

O currículo oficial paulista no contexto das teorias críticas e pós-críticas da educação

The official curriculum of São Paulo: an analysis based on critical and post-critical theories of education

Celso Carvalho

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós Graduação em Educação da
Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP - Brasil.
celsocarvalho@uninove.br

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar o currículo oficial paulista tendo como referência as teorias críticas e pós-críticas da educação. Em um primeiro momento apresentamos a dimensão dessas teorias, a análise que fazem sobre o papel da escola no mundo contemporâneo e a presença dos diferentes autores no debate. Objetivamos explicitar a contribuição que essas teorias trouxeram para o debate educacional e, especificamente, para o debate curricular. A seguir, apresentamos o currículo oficial paulista, suas diretrizes, premissas e fundamentos. Na sequência, estabelecemos as possíveis leituras do currículo paulista, tendo como referência as categorias e conceitos que fundamentam as teorias críticas e pós-críticas da educação.

Palavras-chave: Cultura. Currículo. Hegemonia. Identidade. Ideologia.

Abstract

The objective of this article is to analyze the official São Paulo State curriculum drawing on critical and post-critical theories of education. At first we present the dimensions those theories and their analysis of the role of school in the contemporary world and the manifestation of different authors in that debate. The aim is to point out the contribution of those theories to the educational debate specially to the curricular debate. Next, we present the official São Paulo State curriculum and its directives, premises, and foundation. Subsequently, we establish the possible readings of that curriculum drawing on the fundamental categories and concepts of the critical and post-critical theories of education.

Key words: Culture. Curriculum. Hegemony. Identity. Ideology.

Introdução

O currículo tem se constituído em temática das mais presentes no debate educacional contemporâneo. Desde a histórica questão formulada por Michael Apple em 1979: “De quem é o conhecimento mais importante?” (cf. APPLE, 1999), a compreensão dos mecanismos que movem o espaço educacional e as decisões que definem o que a escola deve ensinar não podem mais ser concebidas como decisões meramente técnicas, como se formulação, organização e avaliação de objetivos pudessem ser definidas de forma racional. Os *Princípios Básicos de Currículo e Ensino* (TYLER, 1974) transportaram para o debate curricular a lógica da racionalização fordista/taylorista e procuraram estabelecer os limites do debate no âmbito da eficácia e eficiência dos processos de aprendizagem. A influência do modelo de Tyler ainda se faz presente, embora haja hoje uma intensa e extensa produção teórica, que não somente fez a crítica ao seu pretenso racionalismo tecnicista, como também produziu análises que estabeleceram as relações entre educação e sociedade em termos mais amplos e críticos.

Entendemos que o currículo não é, de forma alguma, um campo neutro, inocente e desinteressado. As dimensões pedagógicas e psicopedagógicas sempre expressarão uma adesão a certas concepções filosóficas, políticas e ideológicas em relação às quais o ideário educacional estará afinado – seja essa vinculação deliberada, consciente ou não. Nessa perspectiva, o currículo sempre remeterá a modelos mais amplos, a visões de mundo, a percepções acerca dos processos de reprodução social e cultural vigentes. E essas distintas leituras sobre o real – que podem se dar de modo mais ajustado/adaptado ou de modo mais questionador/crítico – ecoarão, invariavelmente, nas propostas curriculares, nos conteúdos selecionados, bem como nas metodologias e procedimentos adotados. Em suma, o currículo é um espaço político, necessariamente parcial, e as diferentes propostas curriculares alinham-se – de modo mais ou menos consentido, mais ou menos explícito – a diferentes posturas frente à realidade que nos cerca, frente às assimétricas e contraditórias relações sociais de poder e de saber.

Para os fins deste trabalho situaremos nossa atenção em duas correntes teóricas que têm estado mais presentes nos debates curriculares contemporâneos. Faremos, a seguir, uma breve aproximação com as principais questões problematizadas pelas teorias crítica e pós-crítica, procurando mostrar as contribuições que trazem para o debate curricular.

A teoria crítica e a educação

A contribuição trazida pela teoria crítica já foi objeto de imenso debate, apropriação, crítica e objetivação. No início da década de 1970, parte dessa obra procurou compreender as proximidades e limitações postas pelo capitalismo aos processos de produção e reprodução da vida. Embora não fosse a educação o elemento central de suas análises, as teses desenvolvidas pelas teorias críticas incorporaram o espaço educacional. Assim, no esteio dessa vasta produção temos a importante contribuição trazida pela leitura de vários autores marxistas e não marxistas, que entendiam a educação como espaço de reprodução das relações sociais capitalistas. Em uma perspectiva, caracterizada por forte viés economicista/determinista, o capitalismo se impunha por meio de relações sociais reproduzidas pela escola. As relações entre base e superestrutura são entendidas como um movimento em que as condições objetivas que definem os processos produtivos definem, em última instância, as condições sociais em que se produzem e reproduzem as relações sociais. Sendo a escola espaço da superestrutura, sua ação estaria profundamente determinada pelas condições dadas pela estrutura. Os trabalhos desse período compõem textos variados, produzidos no campo da sociologia e alguns deles com preocupações mais centradas no currículo. Apenas para registro, mencionamos aqui *Schooling in Capitalist America* (BOWLES; GINTIS, 1976), *Aparelhos Ideológicos de Estado* (ALTHUSSER, 1998), *La escuela capitalista* (BAUDELOUT; ESTABLET, 1975), *A Reprodução* (BOURDIEU; PASSERON, 1992) e *Knowledge an control*. (YOUNG, 1971)

Esses trabalhos são de fundamental importância para o campo educacional, pois pela primeira vez, e de forma sistematizada, foi elaborada uma sólida crítica aos processos de produção e reprodução social capitalista em uma perspectiva que contemplava a educação escolar. Nesse esteio, categorias como capital cultural, ideologia, hegemonia, contradição, poder, classes, tradição e outras passaram a permear os debates sobre as relações entre educação e sociedade. Rompendo com uma lógica em que o predomínio de análises funcionalistas explicava o processo social e escolar, a teoria crítica vai produzir indagações que desnudam o caráter de classe e questionam concepções que naturalizam os sujeitos e os papéis que lhes são destinados pelo sistema capitalista.

