

CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS E LEGITIMAÇÃO DE DISCURSOS: O CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

CONSTRUCTION OF MEANING AND DISCOURSES LEGITIMATION:
THE CURRICULUM OF SÃO PAULO STATE SCHOOLS

Celso Carvalho

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP – Brasil
cpfcarvalho@uol.com.br

RESUMO: O currículo escolar tem ocupado significativo espaço no debate educacional contemporâneo. Tendo como referência abordagens construídas pelos estudos culturais e pelo ciclo de políticas de Stephen Ball, entendemos que a elaboração de currículos é um processo carregado de significados, que sinaliza para questões políticas, culturais e sociais. Embora em diversos documentos oficiais a necessidade do diálogo com a comunidade escolar seja enaltecida, as diferentes mediações presentes no processo de elaboração e implementação têm privilegiado o discurso dos formuladores, produzindo uma situação em que os professores têm suas vozes pouco ouvidas. Sendo assim, o ato de compreender quais textos são legitimados na produção curricular consiste em procedimento fundamental para desvelar qual significado é desejado pelos autores das políticas educacionais. O objetivo desse texto é problematizar essa questão, por meio do currículo proposto pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP).

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Política educacional. Cultura. Educação física escolar. São Paulo.

ABSTRACT: School curriculum has occupied a significant space in the contemporary educational debate. Taking cultural studies and Stephen Ball's Policy Cycle as reference, we understand that curriculum development is a process embedded with meaning that points out political, and cultural, and social issues. Although the need for dialogue with the school community is praised in several official documents, the different mediations present in the design and implementation process has privileged policy makers discourse, producing a situation in which teachers have their voices rarely heard. Thus, the act of understanding which texts are legitimized in curriculum development becomes fundamental to unveil which meaning is intended by educational policies writers. The aim of this paper is to discuss this issue through curriculum proposed by the São Paulo State Education (SEE-SP).

KEYWORDS: Curriculum. Educational Policy. Culture. Physical Education. São Paulo.

Introdução

As políticas educacionais contemporâneas têm sido objeto de diversas pesquisas e extensa produção bibliográfica. Comum a elas é a preocupação em compreender criticamente as políticas e contribuir para a elaboração de um pensamento que possibilite avanços nas condições de oferta, de permanência, de trabalho e de formação. O que as diferencia são suas abordagens e concepções teóricas. Nesse quesito, o embate tem sido árduo, tenso e denso. Modernidade e pós-modernidade, e as categorias que as sustentam, se constituíram no pomo da discórdia e baliza definidora, que sustentam e dão vazão crítica à compreensão e percepção dos processos sociais.

Em razão da diversidade que caracteriza a apreensão dos processos sociais emerge no debate educacional ampla diversidade de questões, por exemplo: sendo a escola uma das instituições que constituíram a modernidade, qual seu sentido, significado e importância no contexto de um debate que afirma a morte da modernidade? Se as condições históricas que estruturaram a modernidade foram superadas, como se organizam os processos de formação e educação escolar? Como se expressam nas pesquisas sobre educação as diferentes temporalidades históricas que essa diversidade proporciona? Como situar a educação em um contexto que anuncia a centralidade da cultura? Como compreender, nesse processo, categorias como classe social, ideologia, política, identidade e sujeito?

Entendemos que a expressão desse tenso debate se materializa na produção teórica recente, denominada por Silva (2002) de teorias críticas e pós-críticas de educação. Nesse debate tenso que as caracteriza, marcado por proximidades e distanciamentos conceituais, entendo ser possível se apropriar do que elas podem oferecer como ferramenta analítica e, com isso, ajudar na compreensão de como a escola produz e dissemina ideologias, que atuam nos processos de controle, produção e reprodução do social. Da mesma forma, elas podem ser fundamentais no processo de construir formas de resistência e emancipação. Essa perspectiva crítica tem pautado a área de educação e, especificamente para os fins de nosso interesse neste texto, a análise das políticas educacionais e curriculares.

