

O Currículo Paulista (2020): entre neoliberalismo e a mercantilização do sujeito

The São Paulo Curriculum (2020): between neoliberalism and the commodification of the subject

El Currículo Paulista (2020): entre el neoliberalismo y la mercantilización del sujeto

Fernando Henrique Ferreira¹

Lucas Alves Barbosa¹

DOI: 10.20435/serie-estudos.v30i70.2091

Resumo: Este artigo analisa o Currículo Paulista (2020) a partir da perspectiva crítica do materialismo histórico-dialético, problematizando o documento como uma expressão da formação de “sujeitos-mercadoria” no contexto neoliberal. Argumenta-se que o currículo incorpora concepções ideológicas alinhadas às demandas de agências internacionais e do mercado, operando como um instrumento de reprodução da lógica capitalista. Para tanto, mobilizam-se categorias analíticas fundamentais, como ideologia, reificação e a unidimensionalidade proposta por Herbert Marcuse, discutindo-se o papel do currículo como um dispositivo histórico de dominação e produção de subjetividades. A investigação conclui que o Currículo Paulista, sob um discurso aparentemente neutro e plural, legitima a mercantilização da educação e silencia a pluralidade cultural. Desse modo, nega as possibilidades de emancipação e a construção de sujeitos sociais críticos, consolidando, em última instância, uma educação funcional aos interesses do capital.

Palavras-chave: currículo paulista; neoliberalismo; sujeitos-mercadoria; unidimensionalidade.

Abstract: This article analyzes the São Paulo Curriculum (2020) from a critical perspective grounded in historical-dialectical materialism, problematizing the document as an expression of the formation of “commodity-subjects” within the neoliberal context. It argues that the curriculum incorporates ideological conceptions aligned with the demands of international agencies and the market, functioning as an instrument for reproducing capitalist logic. To this end, fundamental analytical categories such as ideology, reification, and the one-dimensionality proposed by Herbert Marcuse are mobilized, discussing the role of curriculum as a historical device of domination and subjectivity production. The investigation concludes that the São Paulo Curriculum, under a seemingly neutral and plural discourse, legitimizes the commodification of education and silences cultural plurality.

¹ Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Cidade, São Paulo, Brasil.

In this way, it denies possibilities for emancipation and the construction of critical social subjects, ultimately consolidating an education that serves the interests of capital.

Keywords: currículo paulista; neoliberalism; commodity-subjects; one-dimensionality.

Resumen: Este artículo analiza el Currículo Paulista (2020) desde una perspectiva crítica basada en el materialismo histórico-dialéctico, problematizando el documento como una expresión de la formación de “sujetos-mercancía” en el contexto neoliberal. Se sostiene que el currículo incorpora concepciones ideológicas alineadas con las demandas de organismos internacionales y del mercado, actuando como un instrumento de reproducción de la lógica capitalista. Para ello, se movilizan categorías analíticas fundamentales como ideología, cosificación y la unidimensionalidad propuesta por Herbert Marcuse, discutiéndose el papel del currículo como un dispositivo histórico de dominación y producción de subjetividades. La investigación concluye que el Currículo Paulista, bajo un discurso aparentemente neutro y plural, legitima la mercantilización de la educación y silencia la pluralidad cultural. De este modo, niega las posibilidades de emancipación y de construcción de sujetos sociales críticos, consolidando, en última instancia, una educación funcional a los intereses del capital.

Palabras clave: currículo paulista; neoliberalismo; sujetos-mercancía; unidimensionalidad.

1 INTRODUÇÃO

A educação de qualidade se tornou, no período contemporâneo, o tema central e, de certo modo, uma pauta consensual para as políticas educacionais. Afinal, quem se atreveria a contrariar o discurso da necessidade de implementação de uma educação de qualidade para todos? Embora o questionamento, via de regra, apresente-se como inconcludente, parece necessário se aproximar um pouco mais do tema para melhor apresentá-lo. Possibilitar uma educação de qualidade para todos os jovens parece argumento pouco frutífero, pois beiraria a sandice questionar a importância da universalização de uma educação de qualidade. Contudo, o campo de discussão se alarga quando nos voltamos a questões, por exemplo, sobre o modo como podemos definir qualidade em educação, ou ainda, para sua *aplicação social* ou mesmo acerca de quem se beneficiaria com esse projeto.

O reconhecimento da necessidade de implementação de uma educação de qualidade pode ser encontrado em diversos campos da sociedade, observado em conversas diárias, nos jornais, nos materiais didáticos, nos sites e revistas especializadas de educação, nos projetos de lei e nos currículos oficiais. Todavia, os currículos desenvolvidos no âmbito das políticas educacionais neoliberais incorporam elementos ideológicos que encobrem, por meio de discursos de

universalidade e neutralidade, a “dominação cultural” da unidimensionalidade do conhecimento. Trata-se de considerar a produção dos documentos curriculares oficiais como instrumentos a serviço da opressão das classes subjugadas, através da transferência de saberes voltada para a manutenção do *status quo*.

Não raro, encontramos nos textos oficiais objetivos como “garantir o acesso à educação a todos”, promover a educação como “progresso social e para o mundo do trabalho”, além de apresentar a “educação como meio de ascensão econômica e social”. Embora tais perspectivas partam de metas centrais como “democratização do ensino” e a garantia de acesso ao “conhecimento” para todos, cabe-nos inquirir: que tipo de conhecimento está sendo desenvolvido? Quais são os compromissos desse saber com a realidade concreta dos estudantes? Essas questões condensam o mal-estar de educadores e alunos que se deparam com currículos que visam à formação de sujeitos que internalizam a lógica da concorrência do mercado como única forma de existência, ao mesmo tempo em que tomam como natural a mercantilização do conhecimento, assim constituindo um sistema de opressão.