Mas é a partir da crítica elaborada por Michael Apple, especificamente com a publicação de *Ideologia e currículo* em 1979, que o debate passa a ser

mais explicitamente direcionado para as questões curriculares. Essa obra terá enorme impacto no Brasil e será de suma importância na construção da crítica educacional feita no contexto da década de 1980, no processo de democratização do país. Para Apple, os processos de manutenção do controle social passam, necessariamente, por instituições como a escola, pois essas se caracterizam pela distribuição desigual do capital simbólico, contribuindo para a produção e reprodução das desigualdades. Se a origem das contradições se dá no espaço estrutural, essas contradições no espaço escolar são mediadas por situações concretas entre os sujeitos e os espaços escolares. Cabe então, ao pesquisador, analisar esses processos de mediação.

Apple não abandona os princípios estabelecidos anteriormente pela teoria crítica, mas retoma-os, tensionando as relações entre a escola e a produção das desigualdades sociais, sem, no entanto, dar a esse processo uma relação de determinação. A articulação que Apple realiza permite compreender as questões culturais no contexto dos processos de reprodução por meio de duas categorias fundamentais da teoria marxista: ideologia e hegemonia. Apple incorpora a categoria de hegemonia a partir da leitura que Williams (1961) faz de Gramsci em *The Long Revolution*. Em Gramsci, a hegemonia explicita um conjunto de sentidos que são presentes e dominantes, constituindo diferentes formas de senso comum que movem e orientam as vidas dos sujeitos. Esse processo, intenso e amplo, invade nossa consciência, saturando o espaço social. Seu caráter de totalidade impregna a experiência social e a compreensão de mundo, dando sentido e sendo vivenciado como realidade. A apropriação de Apple da categoria ideologia o leva a afirmar sua capacidade de produzir, no contexto mais amplo da sociedade, concepções de mundo que legitimam a especificidade da visão burguesa como a única forma de mundo. Por meio do processo de legitimação ocorre o processo de dar sentido e tornar as contradições sociais processos não contraditórios.

A partir dessa chave de leitura, Apple problematiza o debate em termos mais específicos do que aquele feito pela teoria crítica em seu início. Atribuindo ao cotidiano da escola a centralidade no debate curricular, defende que para a compreensão de como os processos de hegemonia das classes dominantes são produzidos, disseminados, apropriados e objetivados é necessário estudar mais detidamente o interior da escola. Esse movimento permite ampliar seus questionamentos sobre o currículo. Novamente influenciado pela obra de Williams e de seu conceito de tradição seletiva, Apple constrói seus questionamentos afirmando que o mais importante não é o que

ou como ensinar, e, sim, quais os mecanismos que transformam certos conhecimentos em oficiais. Como ocorre o processo de legitimação da tradição seletiva em representante de uma pseudotradição do todo social?

A produção da teoria crítica não se esgota com esses autores, assim como suas análises não ficaram imunes ao tempo. A obra de Apple é um exemplo à medida que sua análise incorpora, com o passar do tempo, questões e problemáticas novas trazidas ao campo educacional. Mais recentemente, esse autor tem dado grande atenção às consequências trazidas para a educação pela emergência de uma articulação política entre as forças econômicas neoliberais e grupos conservadores. Assim, os processos de mercantilização da educação, de desprofissionalização do magistério, de forte presença no debate curricular norte-americano de grupos religiosos neopentecostais, bem como questões de gênero, étnico-raciais e culturais estão presentes em sua obra.

A teoria crítica desnudou as análises positivistas e funcionalistas do currículo escolar, mostrando como as relações sociais de produção sob o capitalismo criam processos de poder que transformam os valores e interesses das classes dominantes nos valores dominantes e, dessa forma, transformam a escola e o currículo num meio de imposição consentida de sua concepção de mundo. Contribui, assim, para que as relações de poder engendradas pelo capitalismo e seus processos de produção e reprodução, ao serem criticados, permitam que a disputa pelo currículo seja retirada de um debate meramente técnico. Constituem referencial importante para o debate. No entanto, a chamada pós-modernidade e, mais especificamente, as teorias pós-críticas, em suas diferentes expressões, têm apontado para os limites da teoria crítica. A seguir, faremos uma breve apresentação dos principais elementos que caracterizam o pensamento pós-crítico em educação.

As teorias pós-críticas e a educação

As teorias pós-críticas do currículo ocupam hoje espaço central no debate acadêmico. A partir das mais diferentes expressões, os estudos sobre currículo têm sido orientados por questões as mais diversas, tendo como referência maior categorias oriundas do pós-estruturalismo, dos estudos culturais — e sua expressão mais recente, o multiculturalismo — e dos estudos pós-coloniais. Além disso, é importante mencionar a incorporação, pelo debate curricular, de temáticas e

demandas oriundas de movimentos sociais cujas preocupações abarcam questões de gênero, raciais, étnicas e sexuais. Dada a enorme dimensão que esse debate possui, nossa intenção é apenas mostrar seus aspectos mais gerais. Assim, conceitos como cultura, descentramento, desconstrução, diferença, diversidade, hibridismo, identidade, intertextualidade, multiculturalismo, relativismo, signo e subjetividade tornaram-se presença comum em textos curriculares. Da mesma forma, a menção a autores do porte de Michel Foucault, Henry Giroux, Peter Maclaren, Stuart Hall, Ernesto Laclau, Homi Bhabha e outros sempre se fez presente.