Como desdobramento da perspectiva analítica acima mencionada, ao problematizarmos a política educacional paulista, especificamente sua

política curricular, entendemos que duas referências se fazem importantes. A primeira delas é a compreensão proposta por Stephen Ball acerca do ciclo de políticas, de significativa importância, especificamente a distinção feita entre política como texto e política como discurso. Nós nos valemos aqui da leitura feita por Mainardes (2015, p. 53) sobre essa questão. Segundo ele, na obra de Ball,

A conceituação de política como texto baseia-se na teoria literária que entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas. Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas. Sobre a política como discurso, Ball (1993a) explica que os discursos incorporam significados e utilizam de proposições e palavras, onde certas possibilidades de pensamento são construídas. A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. (MAINARDES, 2015, p. 53).

A segunda são os Estudos Culturais. Sabemos que, desde suas primeiras manifestações nos anos de 1960 até suas expressões atuais, muita coisa, em termos de objeto de estudo e de perspectiva de análise, se alterou¹. No entanto, entendemos que conceitos centrais trazidos para o debate, seja aqueles que balizaram a discussão no princípio, como classe social, cultura popular, experiência, tradição e outros, seja os conceitos mais recentes como identidade, gênero, etnicidade, raça, hibridismo e outros, são fundamentais para problematizar os debates atuais sobre currículo.

Essa abordagem fundamenta teoricamente um amplo projeto de pesquisa, em curso, que objetiva compreender aspectos centrais dessas políticas: as dimensões curricular, gestonária e de avaliação. Tendo como referência a abordagem do ciclo de políticas e as categorias *política pro-*

posta, política de fato e política em uso, buscamos compreender como diferentes práticas discursivas, em diferentes instâncias sociais, ao atribuírem significados e legitimá-los como mais relevantes, moldam o cenário no qual as políticas educacionais paulistas têm sido formuladas, reguladas e implementadas. Se as políticas educacionais são discursos, como certos discursos se tornam hegemônicos e que projetos de sociedade procuram legitimar? Como as propostas curriculares incorporam a centralidade da cultura em sua formulação e como cultura é entendida? Esse desenho de pesquisa, ao implicar ampla análise documental e estudos etnográficos em escolas, tem mobilizado número significativo de pesquisadores.

Esse texto problematiza questões que surgiram ao longo da pesquisa sobre a dimensão curricular, especificamente na disciplina de educação física. Por ser uma disciplina marcada por profundas tensões no campo, tanto profissional como curricular, ao estudá-la, procuramos mostrar como a disputa pela definição do campo contempla diferentes discursos.

Essas tensões têm sido apontadas em vários estudos da área (DAOLIO, 1995; CAPARROZ, 2007). Elas expressam discursos que definem a educação física escolar como preparação (treinamento) esportiva, promoção da saúde, socialização e desenvolvimento físico e mental. Outro aspecto tenso decorre da presença de discursos provenientes da biologia, da psicologia, do tecnicismo e da cultura. Os professores de educação básica, diante dessas tensões, tornam sua prática a *síntese possível* dessas concepções.

Nesse contexto, políticas curriculares, que visam promover mudanças nas práticas da educação física escolar, a partir de perspectivas que atribuem à cultura a centralidade na definição dos currículos, têm enfrentado resistências em razão da presença de valores, crenças e tradições há muito legitimadas por outros discursos. A disputa pelo *sentido* da educação física insere-se então em um complexo contexto marcado pelos jogos de linguagem e processos de classificação e, nesse processo, demarcam as condições para que ela seja definida de determinada forma.

Nosso objetivo, ao apresentamos o currículo oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), especificamente para a disciplina de educação física escolar, é mostrar como a centralidade do conceito de cultura é incorporada, problematizar os fundamentos do currículo, mapear quais discursos incorpora e quais são silenciados

O debate sobre cultura no currículo oficial da SEE-SP

No início de 2008, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo 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 oficial. Para a difusão e implantação destas últimas foram produzidos materiais instrucionais que orientam o trabalho dos agentes escolares e dos alunos. Foi também anunciada uma logística informacional de apoio à implementação do currículo oficial e um cronograma de eventos para difusão e acompanhamento. Do conjunto dessas ações emergiu o currículo oficial paulista.