Como apontou Apple (2006), os documentos curriculares são influenciados por ideologias e interesses dos grupos hegemônicos que selecionam, organizam e distribuem quais conhecimentos devem ser validados e quais não. Por essa razão, o currículo se configura como a materialização simbólica das tensões e das disputas de jogos de interesses, distanciando-se da imagem idílica apresentada nos documentos como um objeto voltado para o progresso social e humano de toda a sociedade.

Os documentos curriculares oficiais produzidos ao longo da recente história brasileira têm sido norteados por organismos de controle financeiro, como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU), entre outros. Essas instituições estabeleceram setores responsáveis pela elaboração de relatórios sobre a educação nos países conveniados. Como apontou Laval (2019), a educação torna-se refém da economia à medida que todo o seu planejamento é feito a partir de parâmetros e metas que envolvem cálculos e índices para “melhorar” a educação das nações².

² Sobre os relatórios produzidos pelo Banco Mundial, ver, entre outros: Banco Mundial (1990, 1996, 2000, 2010, 2017).

Em meio a pilhas de relatórios produzidos por esses setores, observa-se frequentemente soluções mirabolantes que prometem uma “qualidade total”³ na educação, sempre com foco na economia, que, por um lado, destina os recursos do Estado para instituições privadas e, por outro, visa formar mão de obra para atuação frente ao mundo desregulamentado do neoliberalismo. Não por acaso, a educação passa a ser um assunto econômico, e seus principais interlocutores deixam de ser professores e alunos, reduzindo-se a economistas.

É sob a lógica da educação globalizada e seus objetivos econômicos que encontramos a produção do currículo oficial de São Paulo, chamado de “Currículo Paulista” (2020), que incorporam as concepções ideológicas e metas delineadas pelas agências econômicas internacionais, com a finalidade de implementar a lógica neoliberal na educação paulista. Por essa razão, a presente análise tem como objetivo compreender os interesses que influenciam o currículo, na perspectiva de qual tipo de educação se pretende formar, partindo da concepção de que este documento materializa os interesses neoliberais, que impõem uma concepção hegemônica de educação aos estudantes.

Desse modo, buscaremos compreender o currículo a partir das seguintes categorias de análise: ideologia e reificação, apoiando-se na concepção curricular crítica, pautada no materialismo histórico e dialético. Destarte, o caminho proposto parte da seguinte estrutura: Introdução; O currículo total como instrumento do capital; Currículo neoliberal como arquitetura dos sujeitos mercadoria; Currículo paulista como produção dos sujeitos mercadoria; e, considerações finais.

2 O CURRÍCULO TOTAL COMO INSTRUMENTO DO CAPITAL

Na história da educação, o conceito de currículo aparece sob a definição de guia, direção, sentido, “percurso ou pista de caminhada” (Silva, 2019) a ser seguido nas instituições educacionais. O currículo se apresenta como uma bússola para os processos a serem desenvolvidos nos espaços escolares, norteando os conteúdos, os valores e os conhecimentos a serem administrados aos estudantes. Porém, cabe-nos questionar: como são definidos os conteúdos, valores e conhecimentos postos nos currículos oficiais? Quais interesses estão imersos nos conteúdos, valores e conhecimentos selecionados? Em favor de quem e contra quem estes conhecimentos serão utilizados?

³ Sobre o conceito de qualidade total, ver: Gentili e Silva (2015).

Para Michael Apple (2006), os currículos legitimam saberes oficiais previamente selecionados de acordo com critérios que, embora se apresentem como neutros e em favor do progresso humano, visam a um complexo sistema de manutenção dos interesses dos grupos dominantes. Nesse sentido, o currículo oficial preconiza um conjunto de objetivos prescritivos de saberes e valores que tenta, em tese, impossibilitar desvios da rota propedêutica programada ao buscar concretar o conhecimento através de etapas (Apple, 2006). Para o autor,

[...] o estudo do conhecimento educacional é um estudo ideológico, a investigação do que determinados grupos sociais e classes, em determinadas instituições e em determinados momentos históricos, consideram conhecimento legítimo (seja este conhecimento do tipo lógico “que”, “como” ou “para”). E, mais do que isso, uma forma de investigação orientada criticamente, no sentido que escolhe concentrar-se em como esse conhecimento, de acordo com sua distribuição nas escolas, pode contribuir para um desenvolvimento cognitivo e vocacional que fortaleça ou reforce os arranjos institucionais existentes (e em geral problemáticos) na sociedade. Em termos claros, os conhecimentos aberto e oculto encontrados nos ambientes escolares, e os princípios de seleção, organização e avaliação desse conhecimento, são seleções governadas pelo valor e oriundas de um universo muito mais amplo de conhecimento possível e de princípios de seleção (Apple, 2006, p. 83).

O currículo, portanto, materializa-se em documentos e práticas escolares ao instituir o ensino a partir de etapas, sob a métrica da calculabilidade científica e racional do progresso do “conhecimento”, com base nos interesses das elites econômicas. Como apontou Apple (2006), o empreendimento curricular se estrutura como ferramenta ideológica para a legitimação dos saberes das classes dominantes e a imposição de suas formas de vida. Não obstante, esse processo leva a uma formação unilateral do conhecimento, na qual o processo educativo nega as tensões existentes dos contextos históricos, sociais e materiais na produção do conhecimento.