Esse amplo e diversificado campo teórico tem em comum, e talvez essa seja a única questão que o torna comum, sua confluência para o chamado pós-modernismo. Definidas de formas as mais amplas, e não raro contraditórias, as diversas correntes que formatam e definem o pós-modernismo têm em comum a crítica ao iluminismo, a negação das metanarrativas, especificamente a legitimação da ciência e da ação humana, o questionamento das pretensões atemporais, a-históricas, totalizantes e universalizantes. Nesse esteio, conceitos como razão, verdade, totalidade, sujeito, progresso e linearidade são objetos de tensa crítica. De forma sintética é possível afirmar que “[. . .] o único consenso entre os pós-modernos é que não há possibilidade de consenso, não há autoridade final, uma narrativa total e abrangente capaz de explicar o mundo social.” (LOPES, 2013, p. 16)

Esse amplo campo de conhecimento, marcado por tão diferentes especificidades e por distintas apropriações, adquire expressiva presença nos espaços acadêmicos dedicados ao estudo do currículo. Pesquisas como a de Marlucy Alves Paraiso, a partir de dados extraídos do GT de Currículo da Anped, no período entre 1993 e 2002, mostram a enorme expansão, no período, de trabalhos com referência nas teorias pós-críticas. (cf. PARAISO, 2005)

O avanço das teorias críticas nos trabalhos sobre currículo no Brasil passa necessariamente pela obra de alguns autores que se tornaram referência no campo. Cabe aqui mencionar: *Currículos e Programas no Brasil*, de Antonio Flávio Moreira (1990), *Documentos de Identidade*, de Tomaz Tadeu da Silva (1999) e *Currículo, Cultura e Sociedade*, organizada por ambos (SILVA; MOREIRA, 1994). Tendo em vista a menção anterior, optamos neste texto por sintetizar a compreensão que as teorias pós-críticas têm de currículo a partir das referências produzidas por Tomaz Tadeu da Silva.

Assim como Michael Apple, ao iniciar a discussão sobre o currículo Tomaz Tadeu da Silva problematiza as questões fundamentais desse debate. A primeira,

e a mais óbvia, seria: o que ensinar? Ou seja, o primeiro ponto a ser enfrentado e respondido por qualquer teoria do currículo é o de dizer o que deve/merece fazer parte dos saberes a serem ensinados. Esse questionamento, entretanto, é apenas a face mais visível de outros muito mais profundos e sempre presentes, ainda que nem sempre plenamente assumidos pelas propostas curriculares. É assim que a questão sobre o que ensinar remete irremediavelmente a outras: o que os alunos devem ser após vivenciarem este currículo? Em que eles devem se tornar? Quais as finalidades da educação? No limite, trata-se de questionar: qual o tipo de ser humano/de cidadão que se pretende formar por meio desses conteúdos e processos pedagógicos? Por que formá-los assim e não de outra maneira? Quais interesses guiam essas escolhas? Para o autor:

[...] as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania [...]? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 1999, p. 15)

Em curta passagem de seu texto, Tomaz Tadeu da Silva afirma que certa abordagem sobre o currículo pode ser captada pelos conceitos de que mais se utiliza para enxergar e explicar a realidade: a ênfase em tais ou quais termos expõe aquilo que se mostra mais ou menos importante, mais ou menos relevante, para as preocupações de determinada abordagem. Nas palavras do autor,

[...] uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a “realidade”. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a “realidade”. Assim, uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias do currículo é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam. (SILVA, 1999, p. 17)

Segundo Tomaz Tadeu da Silva, a difusão dos ideais pós-críticos (em suas várias vertentes: pós-modernistas, pós-estruturalistas, multiculturalistas) deu-se de modo amplo e intenso nos estudos do currículo, ainda que nem sempre de forma claramente percebida ou assumida pelos personagens da educação:

Não se pode falar de uma teoria pós-estruturalista do currículo, mesmo porque o pós-estruturalismo, tal como o pós-modernismo, rejeita qualquer tipo de sistematização. Mas há certamente uma “atitude” pós-estruturalista em muitas das perspectivas atuais sobre currículo. [...] o que se observa é que muitos autores e autoras contemporâneos da área de estudos do currículo simplesmente passaram a adotar livremente alguns dos elementos da análise pós-estruturalista. (SILVA, 1999, p. 122-123)

Ao explicar sobre as diferentes teorias curriculares, o autor expressa uma relativa afinidade com certas posições ligadas a este universo por ele denominado pós-crítico. No entanto, questiona em sua obra os efeitos da plena adoção, no campo educacional, dessas vertentes interpretativas calcadas na fluidez, na indeterminação e na ausência de valores absolutos. Ao deslegitimarem qualquer tentativa de apreensão mais objetiva da realidade, ao considerarem todas as leituras sobre o real equivalentes epistemologicamente, incorrendo em profundo relativismo, ao verem todos os pontos devista como apenas diferentes discursos sobre um mundo essencialmente fragmentado, não lógico, caótico e incompreensível, ao enfatizarem o aspecto único/singular/específico/subjetivo, tais ideários possuiriam, para o autor, patentes consequências político-pedagógicas:

O pós-modernismo prefere o local e o contingente ao universal e ao abstrato. O pós-modernismo inclina-se para a incerteza e a dúvida, desconfiando profundamente da certeza e das afirmações categóricas. No lugar das grandes narrativas e do “objetivismo” do pensamento moderno, o pós-modernismo prefere o “subjetivismo” das interpretações parciais e localizadas.