O documento-base (SÃO PAULO, 2008)² que apresenta o currículo oficial faz a atualização do debate iniciado nos anos de 1990, a partir das recomendações expressas no Relatório Delors (DELORS, 1998) e por documentos produzidos por diferentes organizações multilaterais. Define currículo como:

[...] 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?

Sinteticamente defende conceitos gerais como sociedade do conhecimento, a relação entre educação e conhecimento, uma educação voltada ao produtivismo, definida por normas consagradas pelo discurso gerencialista e outras expressões que materializam no plano discursivo as premissas economicistas que tanto impactaram a produção de políticas educacionais nesses últimos anos³.

No que concerne especificamente ao debate educacional, o documento não inova. Reitera, de forma geral, teses já conhecidas, como a defesa da pedagogia das competências, a articulação da educação com o mundo do trabalho e a defesa de uma concepção de cidadania e de empreendedorismo abstratas. Em linhas gerais, o documento 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.

O currículo oficial anunciado tem como eixo estruturante seis princípios norteadores, 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;
- o mundo do trabalho.

Para os fins deste texto, a análise do tópico currículo como espaço de cultura será nossa prioridade⁴.

A articulação entre currículo e cultura, defendida no currículo oficial, parte da premissa de 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). Para melhor situarmos nossa problemática, faremos a seguir uma breve incursão na discussão de como o documento anuncia a relação entre cultura e currículo.

O documento define currículo como *tudo o que existe na cultura*. Tal definição nos obriga a questionar: Quem define o que é *esse* “tudo que existe”? Podemos pensar a questão de outra forma: qual conhecimento deve ser privilegiado como conhecimento escolar?

Williams (1961) defende que todo processo social é demarcado pela tradição seletiva, que, via de regra, define o que é socialmente importante. Nessa compreensão, o *tudo* não passa de seleção daquilo que é significativo para quem seleciona. Para Apple (1999), ao definir qual conhecimento é mais importante, define-se o *tudo que existe na cultura*. Não me parece, portanto, que tudo seja uma expressão desprovida de sentido. Assim, entendemos que o currículo legitima múltiplos discursos e questionamos: quais discursos foram legitimados e quais foram silenciados? A decisão do que é relevante culturalmente para o aluno contempla aquilo que ele, aluno, considera relevante? A definição do que é relevante em termos culturais consagrou quem ou o quê? São questionamentos que podem indicar caminhos para a compreensão de quais discursos foram legitimados e como o processo de construção de um currículo pode produzir silêncios, lacunas e ausências.

A intenção anunciada pelo currículo oficial de articular na escola a formação e a cultura e, assim, criar espaços de prazer na aprendizagem chama a atenção. Afirma que o objetivo é articular a dimensão do prazer com a objetividade da formação para o trabalho, valorizando 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 to-

dos 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 que a humanidade acumulou ao longo do tempo, 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.

Não se estaria aqui entendendo prazer como aquilo que é definido a partir do hedonismo que caracteriza a sociedade capitalista em que, como afirma Eagleton (2005, p. 18-19), “[...] o consumismo nos persuade a sermos indulgentes com nossos sentidos e a nos gratificar tão despuadoradamente quanto possível”? Nesse caso, como articular o prazer pela cultura sem produzir o desprazer que um currículo articulado com a vida do trabalho alienado traz?

Entendemos que a tradição seletiva, ao estabelecer qual o padrão cultural relevante, define o que é culturalmente relevante; define o que é prazer. A saturação do senso comum torna hegemônico *o conhecimento que emerge de contextos distintos*. Pode até surgir de contextos distintos, desde que sejam contextos distintos balizados pela tradição seletiva. O currículo oficial pode até anunciar-se aberto ao dissenso, mas, tendo ou não compreensão, reforça ainda mais o consenso. Legitima mecanismos de reprodução no espaço escolar com o pretense discurso da prevalência de *contextos distintos*.