Para Silva (2019), não é por acaso que os primeiros currículos escolares surgiram nos Estados Unidos e datam do início do século XX, período em que a produção de mercadorias e da vida começa a assumir a segmentação da linha de montagem fordista e, posteriormente, a otimização do tempo do modelo taylorista. Um dos primeiros registros que encontramos do termo currículo remete ao livro *The Curriculum*, de John F. Bobbitt, cujos objetivos estavam em nortear o ensino das massas norte-americanas, como aponta Silva (2019, p. 22):

O livro de Bobbitt é escrito num momento crucial da história da educação estadunidense, num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes particulares visões. É nesse momento que se busca responder questões cruciais sobre as finalidades e os contornos da escolarização de massas.

Na sequência do texto, o autor enfatiza o ponto central da concepção curricular para Bobbitt:

Sua palavra chave era “eficiência”. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Bobbitt queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor. Na proposta de Bobbitt, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica proposta por Taylor (Silva, 2019, p. 23).

A escola, nessa perspectiva, incorpora a lógica da fábrica e se metamorfoseia em instituições nas quais os conhecimentos, as práticas e os valores são centrados para a formação do trabalhador, com vistas à reprodução do capital. Assim, o espaço escolar se torna o local da administração do conhecimento a partir da produtividade, da eficiência e da gestão do tempo. Esse processo educacional leva a que todos os elementos a orbitarem em torno do sistema de seleção, classificação e disseminação/consumo dos conhecimentos validados nos currículos.

Como aponta Gramsci (2007), em *Americanismo e Fordismo*, o desenvolvimento de novas formas produtivas leva à necessidade de novos homens adaptados às dinâmicas de exploração da indústria capitalista, onde a escola e os currículos são fundamentais para a formação deste “novo homem”.

Na América, a racionalização do trabalho e o proibicionismo estão indubitablemente ligados às investigações dos industriais sobre a vida íntima dos operários, os serviços de inspeção criados por algumas empresas para controlar a ‘moralidade’ dos operários são necessidades do novo método de trabalho. Quem ironizasse essas iniciativas (mesmo fracassadas) e visse nelas apenas uma manifestação hipócrita de ‘puritanismo’ estaria se negando qualquer possibilidade e compreender a importância, o significado e o *alcance objetivo* do fenômeno americano, que é também o maior esforço coletivo até agora é realizado para criar, com rapidez e maldita e com uma consciência do objetivo jamais vista na história um tipo novo de trabalhador e de homem (Gramsci, 2007, p. 266).

Dessa forma, o currículo se constitui como um instrumento ideológico no capitalismo, cuja idealização das ações — materiais e imateriais — se cristaliza nos documentos e nas práticas operadas no seio da sociedade e no âmbito escolar. O currículo se centra na formação de um ideal de sociedade, de conhecimento, de leis, de instituições, de política, de arte e de ser humano. Em suma, constrói um mundo das ideias universais a partir da normatização. Esse processo tem como finalidade a construção de um conceito genérico de humanidade e cidadania, impondo formas arquetípicas às classes sociais oprimidas, como mulheres, estrangeiros, negros, indígenas, homossexuais, etc., visando à transmissão de conhecimentos, normas e regras a esses grupos.

O conhecimento, por sua vez, é colocado como mera representação categorial dos conceitos epistemologicamente descritos por especialistas, resultando em uma descrição dos fenômenos e objetos, onde “[...] a retórica de ciência e neutralidade oculta mais do que revela” (Apple, 2006, p. 120). A prática educativa, portanto, limita-se à administração e à reprodução dos conhecimentos selecionados pelos especialistas a partir de uma suposta neutralidade científica.

A educação era a forma pela qual se deveria proteger a vida, os valores e normas comunitários e os privilégios econômicos dos poderosos. As escolas poderiam ser os grandes instrumentos de uma cruzada moral para tomar iguais a ‘nós’ os filhos dos imigrantes e dos negros (Apple, 2006, p. 106).

A imersão do processo curricular sob o dogma da neutralidade científica se relaciona às formas de produção que visam construir um discurso universal erguido sob a ideologia dos conhecimentos dominantes. Assim, o currículo escolar se torna, além de uma pista de caminhada, a bússola do discurso do dominador e a materialização de seus saberes e práticas, como o avanço da sociedade através da “imparcialidade” e “neutralidade científica”. Esse belo discurso, tal como o canto das sereias a Ulisses⁴, ilude muitos ouvintes. No entanto, basta um pequeno distanciamento das falas construídas em sua defesa paravê-lo, como poeira, desvanecendo-se diante da passagem do vento. Desse modo, como aponta Apple (1999, p. 71):

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da

⁴ Alusão ao Livro XII da Odisseia.

visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Dessa forma, o currículo está longe de ser neutro e imparcial ao impor conhecimentos éticos, estéticos e políticos de um grupo singular como universais. Tomemos como exemplo o ensino da língua portuguesa, que, embora seja difundido pelo território brasileiro como língua universal, expressa a história da negação dos saberes e das experiências linguísticas de diversos grupos, tais como indígenas e africanos, que contribuíram para a construção da linguagem. O processo curricular impõe que, para assumir a posição de mundo “verdadeira” que ele determina, esses grupos devem negar suas experiências singulares. Portanto, o currículo constrói seus conhecimentos em uma tensão entre o mundo real-concreto e o mundo universal-abstrato, cuja estrutura se baseia na ideologia e na alienação para a formação ontológica dos seres sociais, visando constituir sujeitos abstratos, como os direitos universais, negando, contudo, a subjetividade dos indivíduos e dos grupos distintos dos dominantes.