[...] Em sua crítica ao currículo existente, a pedagogia crítica não deixava de supor um cenário em que ainda reinava certa certeza. Com sua ênfase na emancipação e na libertação, a pedagogia

crítica continuava apegada a certo fundacionalismo [ou seja, a princípios considerados inquestionáveis, últimos, irredutíveis]. O pós-modernismo acaba com qualquer vanguardismo, qualquer certeza e qualquer pretensão de emancipação. (SILVA, 1999, p. 114-116)

Em que pesem as considerações de Tomas Tadeu da Silva e os cuidados por ele mencionados, muitas abordagens sobre o currículo na perspectiva pós-crítica têm endossado análises fundadas na incerteza, na imprevisibilidade e na não linearidade. Delimitam um espaço analítico que produz intenso ceticismo quanto às possibilidades da vida social ser estudada e compreendida. As críticas que fazem ao sujeito e à razão iluminista, esteios da perspectiva moderna, abrem caminho para uma análise que afirma o descentramento, a fragmentação e a inconclusão da vida social. Nas palavras de Alice Casimiro Lopes (2013, p. 8),

[...] nem o eu, nem o outro, nem o contexto são identidades *a priori*. O sujeito – entendido como subjetivação – é um projeto inconcluso, um significante circulando a depender de uma significação sempre adiada.

A contribuição das teorias pós-críticas ao debate curricular é significativa e densa. Cabe aqui mencionar algumas dessas contribuições: a crítica feita à hegemonia da cultura acadêmica nos conteúdos curriculares, às discriminações de classe, de gênero e étnicas presentes tanto nos currículos oficiais quanto nos materiais didáticos e nas práticas escolares; a crítica às ideias de centro e margens, de superioridade cultural e ao eurocentrismo.

O debate e a polêmica que cercam as teorias críticas e pós-críticas do currículo são, e nem poderiam deixar de ser, amplos e profundos. Em algumas leituras radicais pós-críticas é impossível se falar em teoria crítica, pois sua base fundante, o Iluminismo, não passa de discurso e, como qualquer discurso, carrega em si uma teia de significados postos em uma relação de poder, mas que são apenas significados, e não verdades. Uma das tendências pós-críticas de maior presença nos debates contemporâneos, oriunda do pós-estruturalismo e, mais especificamente, da denominada virada linguística, tem sido objeto de forte crítica. Autores que se identificam com a perspectiva teórica pós-crítica, como Henry Giroux

(2003, p. 153), presença seminal nos debates atuais e amplamente identificada com o multiculturalismo crítico e com os estudos culturais, chama a atenção para

[...] um excessivo privilégio concedido ao texto em detrimento do contexto, a linguagem sobre as relações materiais de poder e as relações discursivas fora das estruturas “dentro das quais sua importância política mais ampla pode ser estabelecida.”

O risco que tais abordagens correm é o de, ao isolarem o contexto da história, da política e do poder, produzirem a reificação desses processos, abstraindo as questões éticas que envolvem as relações humanas. Esse reducionismo, em seu extremo, torna a dimensão política da prática humana “[...] invisível, em virtude de ser considerada puramente performática” (GIROUX, 2003, p. 154). Uma advertência como essa tem muito significado, não somente para os debates curriculares, mas para toda teoria social. Para os interesses e limites deste artigo, importa analisar as proximidades e distanciamentos que as teorias críticas e pós-críticas apresentam com o currículo oficial definido para a rede pública do Estado de São Paulo.

A seguir, faremos uma breve apresentação do currículo oficial paulista.

A oficialização do saber: o Currículo Oficial da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo

No início de 2007, a Secretaria de Estado da Educação paulista anunciou um novo e ambicioso plano de ação com vistas a melhorar os indicadores da educação básica paulista. O Programa de Ação apresentado, denominado *São Paulo faz escola*, estabeleceu um diversificado conjunto de decisões, estabelecidas por normas legais, na esfera da organização didática das escolas, das atribuições funcionais dos seus trabalhadores e, especialmente, no estabelecimento de procedimentos didático-pedagógicos para o funcionamento das escolas e do currículo. Para a difusão e implantação destes últimos foram produzidos materiais instrucionais que orientam o trabalho dos agentes escolares e dos alunos. Foi também anunciada uma logística informacional de apoio à implementação da proposta e um cronograma de eventos para difusão e acompanhamento da mudança. No

conjunto dessas ações emerge a reforma curricular e sua proposta de homogeneização do currículo paulista.

A seguir, destacamos alguns aspectos manifestamente polêmicos e reveladores de intencionalidades não explícitas dos formuladores da proposta curricular.

Em primeiro lugar, a proposta de adoção de um currículo fechado e único para toda a rede escolar. Essa decisão possui discutível base legal, pois contraria princípio consagrado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A LDB regulamenta princípios constitucionais para a educação nacional como o da “pluralidade de concepções pedagógicas”, da autonomia da escola para produzir sua proposta pedagógica, da gestão democrática, da participação dos professores e da comunidade (colegiados) na concepção do projeto político-pedagógico das escolas. O fechamento do currículo impede a contemplação, no espaço escolar, de experiências e sujeitos que não estejam *a priori* contemplados.

Simultaneamente à adoção do currículo único e fechado, o fundamento das aprendizagens que o compõe passou a ser definido pela denominada pedagogia das competências. A clássica formação cultural, com base no conhecimento produzido historicamente pela humanidade e, por isso, considerada aquela que constitui patrimônio e fundamento do gênero humano, começa a ficar de lado. Desse modo, a questão “o que conhecer?” passou a ter valor relativo na formação dos indivíduos. O valorizado passa a ser as chamadas competências, claramente selecionadas dentre aquelas favoráveis à preparação dos indivíduos para sua inserção no campo da produção econômica. Privilegia-se o desenvolvimento de habilidades laborais e a preparação para o mercado de trabalho.

Na linha acima exposta, a utilização de material instrucional concebido e produzido centralizadamente e a conseqüente uniformização e padronização dos conteúdos curriculares, dos procedimentos didático-pedagógicos e do trabalho docente em todas as escolas da rede escolar impuseram uma sistemática empobrecedora do trabalho docente. Foi subtraída a possibilidade de concepção e organização do seu trabalho, reduzindo-se o professor à condição de reprodutor de uma proposta desenvolvida externamente, por terceiros, e que assim desconsidera a singularidade de cada escola.

