nos Territórios do Saber**. São Paulo: SME-COCEU/NEI, 2016. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/35107.pdf Acesso em: 20/12/2023.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de. **Portaria 7779/2017**. DOC 28/09/2017 - p. 12. 2017. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-sme-7779-de-27-de-setembro-de-2017 Acesso em: 20/05/2023.

SÃO PAULO, Prefeitura Municipal de. **Decreto 58400/2018**. DOC de 11/09/2018 – p. 01. 2018. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-62100-de-27-de-dezembro-de-2022 Acesso em: 23/01/2023.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de. **IN 42/2019**. DOC de 03/12/2019 – p. 16. 2019a. Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-42-de-29-de-novembro-de-2019 Acesso em: 20/05/2023.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de. **IN 46/2019**. Publicado no DOC de 14/12/2019 – p. 25. 2019b Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-46-de-12-de-dezembro-de-2019 Acesso em: 20/05/2023.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Arte**. – 2.ed. – São Paulo: SME/COPED, 2019c. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/curriculo/ Acesso em: 20/11/2023.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Integral Política São Paulo Educadora**. Coordenadoria Pedagógica. São Paulo: SME/COPED, 2020a. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Curriculo_Ed_Integral_web-1.pdf Acesso em: 20/11/2023.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Coordenadoria Pedagógica. Avaliação no contexto escolar: vicissitudes e desafios para (res)significação de concepções e práticas**. São Paulo: SME/COPED, 2020b. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/avaliacao-no-contexto-escolar-vicissitudes-e-desafios-para-ressignificacao-de-concepcoes-e-praticas/ Acesso em: 22/11/2023.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de. **IN 14/2021**. DOC de 08/05/2021 – p. 14 - 15. 2021. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-14-de-7-de-maio-de-2021 Acesso em: 23/05/2023.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de. **IN 12/2022**. DOC de 24/02/2022 – p. 19. 2022a. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?li

nk=%2f2022%2fdiario+oficial+cidade+de+sao+paulo%2ffevereiro%2f25%2fpag_0019_b4d9fafb67c294200b55ce8579e3f0f3.pdf&pagina=19&data=25/02/2022&caderno=Di%C3%A1rio%20Oficial%20Cidade%20de%20S%C3%A3o%20Paulo&paginaordenacao=100019 Acesso em: 23/05/2023.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de. **IN 13/2022**. DOC de 26/02/2022 – p. 13 - 14. 2022b. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-13-de-25-de-fevereiro-de-2022/detalhe Acesso em: 20/05/2023.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de. **IN 29/2022**. DOC de 10/09/2022 – p. 16 - 17. 2022c. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-29-de-9-de-setembro-de-2022 Acesso em: 20/05/2023.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de. **IN 42/2022**. DOC de 08/12/2022 – p. 16, 17 e 18). 2022.d Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-42-de-7-de-dezembro-de-2022 Acesso em: 20/05/2023.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de. **IN 50/2022**. DOC de 17/12/2022 – p. 17 a 19. 2022e. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-50-de-16-de-dezembro-de-2022 Acesso em: 20/05/2023.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de. **IN 53/2022**. DOC de 31/12/2022 – p. 11 a 12. 2022f. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2022%2fdiario+oficial+cidade+de+sao+paulo%2fdezembro%2f31%2fpag_0011_5df1c12ce231537129582ebf1d51bb81.pdf&pagina=11&data=31/12/2022&caderno=Di%C3%A1rio%20Oficial%20Cidade%20de%20S%C3%A3o%20Paulo&paginaordenacao=100011 Acesso em: 22/04/2023.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de. **IN 54/2022**. DOC de 31/12/2022 – p. 12. 2022g. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-54-de-30-de-dezembro-de-2022/detalhe Acesso em: 20/05/2023.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de. **IN 24/2023**. DOC de 05/09/2023, p. 31 a 36. 2023. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-14-de-4-de-setembro-de-2023 Acesso em: 23/10/2023.

SÃO PAULO, Secretaria Estadual de Educação do Estado de. **SP é o primeiro estado do Brasil a homologar o novo currículo do ensino médio. 2020.** Disponível em: https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/sp-e-o-primeiro-estado-do-brasil-a-homologar-o-novo-curriculo-do-ensino-medio/. Consultado em: 16/01/2023.