O currículo, forjado no bojo dos conflitos sociais, é utilizado pelos grupos dominantes como um instrumento ideológico para a manutenção das relações de poder, legitimando seus conhecimentos e valores. Por essa razão, a história curricular é atravessada por lutas pela dominação desse campo simbólico, o qual se apresenta como um potente mecanismo de controle ao operar na transferência de princípios éticos, estéticos e políticos — formando, em suma, a população de acordo com interesses hegemônicos.

3 CURRÍCULO NEOLIBERAL COMO ARQUITETURA DOS SUJEITOS MERCADORIA

O neoliberalismo construiu suas bases sob a lógica capitalista do acúmulo e da exploração do trabalho. Por essa razão, em sua estrutura interna, todos os elementos da vida social são reduzidos ao modelo da empresa. Assim, a escola se torna uma empresa, o posto de saúde se torna uma empresa, o parque se torna uma empresa e os próprios sujeitos se transformam, também, igualmente em empresas. Em resumo, nada escapa ao jugo da dinâmica de trocas reguladas pelas “leis fixas” da divindade mercado.

Reducir, no entanto, o neoliberalismo à estrutura gerencial é analisá-lo de forma míope, limitando-se a parte de seus processos e, consequentemente, distanciando-se das relações de poder concretas. Em seu núcleo fundamental, encontramos elementos para além da mera gerência, controle e privatização de recursos públicos; trata-se da constituição de formas de vida alinhadas aos interesses neoliberais em suas dimensões psíquica, social e cultural. Em suma, o domínio dos sujeitos em todas as suas esferas de constituição.

Para Vladimir Safatle (2021a), o neoliberalismo opera como “[...] uma engenharia social”, desenvolvendo um projeto de sujeito que introjeta as leis do mercado em seu processo de subjetivação e individuação. Ou seja, a formação subjetiva e o reconhecimento como indivíduo são constituídos a partir das regras do jogo neoliberal, formando pessoas que tomam a concorrência, o individualismo e a autonomia do mercado como diretrizes de suas ações, afastando qualquer reconhecimento social e coletivo da formação humana. A sociedade torna-se um estado de “guerra de todos contra todos” no mercado, onde os seres humanos são ensinados a lutar para superar os desafios da escassez de recursos.

Esse caldo cultural ao qual os sujeitos estão imersos por meio da ideologia do mercado, propagada pelo avanço da indústria cultural e das tecnologias, cria novos sujeitos adequados a esse sistema, assim como no período da produção fordista e taylorista, que apresenta elementos semelhantes de produção de sujeitos, como aponta Kuenzer (2005, p. 79):

O novo tipo de produção racionalizada [fordismo e taylorismo] demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social; tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho. O novo tipo de trabalho exigia uma nova concepção de mundo que fornecesse ao trabalhador uma justificativa para a sua crescente alienação e ao mesmo tempo suprisse as necessidades do capital com um homem cujos comportamentos e atitudes respondessem às suas demandas de valorização.

A escola e o currículo, no processo de neoliberalização, foram representantes institucionais que ganharam força e ampliaram sua influência ao estruturarem a formação dos sujeitos adaptados a sua própria lógica (Laval, 2019). Podemos

apontar que a ampliação dos sistemas “públicos” de ensino ganhou maior visibilidade e destaque com o avanço dessa nova fase do capitalismo. O republicanismo político e a industrialização colocaram a instituição escolar como norte para a população, a fim de formar cidadãos e trabalhadores para a indústria. No entanto, esses mesmos trabalhadores não tinham acesso garantido às escolas. Assim, o neoliberalismo, como gestão totalizadora, utiliza a educação para drenar recursos dos Estados, ao mesmo tempo em que possibilita a formação de sujeitos alinhados às necessidades neoliberais, cujo objetivo resume-se a “[...] reduzir toda a educação e a formação a um mero coadjuvante do projeto industrial” (Apple, 1999, p. 145).

Portanto, a produção dos currículos oficiais se estrutura pela seleção prévia dos conteúdos pelos gestores da educação, promovendo escolhas sobre o que deve e como deve ser ensinado, excluindo, por sua vez, outros saberes que não os oficiais. Esse processo de formação de estudantes por meio de conhecimentos unilaterais impõe interpretações singulares como universais, negando a multiplicidade e o contraditório ao selecionar visões de conhecimento — científicas, éticas, estéticas, políticas, etc. Assim, o currículo escolar se alinha aos interesses ideológicos da sociedade capitalista, servindo a seus objetivos e desejos.

[...] A cultura industrial avançada é *mais* ideológica do que sua predecessora, visto que, atualmente, a ideologia está no próprio processo de produção. Esta proposição revela, de uma forma provocadora, os aspectos políticos da racionalidade tecnológica prevalecente. O aparato produtivo e as mercadorias e serviços que ele produz ‘vendem’ ou impõem o sistema social como um todo. Os meios de transporte e comunicação em massa, as mercadorias casa, alimento e roupa, a produção irresistível da indústria de diversões e informação trazem consigo atitudes e hábitos prescritos, certas reações intelectuais e emocionais que prendem os consumidores mais ou menos agradavelmente aos produtores e, através destes, ao todo. Os produtos doutrinam e manipulam; promovem uma falsa consciência que é imune à sua falsidade. E, ao ficarem esses produtos benéficos à disposição de maior número de indivíduos e de classes sociais, a doutrinação que eles portam deixa de ser publicidade, torna-se um estilo de vida [...]. Surge assim um padrão de *pensamento e comportamento unidimensionais* no qual as ideias, as aspirações e os objetivos que por seu conteúdo transcendem o universo estabelecido da palavra e da ação são repelidos ou reduzidos a termos desse universo. São redefinidos pela racionalidade do sistema dado e de sua extensão quantitativa (Marcuse, 1973, p. 31-32).