Outra dimensão da reforma foi a definição e uso dos resultados da avaliação da aprendizagem escolar dos alunos como critério para concessão de bônus salarial aos trabalhadores das unidades escolares (docentes, gestores e servidores de apoio). É o uso explícito do incentivo monetário, típico das formas de remuneração

por produção das empresas capitalistas, na motivação do trabalho escolar. Com isso, introduziu-se uma variável estranha ao processo de produção pedagógico escolar e que pode produzir distorções graves nos resultados finais. Nada impede o desvirtuamento da função avaliativa no processo escolar que pode, assim, perder seu caráter pedagógico e assumir um papel mercantil, em face da condição legítima que têm todos os trabalhadores de aumentar o rendimento da sua força de trabalho.

Na dimensão da avaliação ocorre também a adoção de escala numérica para expressar o resultado do aproveitamento escolar dos alunos, um retrocesso somente explicável pelo interesse de acompanhar, controlar e comparar o desempenho das escolas da rede. Desde a metade da década de 1970, no processo de implantação da Lei n.º 5.692/71, a rede pública estadual de São Paulo havia abandonado a escala numérica para expressar o resultado da avaliação substituindo-a por menções, às quais corresponderiam graus diferentes de realização de objetivos educacionais estabelecidos para cada área, disciplina e atividade do currículo, mais adequados para avaliar o processo educativo escolar. Ainda que, na prática, os professores, na sua maioria, nunca tenham aplicado adequadamente a escala de menções, na medida em que a associavam a uma escala numérica, matematizando o raciocínio como ocorre na medição de uma grandeza física, o retorno à escala numérica é um retrocesso na compreensão da natureza do ensino-aprendizagem.

Por fim, o denominado novo papel e atribuições para os ocupantes da função de coordenação. Um dos pilares do projeto foi a atribuição de responsabilidades ao professor coordenador para planejar como as escolas cumprirão as metas de desempenho e como elevarão o nível de aprendizado dos alunos. Em face das novas expectativas do Estado em relação aos ocupantes da função de professor coordenador, foi elaborado um documento inicial, denominado *Caderno do Gestor: Gestão do currículo na escola* (SÃO PAULO, 2008), para subsidiar a atuação desse agente no processo de implementação da nova proposta.

Enfim, a ampla ação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) tem sido reforçada por outras medidas e ações, a despeito das alterações no comando político nesse período. Em 2010, na sequência desse processo, o governo torna a proposta curricular o currículo oficial da rede pública estadual, encerrando uma fase de experiências e ajustes¹.

Os fundamentos do currículo oficial paulista

O currículo oficial está estruturado com base em seis princípios norteadores. Em linhas gerais, o documento que apresenta a proposta curricular traça uma breve análise dos problemas que encerram a educação no Brasil. Sem qualquer aprofundamento, menciona expressões como exclusão, qualidade, universalização, permanência, aprendizagem, diversidade, autonomia, sentido e significado. Por fim, apresenta os princípios norteadores do currículo especificados a partir de expressões amplas como uma escola que também aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como referência, a prioridade para a competência da leitura e da escrita, a articulação das competências para aprender e com o mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2008)

Faremos uma breve análise desses princípios procurando estabelecer as proximidades e vínculos que ele apresenta com as questões teóricas tratadas na primeira parte deste texto.

A incorporação ao debate escolar de expressões como aprender não é recente. O que ressaltamos aqui é o quanto elas se tornaram lugar comum a partir da disseminação intensa do *Relatório* organizado por Delors (1998) a pedido da Unesco. Seus fartamente mencionados quatro pilares da educação para o século XXI foram rapidamente incorporados e disseminados nos mais amplos espaços do debate educacional. Por isso, não soa estranha sua presença e incorporação nas propostas curriculares oficiais de vários países, especialmente no Brasil.

Tendo como referência analítica os pressupostos do *Relatório Dellors*, a proposta curricular da SEE-SP inicia sua apresentação afirmando que os processos tecnológicos são desencadeadores de uma nova dinâmica na estrutura, organização e distribuição do conhecimento. Com isso, o currículo oficial precisa reposicionar o papel a ser desempenhado pela escola. Em uma postura que procura ser crítica da escola tradicional e da centralidade conferida ao professor, a concepção de escola definida incorpora o princípio de que, mais do que ensinar, a escola também deve aprender a ensinar. A responsabilidade pela aprendizagem, partilhada pela equipe gestora e pelos professores, deve ser mediada pela problematização e significação dos conhecimentos sobre sua prática (cf. SÃO PAULO, 2008). Nesse trecho, fica explicitada a preocupação em vincular aquilo que deve ser ensinado ao cotidiano que cerca o aluno. Por meio do processo de significação do conhecimento são estabelecidos, inicialmente, os vínculos dessa escola que

também aprende com a contextualização no mundo do trabalho. Em uma afirmação que não deixa dúvidas acerca do descentramento do papel do professor no processo escolar, é feita a seguinte afirmação:

De acordo com essa concepção, a escola deve aprender parte do princípio de que ninguém conhece tudo e de que o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais, além de ser qualitativamente diferente. Esse é o ponto de partida para o trabalho colaborativo, para a formação de uma “comunidade aprendente”, nova terminologia para um dos mais antigos ideais educativos. A vantagem é que hoje a tecnologia facilita a viabilização prática desse ideal. (SÃO PAULO, 2008, p. 11)

Temos aqui várias expressões que relativizam o processo escolar. O protagonismo da ação pedagógica é definido a partir de uma grande indefinição. Afirmar que “ninguém conhece tudo” e o “conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais” nos possibilitam algumas considerações preliminares sobre o que venha a ser “comunidade aprendente”. O descentramento do professor e a relativização da definição do que é “saber” explicitam uma compreensão de escola em que o que será ensinado não é nem pode ser definido *a priori*.