O currículo oficial teve 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 trabalhassem com o mesmo currículo. 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. Diante de um currículo único, fica a questão: qual o conhecimento mais importante? Entendemos que são os conhecimentos que a humanidade

produziu ao longo de sua história. O currículo oficial também é proposto, mas desde que o conhecimento seja 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 é explícita, pois pensa a formação como preparação para o trabalho. Defender o currículo como meio de formar crianças e jovens para o trabalho, sem problematizar as contradições que envolvem o mundo do trabalho, naturaliza a articulação entre formação e vida, pois vida passa a ser entendida como sociedade capitalista e responsabilidade como condição de ser do trabalhador. Não sobra espaço algum para a crítica.

Essa breve análise da relação entre cultura e currículo, que o currículo oficial da SEE-SP enseja, situa o contexto geral de uma especificidade que passaremos agora a problematizar. Vejamos a seguir como se dá a apropriação da dimensão cultural no contexto do currículo oficial para a disciplina de educação física.

O currículo oficial de educação física da SEE-SP

O currículo oficial de educação física da SEE-SP foi elaborado por uma equipe de professores/pesquisadores com significativa participação nos debates da área de educação física escolar⁵. O mapeamento de suas trajetórias e da construção de seus itinerários teóricos fogem às preocupações deste texto. O que nos interessa mais especificamente é situar como o debate sobre as relações entre currículo e cultura se manifesta no currículo da disciplina e, ao fazê-lo, problematizar quais discursos são legitimados.

No documento em que a SEE-SP apresenta o currículo oficial, a presença do conceito de cultura ocupa espaço significativo. Sua primeira afirmação situa o contexto com o qual vai fundamentar sua perspectiva de formação.

Assistimos, desde as últimas décadas do século passado, à ascensão da cultura corporal e esportiva (que denominaremos, de maneira mais ampla, “cultura de movimento”) como um dos fenômenos mais importantes nos meios de comunicação de massa e na economia mundial. (SÃO PAULO, 2008, p. 41).

Com a preocupação de não situar esse discurso no campo meramente abstrato, o texto afirma a ascensão da cultura corporal e esportiva no campo dos interesses mais amplos que definem a lógica da mercantilização dos espaços que caracteriza o capitalismo contemporâneo. Menciona a forma como o significado sobre o corpo tem sido produzido por meio de propaganda maciça e o estabelecimento de determinados padrões de beleza, com consequências as mais diversas, como sedentarismo e o recolhimento da vida a espaços cada vez mais privados. Mas essa situação não esgota a relação dos jovens com a cultura. Afirma que “[...] os adolescentes e jovens revelam afinidades com certas manifestações da cultura de movimento (*hip-hop*, capoeira, artes marciais, *skate*, musculação etc.)” (SÃO PAULO, 2008, p. 41). A partir desse enfoque, a necessidade de se compreender como as *culturas juvenis* são produzidas e se manifestam assume centralidade no debate curricular.

Tal perspectiva e relevância é compreensível, tendo em vista que, desde a década de 1990, cultura passou a ser um conceito presente no debate em educação física escolar⁶. No contexto da produção discursiva que caracteriza o campo, o embate entre concepções oriundas da biologia, da psicologia, do comportamentalismo e outras, tem sofrido críticas as mais amplas e diversas. Elaboradas por autores que têm fundamentado sua análise a partir de referenciais teóricos os mais variados, a discussão sobre o currículo de educação física passou a contemplar uma amplitude de questões, com a incorporação nas análises de categorias como cultura, gênero, identidade, diferença, etnicidade, raça etc.

No documento que apresenta o currículo oficial, essa questão não é relevada, mostrando clareza acerca das resistências que uma concepção de currículo fundada no conceito de cultura enfrenta, o que implica não desconsiderar a experiência que caracteriza a área ao longo do tempo. Dessa forma, “[...] a transformação a que nos referimos não pretende negar a tradição da área construída pelos professores, mas ampliar e qualificar suas

possibilidades de atuação” (SÃO PAULO, 2008, p. 41). Dessa forma, o terreno do debate está demarcado.