O currículo assume o papel ideológico de alienação dos conhecimentos e saberes dos estudantes, resumindo o processo educacional a uma mecânica de acumulação de conhecimentos externos, incumbindo aos estudantes a responsabilidade de assumir o “verdadeiro conhecimento” contido em livros e apostilas, negando o que lhes é próprio: sua palavra e visão de mundo. Dessa forma, o desenvolvimento dos conteúdos curriculares é marcado pela seleção, exclusão e apagamento de saberes e conhecimentos das classes dominadas, ao impor como leis universais os conhecimentos previamente selecionados pela classe dominante.

“As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (Marx; Engels, 2007, p. 42). Portanto, o saber hegemônico é o da classe dominante, que detém o poder e os meios materiais e simbólicos de controle social, incluindo o funcionamento das instituições políticas do Estado, do sistema jurídico, do conhecimento, por meio de escolas e universidades, da indústria e da cultura, como rádio, televisão e mídias digitais, que constroem as formas de conhecer a partir dos parâmetros definidos pela classe dominante.

A imposição epistemológica da classe dominante leva, por sua vez, a um apagamento de saberes e culturas das classes e grupos que compõem o tecido social, negando a dimensão ontológica dos seres humanos como *ser mais*. No Brasil, observamos a negação da cultura dos povos descendentes de africanos e indígenas, que, no processo civilizatório, foram obrigados a se alienarem à cultura europeia. Assim, a concepção de conhecimento desenvolvida nos currículos neoliberais promove o silenciamento de homens e mulheres ao negar-lhes a condição de sujeitos de conhecimento, alienando-os a saberes de outrem, reduzindo-os à condição de objetos.

Portanto, se, para Safatle (2021a), o neoliberalismo trabalha no nível da política como uma “*engenharia social*”, o currículo neoliberal tem como objetivo a promoção da subsunção real das formas tradicionais de existência na educação, silenciando os oprimidos em sua palavra, cultura e modos de viver. Esse processo desenvolve uma *arquitetura do Ser* ao tratar as formas com base nos valores e nos conhecimentos estabelecidos.

[...] Atualmente nos deparamos com a crença de que cabe apenas ao indivíduo a responsabilidade pelo fracasso da tentativa de autoafirmação de

sua individualidade no interior do trabalho. Pois o próprio discurso social é constituído a partir da incitação à autoexpressão de si, ao empreendedorismo de si. O que nos faz acreditar que, se tal autoexpressão não se realizou, foi por culpa única e exclusiva da covardia moral do indivíduo, incapaz de afirmar suas múltiplas possibilidades no interior da ‘sociedade de risco’. Devemos falar em ‘covardia’ porque ‘risco’, tal como ele é empregado pelos teóricos a modernização reflexiva, é, acima de tudo, uma categoria moral. Isso talvez explique por que, atualmente, o processo de desregularização neoliberal do mundo do trabalho foi respondido com a ‘privatização de reações de recusa e ausência de indignação pública’ (Safatle; Silva Junior; Dunker, 2021b, p. 189-190).

Por essa razão, a construção de uma sociedade neoliberal implica a subsunção das instituições a essa lógica, onde o currículo oficial, desenvolvido sob a égide do neoliberalismo, visa à formação de sujeitos particularizados, cujo reconhecimento esteja atrelado a si mesmos e cujo prazer esteja vinculado ao consumo (Marcuse, 1973). Assim, negam-se aos sujeitos o reconhecimento da dimensão social e coletiva de classe, naturalizando o individualismo e as disputas concorrenenciais do mercado como elementos naturais da sociedade.

O currículo torna-se um poderoso agente da reprodução dessa forma de sociabilidade, colocando o conhecimento e a escola sob o jugo da lógica empresarial, desenvolvendo uma pedagogia da/para a meritocracia. Essa reificação leva à concepção da empresa como elemento central da sociedade, colocando os indivíduos na condição de empresários de si mesmos, pautados pela eficiência, controle e qualidade total — elementos comuns nos projetos das secretarias de educação e dos currículos escolares.

Neste sentido, é essencial analisar criticamente os discursos curriculares neoliberais e seus desdobramentos materiais, compreendendo-os não como elementos neutros para a formação escolar, mas como estruturas que sustentam a dominação e a opressão dos alunos, cuja atividade visa à formação de indivíduos negados, como apontaria Freire, pela negação ontológica do *Ser mais*. Em suma, a educação e o currículo neoliberais se constituem como agentes de alienação dos estudantes ao negar-lhes o reconhecimento da própria palavra, como sujeitos produtores de cultura e de conhecimento, resultando na negação da superação e da emancipação dos estudantes.