Uma das posturas mais conhecidas do pensamento pós-moderno tem sido o questionamento do Iluminismo, mais especificamente da razão iluminista, e de sua pretensão de universalidade. Nas teorias pós-críticas do currículo isso aparece na desconstrução do protagonismo do professor no processo de aprendizagem. Quem mais no universo escolar contemporâneo incorporou o domínio do saber e a missão de transmitir a cultura? O protagonismo do professor decorre de uma concepção de aprendizagem que afirma que o conhecimento escolar e sua transmissão se dão por processos de mediação. Mediação esta entre o saber historicamente acumulado e a escola. Descentrar o papel do professor é também fazer a crítica à ideia de universalidade e totalidade do conhecimento.

Se articularmos essas premissas com a menção anteriormente feita ao conhecimento como processo de construção de significados, temos, então, uma perspectiva de escola, de professor e aprendizagem como sistemas simbólicos contingentes, produto de diferentes discursos e agentes políticos. Escola, professor e

aprendizagem, embora definidos *a priori*, o são de uma forma em que a mediação da significação impede qualquer definição de fato, uma situação aparentemente sem definição. A definição pretendida se dá mediada por processos de significação, mas que decorrem da significação dos processos atribuídos pelos sujeitos. Estes, por sua vez, são portadores de valores sociais e culturais que derivam de processos de significação e, ao mesmo tempo, também participam da construção desses significados. Fica assim impossível definir relações de poder de forma hierárquica. O poder, nesse caso, somente pode ser apanhado nos processos de construção de significados pelos sujeitos, ou seja, somente por meio de relações.

A articulação entre currículo e cultura defendida no currículo oficial parte da premissa que “currículo é a expressão de tudo o que existe na *cultura científica, artística e humanista*, transposto para uma situação de aprendizagem e ensino” (SÃO PAULO, 2008, p. 13). A expressão do currículo como “tudo que existe na cultura” permite elaborarmos questões a partir de elementos já discutidos anteriormente neste texto. Quem define o que é esse “tudo que existe”? Se situarmos essa definição na abordagem feita por Raymond Williams acerca da tradição seletiva e articularmos com a questão feita por Michael Apple – “De quem é o conhecimento mais importante?” –, temos elementos para pensarmos as relações de poder presentes na construção desse currículo. Em passagem definidora da compreensão pretendida de currículo é feita a seguinte afirmação:

Currículo é a expressão de tudo o que existe na cultura científica, artística e humanista, transposto para uma situação de aprendizagem e ensino. Precisamos entender que as atividades extraclasses não são extracurriculares quando se deseja articular a cultura e o conhecimento. Neste sentido *todas as atividades da escola são curriculares ou não serão justificáveis no contexto escolar*. Se não rompermos essa dissociação entre cultura e conhecimento não conseguiremos conectar o currículo à vida – e seguiremos alojando na escola uma miríade de atividades “culturais” que mais dispersam e confundem do que promovem aprendizagens curriculares relevantes para os alunos. (SÃO PAULO, 2008, p. 8, grifo nosso)

Nesse trecho há uma série de aproximações e distanciamentos com o debate teórico sobre currículo. Na primeira frase do parágrafo temos uma clássica definição

de currículo tradicional, que reforça a dimensão da cultura e da ciência e sua transformação em conhecimento escolar. Ao defender a necessidade de maior articulação entre cultura e conhecimento, o currículo oficial critica a presença na escola de “[. . .] uma miríade de atividades ‘culturais’ que mais dispersam e confundem do que promovem aprendizagens curriculares relevantes para os alunos.” Quais seriam essas atividades culturais que mais dispersam e confundem? Em contrapartida, quais seriam os elementos que estabelecem a articulação entre cultura e conhecimento?

A contribuição dos estudos culturais nesse debate permite diversos questionamentos. Estaríamos diante de uma proposta curricular que entende cultura como unicamente aquela que tem sido definida como cultura erudita? Se sim, quais vozes e discursos são legitimados, assim como quais valores e discursos são silenciados? A decisão do que é relevante culturalmente para o aluno contempla aquilo que ele considera relevante? A definição do que é relevante em termos culturais é de quem? O que significa “conectar o currículo à vida”? Temos aqui uma pequena mostra de como a pretensão de construir uma proposta curricular que articule as necessidades da formação objetiva para a vida do trabalho alienado, com nuances de uma formação cultural que contempla a diversidade e a diferença, se mostra abstrata e contraditória.

A preocupação em articular na escola a formação e a cultura e, assim, criar espaços de prazer na aprendizagem é salutar. O problema é que essa articulação se dá a partir de uma perspectiva em que prazer é definido a partir do hedonismo que caracteriza a sociedade capitalista. Se, como afirma Eagleton (2005, p. 18-19) no capitalismo puritano, “[. . .] uma vez que tivéssemos adquirido o gosto pela coisa, provavelmente nunca mais seríamos vistos em nosso local de trabalho”, o capitalismo consumista de hoje é mais *esperto* e “[. . .] nos persuade a sermos indulgentes com nossos sentidos e a nos gratificar tão despudoradamente quanto possível.” Como articular o prazer pela cultura sem produzir o desprazer que um currículo articulado com a vida do trabalho traz?