Defende o documento a tese de que a fragmentação da vida no contexto pós-moderno, aliada à diversidade e variedade dos fenômenos humanos ligados ao corpo e ao *movimentar-se*⁷, implica entender a educação física como disciplina que “[...] trata da cultura relacionada aos aspectos corporais, que se expressa de diversas formas, dentre as quais os jogos, a ginástica, as danças e atividades rítmicas, as lutas e os esportes” (SÃO PAULO, 2008, p. 42).

A manifestação de diferentes formas do movimentar-se humano não implica na incorporação de todas. É preciso situá-las em um processo, em que significação e sentido definem o que deve ser incorporado como objeto de ensino. No documento que apresenta o currículo oficial proposto pela SEE-SP, essa questão é assim anunciada:

[...] o que dá sentido ao movimentar-se humano é o contexto em que ele ocorre, bem como as intencionalidades dos sujeitos envolvidos na ação. Desvinculado desses aspectos, o movimento tende a ser analisado somente como expressão biológica, como ação mecânica, portanto, muito semelhante em qualquer lugar, em qualquer época e para qualquer sujeito. Assim, o que vai definir se determinada manifestação corporal é digna de trato pedagógico pela área de Educação Física é a própria consideração e análise desta expressão em uma dinâmica cultural específica. (SÃO PAULO, 2008, p. 42).

A incorporação de determinada manifestação cultural passa por um filtro que a torna *digna*. A balizar o que deve ser incorporado, está o contexto em que ela ocorre e a intencionalidade dos envolvidos. Desse modo, contexto e intenção caracterizam e expressam a diversidade cultural do movimento. Sua ausência os localiza como mera expressão biológica ou mecânica e, dessa forma, *como manifestação universal de qualquer sujeito*. Essa é uma das passagens do currículo oficial em que a forma como se faz a apropriação do debate cultural mais é influenciada por uma perspectiva pós-estruturalista de currículo. A aversão a categorias de universalidade,

totalidade e historicidade indica a intencionalidade de privilegiar o particular, o fragmentado e efêmero.

O currículo oficial para a disciplina de educação física, em sintonia com os fundamentos mais amplos do currículo oficial da SEE-SP, afirma a importância de conceber os processos educacionais tendo como referência os conhecimentos que o aluno possui. Implícito a esse posicionamento é a compreensão do conhecimento como processo que não pode ser legitimado apenas pela lógica do discurso da ciência.

Portanto, o que o aluno deve apreender “[...] são as manifestações, os significados/sentidos, os fundamentos e critérios da cultura de movimento” (SÃO PAULO, 2008, p. 42). Se sentidos e significados definem as formas de expressão do *se movimentar*, não há como pensar em processos de formação universal, centralizado e unilateral. Essa leitura obriga os formuladores do currículo oficial a romper com a lógica da prescrição e generalização. Fazem tal movimento defendendo a organização do currículo oficial por *eixos de conteúdos*, definidos “[...] como construções corporais humanas [...] que devem ser organizadas e sistematizadas a fim de que possam ser tematizadas pedagogicamente como saberes escolares” (SÃO PAULO, 2008, p. 42). Esses eixos, por encontrarem diferentes significados em cada espaço escolar, devem ser tratados de forma específica e local.

O currículo oficial de educação física da SEE-SP critica a forma como o positivismo, presente nas ciências naturais, definiu os discursos que se tornaram hegemônicos ao longo do tempo e moldou a prática dos professores. Em contraposição às categorias de totalidade, universalidade de sujeito e formação, que nortearam o discurso da área ao longo de seu processo de disciplinarização escolar, o currículo oficial defende uma concepção de sujeito e formação tão diversa quanto são os pontos de partida das crianças e jovens. Assim, afirma, seria possível garantir igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados.