4 O CURRÍCULO PAULISTA COMO PRODUÇÃO DOS SUJEITOS MERCADORIA

A história recente da educação curricular paulista caminhou conjuntamente às reformas nas políticas educacionais do período de redemocratização, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB [Brasil, 1996]). Entretanto, entre a aprovação da LDB/96 e a construção do documento curricular “São Paulo Faz Escola”, em meados de 2008, passaram-se mais de 10 anos. A formação de um currículo unificado para todo o estado de São Paulo foi pautou em 10 metas propostas pelo governo de José Serra (2007-2010)⁵, cujos objetivos estavam ancorados nos índices do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Ao seguir o caminho das metas e índices educacionais como estrutura curricular imposta por documentos de agências externas, como os relatórios do Banco Mundial na “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, em 1990, na “Informe sobre el desarrollo mundial 2018: aprender para hacer realidad la promesa de la educación” (Banco Mundial, 2018), e nas “Prioridades e Estratégias para a Educação” (Banco Mundial, 1995), além do relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, o ensino é reduzido a uma mera capacitação dos estudantes para o mercado de trabalho, transformando a escola na lógica empresarial.

Com a LDB/96, é estabelecida uma série de dispositivos legais para a implementação de sistemas apostilados, avaliações externas e a criação de índices que estipulam metas e comparam escolas e redes de ensino. Portanto, consideramos o processo jurídico-pedagógico descrito na LDB/96 (Brasil, 1996) e materializado no currículo do estado de São Paulo como o início da neoliberalização dos espaços institucionais escolares. A escola se torna uma empresa voltada para a produção

⁵ Em 2008, o governo estadual paulista estabeleceu um plano decenal com dez metas para a educação básica. O foco estava em melhorar indicadores por meio de ações como a garantia da alfabetização na idade certa, a redução pela metade das taxas de reprovação no final do Fundamental e no Médio, e a elevação em 10% do desempenho em avaliações. Para tal, propunha-se a adoção de medidas como aulas de reforço com tutores, a implantação de habilidades técnicas, a formação docente baseada em resultados de testes e investimentos em infraestrutura escolar. Fonte: Imprensa Oficial de São Paulo. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/na-imprensa/sp-tera-10-metas-para-ensino-basico/>. Acesso: 03 de jan. 2024.

de lucro e amplia sua função ao formar estudantes sob os ideais de uma sociedade neoliberal. Ou seja, não se trata apenas de aumentar os lucros às custas do Estado, mas também de criar sujeitos que se alimentem dessa ideologia.

Os modelos neoliberais já se apresentavam nos documentos oficiais do estado de São Paulo a partir de 2007, porém, com o avanço das políticas curriculares, estruturas a partir do discurso do “Estado mínimo” e da concorrência como qualidade apropriaram o currículo e a educação pelos mercados privados e culminaram na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018)⁶. A implementação da BNCC, assim como da LDB/96, também foi tutelada pelas agências internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, que constituíram um discurso da necessidade de reformas em áreas estratégicas, como seguridade social, trabalho, saúde e educação (coincidentemente os setores do governo federal com maiores recursos), justificado a partir da inficiência do Estado com gastos públicos.

Encontramos no estudo do Banco Mundial de 2017, intitulado “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, as linhas gerais que estruturam as políticas educacionais de cunho neoliberal na educação brasileira e propõe como solução para os problemas “reformas do setor de educação para aumentar a eficiência e a equidade e reduzir o custo fiscal” (Banco Mundial, 2017, p. 136). Segundo o documento, para o ensino médio e fundamental:

193. É possível economizar quase 1% do PIB por meio da melhoria da eficiência nos ensinos fundamental e médio, sem comprometer o nível atual dos serviços prestados. Algumas opções de reforma para aumentar a eficiência nesses níveis de ensino encontram-se resumidas abaixo: [...]

(ii) Expandir e compartilhar experiências positivas de gestão escolar que demonstraram bons resultados em vários estados e municípios do país. Alguns bons exemplos de intervenções que poderiam ser replicadas são: a nomeação dos diretores escolares com base em seu desempenho e experiência (e não por indicações políticas); o pagamento de bônus aos professores e funcionários com base no desempenho das escolas; a adaptação das políticas estaduais a necessidades locais específicas; o compartilhamento de experiências e melhores práticas; e o destaque às escolas com desempenho

⁶ A BNCC surgiu após o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, sob a pressão de órgãos internacionais por reformas em áreas estratégicas para o neoliberalismo, como leis trabalhistas, seguridade social e educação.

melhor. A contratação de empresas privadas para o fornecimento de serviços de educação também poderia melhorar o desempenho e a eficiência dos gastos públicos com educação. As escolas charter provavelmente teriam mais flexibilidade para gerir seus recursos humanos. Por poderem ser penalizadas por mau desempenho, elas baseariam as decisões sobre contratação, demissão, promoções e salários no desempenho individual dos professores, e não em sua estabilidade ou antiguidade. No entanto, talvez sejam necessárias novas leis federais, estaduais e municipais para permitir PPPs no Ensino Básico (Banco Mundial, 2017, p. 136-137).

A produção do Currículo Paulista (São Paulo, 2020) é apresentada como um grande empreendimento diante dos desafios impostos pelo elevado número de estudantes da rede do estado de São Paulo, cuja rede representa a maior do país em número de alunos, escolas e profissionais. Assim, o documento oficial apresenta a elaboração do currículo como um grande desafio, considerando a pluralidade, e argumenta a necessidade de mudança para a melhoria da educação, a fim de incorporar as diferenças dos estudantes e acompanhar a modernização em um mundo em constante transformação. O currículo oficial é apresentado sob o discurso da adequação da educação à realidade dos jovens, visando à aproximação entre a escola e as necessidades que eles apresentam. Como observamos no texto retirado do documento:

Espera-se que todas as escolas, por meio de suas Propostas Pedagógicas, encontrem respostas efetivas às necessidades, às possibilidades e aos interesses do estudante, segundo suas identidades linguísticas, étnicas e culturais, à luz do Currículo Paulista. Portanto, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das diferentes redes de ensino, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem considerar a necessidade de superação das desigualdades educacionais. Para essa superação, é necessário que o planejamento mantenha claro foco na equidade, o que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (São Paulo, 2020, p. 21).