A saída para articular a dimensão do prazer e a objetividade da formação para o trabalho somente pode se dar por meio de uma proposta que valorize a cultura como meio de formação do cidadão ou, como defende a SEE-SP, a cidadania cultural. Assim,

Quando o projeto pedagógico da escola tem entre suas prioridades essa cidadania cultural o currículo é a referência para ampliar,

localizar e contextualizar os conhecimentos que a humanidade acumulou ao longo do tempo. Então, o fato de uma informação ou um conhecimento ser de outro lugar, ou de todos os lugares na grande rede de informação, não será obstáculo à prática cultural resultante da mobilização desse conhecimento nas ciências, nas artes e nas humanidades. (SÃO PAULO, 2008, p. 8)

A dimensão do prazer pode aflorar desde que ela não seja obstáculo à mobilização do conhecimento definido e objetivado nas ciências, nas artes e nas humanidades. Libertado de uma série de “[...] atividades ‘culturais’ que mais dispersam e confundem, do que promovem aprendizagens curriculares relevantes para os alunos” (SÃO PAULO, 2008, p. 8), o currículo como espaço de cultura ganha legitimidade por meio da definição do que é relevante socialmente. A tradição seletiva se encarrega de, naturalmente, estabelecer os padrões culturais do que é relevante. A saturação do senso comum torna hegemônico “o conhecimento que emerge de contextos distintos”. O conhecimento mais importante pode até surgir de contextos distintos, desde que sejam contextos distintos saturados de senso comum. O discurso oficial anuncia-se como aberto ao dissenso, mas, tendo ou não compreensão, reforça ainda mais o consenso. Legítimos mecanismos de reprodução no espaço escolar com o pretensão discurso da prevalência de “contextos distintos”.

Cabe aqui uma menção importante acerca da proposta. Ela foi organizada e oficializada tendo como um de seus objetivos a unificação curricular, ou seja, criar meios para que todas as escolas e professores da rede oficial do Estado de São Paulo tivessem acesso ao mesmo tempo ao currículo oficial. Uma das justificativas alegadas para essa ação era a de haver grande dispersão no que era ensinado na rede, criando problemas para alunos e professores. Essa foi a razão anunciada. Em nosso entender, as razões podem até ser essas, mas elas criam outras condições.

Retomemos aqui a questão para nós central neste debate: o que é aprendizagem relevante? Relevante são os conhecimentos que a humanidade produziu ao longo de sua história? Segundo a proposta, sim, mas desde que tomado como instrumental, mobilizado em competências e capaz de reforçar o sentido cultural da aprendizagem. Em nossa compreensão, essa perspectiva limita a possibilidade de formação crítica. Se a articulação entre cultura e currículo objetiva “[...]”

formar crianças e jovens para que se tornem adultos preparados para exercer suas responsabilidades (trabalho, família, autonomia etc.) e para atuar em uma sociedade que muito precisa deles” (SÃO PAULO, 2008, p. 7), a preocupação em estabelecer uma lógica de adaptação social, fundada no pensamento conservador, é explícita. A perspectiva de transformar o currículo em um meio de formar crianças e jovens preparados para exercer suas responsabilidades naturaliza a articulação entre formação e vida, sendo vida entendida como a sociedade capitalista e responsabilidade a condição de ser do trabalhador. Não há aqui espaço algum para a crítica.

Tendo em vista a anunciada intenção de “promover competências”, a SEE-SP explicita que:

[...] competências e habilidades podem ser consideradas em uma perspectiva geral, isto é, no que têm de comum com as disciplinas e tarefas escolares, ou então no que têm de específico. Competências, neste sentido, caracterizam modos de ser, raciocinar e interagir que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, tarefas ou atividades. Graças a elas podemos inferir se a escola como instituição está cumprindo bem o papel que se espera dela no mundo de hoje. (SÃO PAULO, 2008, p. 12)

A opção pelas competências é justificada na perspectiva de uma educação que valorize a formação do cidadão e a democracia. Com o acesso universalizado, a tendência é a educação incorporar a heterogeneidade brasileira. Assim, para ser democrática, a escola precisa ser acessível, diversa e unitária. Como garantir a diversidade e assegurar a unidade? A dicotomia entre o universal e o particular está posta. A resposta dada a essa questão ilustra, e muito, outros caminhos definidos para o currículo. No documento, tal situação é encaminhada da seguinte forma:

Difícilmente essa unidade seria obtida com ênfase no ensino, porque é quase impossível, em um país como o Brasil, estabelecer o que deve ser ensinado a todos, sem exceção. Por isso optou-se por construir a unidade com ênfase no que é indispensável que todos tenham aprendido ao final do processo, considerando a diversidade.

Todos têm direito de construir, ao longo de sua escolaridade, um conjunto básico de competências, definido pela lei. Este é o direito básico, mas a escola deverá ser tão diversa quanto são os pontos de partida das crianças que recebe. Assim, será possível garantir igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados. Quando os pontos de partida são diferentes, é preciso tratar diferentemente os desiguais para garantir a todos uma base comum. (SÃO PAULO, 2008, p. 10)

As denominadas competências tornaram-se referência comum nos debates sobre educação e nos processos de regulação curricular no Brasil. Dessa forma, a proposta curricular paulista não inova, expressando apenas certo consenso acerca dos encaminhamentos do currículo.

O caráter polissêmico do conceito de competências requer que a análise e crítica feitas mostrem a estreiteza com que tal pedagogia concebe a formação humana. Iniciemos pela definição do conceito de competências. Seu uso no contexto das ciências sociais designa os conteúdos particulares de cada qualificação em uma organização de trabalho determinado. Para os psicólogos, o termo às vezes é entendido como aptidões, habilidades ou capacidade. Quais as implicações que a noção de competências tem para a educação?

O discurso sobre as competências objetiva substituir a forma de compreensão e a importância das práticas educacionais, possibilitando a “transição da cultura do ensino para a da aprendizagem” (SÃO PAULO, 2008, p. 10). Estabelece como prioridade os meios, os métodos que possibilitam a aprendizagem, secundarizando a importância do conhecimento. Ao enfatizar o “conjunto básico de competências, definido pela lei”, em nosso entendimento, aprofunda o discurso ideológico que situa a escola como espaço de aprendizagem centrado em processos e meios que levam a novas aprendizagens. Parte do suposto de que o problema da escola não é mais com o conhecimento, mas sim o de criar as condições para que os alunos possam aprender a se apropriar do conhecimento. Nesses termos, o discurso que enfatiza as competências apresenta-se sempre articulado com a tese da sociedade do conhecimento.