SAVIANI, Dermeval. **Prefácio.** In. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista. FRIGOTTO, Gaudêncio. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 11ª ed., 2011a.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil** I - 3ª ed. rev. 1 reimpressão. - Campinas, SP: Autores Associados, 2011b. - (Coleção memória da educação)

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, educação e revolução**. In. Pedagogia Histórico-Crítica, educação e revolução – 100 anos da Revolução Russa. ORSO, Paulino José. MALANCHEN, Júlia. CASTANHA, André Paulo. (org.). Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano – novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 44ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. **História, trabalho e educação: comentários sobre as controvérsias internas ao campo marxista.** In. Conhecimento escolar e luta de classe: a Pedagogia Histórico-Crítica contra a barbárie. SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton. (org.) 1ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021b.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, educação e luta de classes: ensino público, Estado, partido e revolução**. In. Conhecimento escolar e luta de classes – a Pedagogia Histórico-Crítica contra a barbárie. SAVIANI, Dermeval. Duarte, Newton. (org.) 1ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2021c.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, 40 anos: balanços e perspectivas**. In. Pedagogia Histórico-Crítica – 40 anos de luta por escola e democracia. GALVÃO, Ana Carolina. SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. COSTA, Larissa Quachio. LAVOURA, Tiago Nicola. (org.) Campinas-SP: Autores Associados, 2021d.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, construção do ser social e educação ambiental**. Santa Maria: Geografia Ensino & Pesquisa, v. 26, Ed. Esp., e8, p. 1-17, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/73548 Acesso em: 03/12/2023.

SHIROMA, Eneida Oto. SANTOS, Fabiano Antonio dos. **Slogans para a construção do consentimento ativo**. In.: O que revelam os slogans na política educacional. Org. Olinda Evangelista. 1a. ed. p.21-45. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades**. Tese (doutorado). Goiás: UFGO. Orientadora: Prof.ª Dr.ª Ivone Garcia Barbosa. 2008

SILVA, Sarah Maria De Freitas Machado. **As bases teóricas e políticas na formação continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo: a escola de formação e aperfeiçoamento em análise**. Tese (doutorado). Campinas: Unicamp. Orientadora: Prof. Dr. Silvio Ancizar Sanchez Gamboa. 2015.

SIQUEIRA, Valéria Aparecida De Souza. **Avaliações internas e externas: concepções, tensões e articulações no trabalho avaliativo**. Tese (doutorado). São Paulo: USP. Orientador: Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse. 2017.

SOUSA, Maurício De. Discursos sobre o gerencialismo e a performatividade: a trajetória da política de avaliação educacional na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (1989 a 2016). Tese (doutorado). Campinas: Unicamp Orientadora: Prof.ª Dr.ª Mara Regina Lemes de Sordi. 2019.

Teixeira, David Romão. Taffarel, Celi Nelza Zuller. **Os objetivos de ensino e a seleção dos conteúdos escolares: reflexões a partir dos estudos sobre a educação física**. In. Pedagogia Histórico-Crítica – 40 anos de luta por escola e democracia. GALVÃO, Ana Carolina. (Et. Al.) Vol. 1. Campinas-SP: Autores Associados, 2021.

TUMOLO, Paulo Sergio. **O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 90, p. 239-265, Jan./Abr. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/CGxwcBD8DNnsn5s4vxMqqFt/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 19/01/2023.

ULMER, Carole. **Como a tecnologia digital está mudando o mundo do trabalho?**. Disponível em: https://confrontations.org/admin/how-is-digital-technology-changing-the-world-of-work/. Acesso em: 19/01/2023.

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - Objetivos de aprendizagem**. 2017. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197 Acesso em 20/11/2023.

VIANA, Eliane. **A pedagogia histórico-crítica na Rede Municipal de Educação de Itaipulândia/PR (2004-2016)**. Dissertação (mestrado). Paraná: UNIOESTE. Orientador: Professor Dr. Paulino José Orso. 2017.

VIEIRA, Ana Paula Alves. **Avaliação psicológica de crianças que enfrentam dificuldades escolares: Proposta a partir da psicologia histórico-cultural**. Paranavaí: EduFatecie, 2021

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Org. e trad.: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; trad. Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1ª ed. Rio de Janeiro: EPapers, 2018.

WIHBY, Alessandra. **O método de ensino da pedagogia histórico-crítica: uma análise crítica**. Tese (doutorado). Santa Catarina: UFSC. Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Tumolo. 2018.

WOOD, Ellen Meiksins. **Em defesa da História: o marxismo e a agenda pós-moderna**. São Paulo: Crítica Marxista, Ed. Brasiliense, v.1, n.3, 1996, p.118-127.

WOOD, Ellen Meiksins. FOSTER, John Bellamy. (org.) **Em defesa da história: Marxismo e Pós-Modernismo**. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1999.