O discurso da pluralidade se configura como uma perigosa sedução, encobrindo as intenções ideológicas estabelecidas entre entidades com caráter neoliberal e a educação. Embora a produção do documento seja apresentada como um espaço de diálogo, através da participação de especialistas, entidades educacionais, universidades e sociedade civil, que visa garantir a diversidade e a participação, devemos nos atentar para quem foram esses representantes

escolhidos e quais são suas perspectivas sobre a educação. Assim, cabe questionar: Quais foram as entidades representantes? Como foram selecionados? Quais critérios foram utilizados? Quais interesses existiam na sua participação?

Há uma intensa participação de entidades não governamentais na produção do documento, cujos interesses estão ligados à busca pelo domínio econômico da iniciativa privada sobre serviços e direitos sociais mantidos pelo Estado. Nas páginas iniciais do documento, consta a seguinte lista: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, Instituto Inspirare, Instituto Politize, Instituto Porvir, Instituto Reúna e Instituto Ayrton Senna⁷. Entretanto, em pesquisa realizada nos sites desses grupos, encontramos uma ampliação das instituições que participaram, uma vez que as entidades descritas no documento têm investidores como o Movimento Pela Base, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, B3 Social, Pfizer, Todos Pela Educação, Itaú Social, Flupp, Programa Semente, Movimento Bem Maior, TozziniFreire Advogados, CH – Consulting House, World Trade Center, LWART, Instituto CCR, FeFig Vélezreys+, Instituto Pennisula e Fundação Lemann⁸.

A relação entre empresas privadas e a educação tem ocorrido de forma explícita em parcerias público-privadas para a compra de equipamentos, mas também para a produção dos currículos e dos materiais pedagógicos, bem como a formação de equipes em áreas estratégicas da pasta de educação, compostas, em sua maioria, por agentes oriundos ou formados nos *trainees* das instituições acima⁹. Portanto, encontramos um movimento articulado entre as iniciativas privadas para o estabelecimento do domínio sobre o setor público da educação.

Nessa conjuntura histórica, nasce o Currículo Paulista (2020), cuja implementação ocorreu sob a tutela de organismos internacionais de controle financeiro e da iniciativa privada, com vistas à criação de um amplo sistema mercantil para a venda de materiais, apostilas, livros didáticos e cursos digitais. Essa dinâmica possibilita o estabelecimento de “parcerias” entre o sistema público e o privado na educação, abrindo totalmente as portas do ensino público para que o setor privado vampirize o orçamento destinado à educação sob o pretexto de melhorar

⁷ Essas informações constam no Currículo Paulista, na seção “Redatores – Parceiros”, na página 4.

⁸ Pesquisamos nos sites oficiais dos “parceiros” que contribuíram na produção do currículo.

⁹ Tem sido comum nas gestões do governo do estado de São Paulo, entre outras, encontrarmos funcionários comissionados oriundos de instituições privadas e entidades não governamentais, como a Fundação Lemann, o Itaú Cultural, entre outras.

a qualidade do ensino¹⁰. Trata-se da neoliberalização da educação por meio de uma privatização interna do sistema, onde a iniciativa privada dita as dinâmicas educacionais através de ONGs, e institutos que fornecem pesquisas, palestras e materiais, influenciando, assim, a dinâmica da educação paulista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo oficial é constituído como uma seleção de conhecimentos e saberes voltados para a circulação social das ideologias das classes dominantes, por meio da transmissão de valores aos estudantes (Apple, 2006). Como aponta Freire (2021), o conhecimento nunca é um ato despretensioso e neutro, pois carrega uma gama de determinações e relações de poder que estão inscritas, material e simbolicamente, nos conteúdos selecionados. Essas imposições de valores éticos, estéticos e políticos culminam na formação ontológica dos seres sociais.

Desse modo, o processo curricular impacta a formação dos estudantes ao promover formas genéricas e alienadas de Ser e de conhecimento, ao constituir indivíduos como portadores de direitos, mas negando suas subjetividades e suas relações com os grupos a que pertencem. A subsunção do conhecimento escolar à lógica do capital configura um projeto de formação de sujeitos alinhados ao neoliberalismo, a partir de um treinamento exaustivo, da massificação do conhecimento e da transmissão unilateral de uma cultura comercial. Isso resulta na constituição de sujeitos que naturalizam as relações de trabalho flexíveis e desregulamentadas, promovendo a formação de “empresários de si” (Foucault, 2008; Safatle, 2021a).