A articulação desses elementos – sociedade do conhecimento, pedagogia das competências e o aprender a aprender – forma a linha de frente do discurso ideológico desencadeado pela Unesco na década de 1990 e que se transformou na

pauta comum de grande parte das propostas de reforma curricular. O elemento basilar que norteia esse processo é o discurso que defende a necessidade de formar um novo trabalhador apto e capaz de responder às novas demandas do mundo do trabalho. Nesse contexto, em que pese toda a reverência feita à cidadania e à formação crítica, o que se objetiva é dar conta das exigências postas pela organização do trabalho.

A transformação da pedagogia das competências em diretriz curricular cria campos de tensão. A prática social que lhe dá origem – a sociedade capitalista – é apropriada de forma naturalizada, o que impede que a crítica dos valores sociais que informam essas práticas seja feita. Nesse sentido, embora o currículo por competências seja anunciado como a “transição da cultura do ensino para a da aprendizagem” (SÃO PAULO, 2008, p. 10), ao não considerar as implicações dessa mudança no contexto de uma sociedade em que o acesso ao conhecimento não é igual, ele pode estar reforçando mecanismos de reprodução dessa desigualdade.

Se, como é reconhecido no documento “[...] os pontos de partida são diferentes, e é preciso tratar diferentemente os desiguais para garantir a todos uma base comum”, tratar diferentemente os desiguais não implicaria fortalecer os mecanismos de acesso ao conhecimento? Sabendo que a diversidade é grande, principalmente a de acesso ao conhecimento, buscar a unidade por meio de “um conjunto básico de competências definido pela lei” e centrar o currículo na cultura da aprendizagem não é incorrer em uma prática anunciada de naturalização da desigualdade, mesmo que você atribuía à desigualdade a condição de mera diferença?

De quem é o conhecimento mais importante?

Anunciar a vida não como prática social, mas como construção idealizada, limita a condição de realizar a crítica dessa prática social, pois transforma a vida em algo a-histórico e naturalizado. Se a prática social humana é histórica, a redução da relação cultura-curriculo à busca de criar as condições para que crianças e jovens atuem “[...] em uma sociedade que muito precisa deles” aprofunda uma concepção de currículo e de cultura disseminadas pelos valores economicistas e do mercado. Reduz o currículo e a formação desejada à lógica de preparação dos alunos para o trabalho. “De quem é o conhecimento mais importante?”. No

currículo oficial da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, a legitimação de certa tradição cultural se dá pela legitimação de certo discurso. Mas qual certa tradição e qual certo discurso? Em regra, essa tradição cultural e seu discurso são aqueles que têm definido o que é disperso e confuso em nossas vidas. Ao definirem o que é disperso e confuso definem qual é o conhecimento mais importante.

Nota

- 1 O processo de elaboração e de implementação das reformas curriculares após 2007 tem sido objeto de vários estudos no âmbito das atividades do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional do PPGE-Uninove. Nesse período, o grupo realizou duas grandes pesquisas com financiamento do CNPq (CARVALHO; RUSSO, 2009; RUSSO; CARVALHO, 2012b) e que ganharam maior visibilidade por meio de diversas publicações nesse período. (CARVALHO, 2010; CARVALHO; RUSSO, 2012; RUSSO; CARVALHO, 2012a; CARVALHO; RUSSO, 2013)

Referências

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Porto: Porto, 1999.
- BAUDELOUT, Cristian; ESTABLET, Roger. *La escuela capitalista*. México: Siglo Veintiuno, 1975.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. *Schooling in capitalista America*. Londres: Routledge, 1976.
- CARVALHO, Celso. *Conhecimento e profissionalização no ensino médio: a lógica da naturalização e da adaptação social*. *Eccos Revista Científica*: Revista da Uninove, São Paulo, v. 12, Nº 2, p. 289-306, 2010.
- CARVALHO, Celso; RUSSO, Miguel Henrique. *A reforma da educação no Estado de São Paulo e sua objetivação na prática escolar: dimensões curricular, avaliativa, gestonária e laboral*. Relatório técnico e científico final. São Paulo: Uninove/CNPQ, 2009.
- _____. (Org.). *Estudos de políticas educacionais e administração escolar: fundamentos e perspectiva*. Jundiaí: Paco, 2013.
- _____. Reforma e políticas de educação do governo do estado de São Paulo (2007-2011). *Série-Estudos*: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, v. 34, p. 275-292, jul./dez. 2012.

- DELLORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998.
- EAGLETON, Terry. *Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- GIROUX, Henry. *Atos Impuros*. A prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*: Revista do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto, Porto, Portugal, n. 39, p. 7-23, 2013.
- MOREIRA, Antonio Flávio. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.
- PARAISO, Marlucy. Currículo-mapa: linhas e traços das pesquisas pós-crítica sobre currículo no Brasil. *Educação & Realidade*, v. 30, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/23005>>. Acesso em: 15 jan. 2014.
- RUSSO, Miguel Henrique; CARVALHO, Celso. Educação, regulação e políticas educacionais: o contexto paulista. *Eccos Revista Científica*: Revista da Uninove, São Paulo, v. 29, p. 135-155, 2012a.
- _____. *Reforma da educação no Estado de São Paulo e produção da qualidade do ensino: dimensões avaliativa, curricular e gestonária*. Relatório técnico e científico final. São Paulo: Uninove/CNPQ, 2012b.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Proposta curricular do Estado de São Paulo*. São Paulo: SEE-SP, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- TYLER, Ralph W. *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.
- WILLIAMS, Raymond. *The long revolution*. Harmondsworth: Penguin Books, 1961.
- YOUNG, Michael. *Knowledge an control*. London: Macmillan, 1971.

recebido em 30 set. 2014 / aprovado em 20 out. 2014

Para referenciar este texto:

CARVALHO, C. O currículo oficial paulista no contexto das teorias críticas e pós-críticas da educação. *Dialogia*, São Paulo, n. 20, p. 99-120, jul./dez. 2014.