A lógica empresarial da educação está imersa nas formas de gestão neoliberais que propõe a redução do poder público através do ataque aos direitos sociais, a fim de transformá-los em mercadorias para os setores empresariais. Essa forma de gestão empresarial e intensificação das privatizações na educação foram ampliadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, abrindo, assim, a “caixa de pandora” para Estados e municípios. É sob esta perspectiva que encontramos a formação do Currículo Paulista (São Paulo, 2020) e o discurso de

¹⁰ Segundo Laval (2019) e Freitas (2018), a educação está sendo moldada por uma lógica neoliberal que a subordina a índices globais e parâmetros de organismos internacionais. Nesse contexto, a implementação do Currículo Paulista está alinhada à BNCC, cuja versão final é fruto do governo Temer pós-2016. Essa conexão é reforçada pela atuação do ministro Rossieli Soares, que, como ex-secretário de São Paulo, ligou diretamente a política curricular nacional ao modelo paulista.

pluralidade, em que as empresas lançam seus tentáculos sobre a educação a fim de drenar recursos, como aponta Freitas (2013), Laval (2019), Apple (2006), entre outros autores. Entretanto, gostaríamos de destacar que a formação curricular neoliberal não repousa somente sobre a tomada dos recursos para as instituições privadas, mas vai além, ao propor formas de sujeito neoliberal através da busca pela formação de um ser universal que age e pensa homogeneamente, em suma, compreendendo uma formação ontológica para o mundo neoliberal.

O Currículo Paulista (São Paulo, 2020) se apresenta sob o discurso da equidade social e do avanço do conhecimento democrático, pois “nesse processo de melhoria da qualidade da educação, o Currículo Paulista representa um marco importante para a redução das desigualdades educacionais no Estado, uma vez que explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver” (São Paulo, 2020, p. 17). Porém, para além do véu ideológico sobre o qual o documento é baseado, está em curso a construção de uma educação que retira dos estudantes a criticidade, ao promover uma visão unilateral de conhecimento, cultura e valores, formando um sujeito que, como apontou Marcuse (1973), emerge de uma perspectiva unidimensional, cujo reconhecimento social ocorre através de objetos externos dentro da sociedade de consumo.

Assim, o currículo promove a função ideológica da adaptação à sociedade capitalista, através da retomada do argumento iluminista da igualdade jurídica, segundo o qual todos os homens são iguais perante a lei. No entanto, o reconhecimento da igualdade se trata apenas de uma concepção ideal da sociedade, sem levar em consideração as tensões e os conflitos que impossibilitam a materialização e a efetivação das leis no mundo concreto. Embora o conceito de equidade apareça ao longo do documento, este não propõe possibilidades concretas para a efetivação das vozes, do conhecimento, das histórias, em suma, da cultura dos sujeitos, que são contestados a partir da negação de suas condições materiais, da multiplicidade cultural e de saberes.

Desse modo, o documento impacta todos os níveis da formação humana ao impor formas idealizadas e fixas de conhecimento e reconhecimento, pois, ao afirmar determinados saberes como a única via correta de conhecer, nega-se a possibilidade de existência de outras formas de conhecimento, retirando dos grupos dominados a capacidade de reconhecer sua cultura, que, dessa forma, é considerada sinônimo de erro e ignorância. Para Miguel Arroyo,

As ausências dos sujeitos populares não se dão por ingênuo esquecimento, mas têm uma intencionalidade política, fazem parte dos processos políticos de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais. Suas ausências nos centros tidos como produtores e transmissores únicos do conhecimento legítimo, do saber sério, válido, objetivo, científico que são as disciplinas e os ordenamentos curriculares é mais um dos mecanismos históricos de mantê-los ausentes, inexistentes como sujeitos sociais, políticos, culturais e intelectuais (Arroyo, 2013, p. 143).

Por fim, como apontou Freire (2021), trata-se de um processo de “invasão cultural” através da dominação do conhecimento, por meio da negação simbólica dos dominados, em que, nos espaços escolares, é reconhecida e valorizada a cultura da classe dominante. Assim, o mecanismo de dominação cultural ocorre por meio do controle dos dominados de “[...] seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos desse seu sistema de valores” (Freire, 2021, p. 48). Portanto, o currículo, embora se apresente como defensor da pluralidade e da equidade, reverte-se em seu contrário ao se estruturar sob uma dinâmica — a qual veremos posteriormente — de transferência de conhecimento a partir das necessidades do mercado produtor.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. *Ideología e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael. *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora LDA, 1999.

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BANCO MUNDIAL. *Informe sobre el desarrollo mundial 2018: ap'render para hacer realidad la promesa de la educación*. Washington, DC: Banco Mundial, 2018. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/28340>. Acesso em: 21 abr. 2024.

BANCO MUNDIAL. *Um Ajuste Justo: análise da eficiência e da equidade do gasto público no Brasil*. World Bank Group, [S. I.], 2017. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>. Acesso em: 21 abr. 2024.

BANCO MUNDIAL. *Priorities and strategies for education: a world bank Review*. Washington, DC: World Bank, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação [MEC]. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação*: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 379-404, jul./set. 2013.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*: visões críticas. 15. ed. Petrópolis, Vozes, 2015.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*: Americanismo e fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Pedagogia da fábrica*: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2005.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa*: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARCUSE, Herbert. *O homem unidimensional*: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAFATLE, Vladimir. *O circuito dos afetos*: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2021a.

SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson; DUNKER, Christian. *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Currículo Paulista: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio*. São Paulo: SEE-SP, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

Sobre os autores:

Fernando Henrique Ferreira: Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus Sorocaba (SP), na linha de pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Graduado em Filosofia pela Unifesp. Desenvolve pesquisas nas áreas de filosofia da educação, teorias da educação e políticas públicas curriculares. **E-mail:** ffilosofiaunifesp@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-5234-9752>

Lucas Alves Barbosa: Doutor e mestre em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Graduação em História pela Faculdade Campo Limpo Paulista. **E-mail:** lucas.barbosa.22@hotmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-1557-0834>

Recebido em: 24/11/2025

Aprovado em: 24/11/2025