Finalizando nossa análise, afirmamos que a presença no currículo oficial de educação física da SEE-SP de conceitos como significado, cultura, sentido, diferença, efemeridade, situação, contexto, localidade e outros, possibilita-nos afirmar que o discurso que procura legitimar provém do que Stephen Ball define como *política como texto*, em que a presença de diferentes autores e leitores, com agendas e intenções distintas, definem, por meio de intensa articulação e das *razões de Estado*, quais os discursos são

legítimos. Ao assim proceder, estabelece os limites do que é permitido pensar e quais vozes *devem* ser ouvidas. Temos então, por meio do currículo, a *política como discurso*, que define o que é legítimo e investido de autoridade.

Ao analisarmos o currículo oficial proposto pela SEE-SP, especificamente a dimensão cultural que pretende imprimir, fica evidente a presença de uma variada perspectiva analítica, oriunda de diferentes processos e referenciais epistemológicos, como a *virada cultural e linguística*, o pós-estruturalismo e os estudos culturais. Essa hegemonia epistêmica está presente também na produção da área, bem como na elaboração de documentos oficiais. Isso é dado de significativa importância. Trata-se de uma relação complementar, pois à medida que documentos oficiais moldam programas de cursos de formação de professores, a bibliografia de concursos públicos e as temáticas de congressos e seminários, ocorre a consolidação na área da legitimação de certos discursos e de certas vozes.

Considerações finais

Ao analisarmos o currículo oficial proposto pela SEE-SP, nós o fazemos na perspectiva de que o debate curricular tem muito a contribuir no sentido de propiciar processos de formação crítica. A perspectiva de um currículo orientado pelo conceito de cultura, que trabalha com a premissa da diversidade dos processos sociais e, portanto, da diversidade na forma de manifestação desses processos, é importante. Pode propiciar o rompimento de discursos universalistas e totalizantes e a afirmação de *culturas* a serem contempladas. O currículo entendido como discurso nos leva à seguinte questão: quais discursos são privilegiados e quais silenciados?

Em nossa leitura, quem define o currículo oficial também define qual é o conhecimento mais importante.

Notas

- 1 Para a compreensão dessa questão os textos de Eagleton (2005) e Cevalco (2003) são seminais.
- 2 Quando de sua apresentação, em 2008, o documento da SEE-SP utilizava a expressão proposta curricular. A ideia era transmitir a impressão de um debate em processo. Em 2010, a expressão proposta curricular é substituída por Currículo Oficial. Nesse texto utilizaremos a expressão currículo oficial.

- 3 Vasta bibliografia tem apresentado volumoso conjunto de dados mostrando como a educação tem incorporado o discurso gerencialista e economicista. Ver, por exemplo, Ravitch (2011) e Freitas (2012).
- 4 Para a análise mais ampla do documento, de suas premissas e fundamentos, ver Carvalho e Russo (2012).
- 5 ão eles Adalberto dos Santos Souza, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto, Mauro Betti e Sérgio Roberto Silveira.
- 6 Estudo recente publicado por Neira et al. (2015), a partir de amplo levantamento em periódicos da área de educação e de educação física escolar, no período entre 1990 até 2013, mostra como a área tem incorporado nos primeiros anos do século XXI, de forma intensa, as perspectivas postas pela teoria pós-crítica de currículo, especificamente as de corte multiculturalista.
- 7 O conceito de *movimentar-se* ou *cultura corporal de movimento*, embora seja marcado por proximidades e distanciamentos, possui certa centralidade na área. O trabalho de Gramonelli (2014) analisou como a categoria de cultura corporal é compreendida e definida nos diferentes currículos de educação física escolar de estados da federação.

Referências

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Porto: Porto, 1999.

CAPARROZ, Francisco E. *Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola: a Educação Física como componente curricular*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

CARVALHO, Celso; RUSSO, Miguel Henrique. 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.

CEVASCO, Maria Elisa Burgos Pereira da Silva. *Dez Lições de Estudos Culturais*. São Paulo: Boitempo, 2003.

DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.

DELORS, 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.

FREITAS, Luis Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 set. 2015.

GRAMONELLI, Lilian Cristina. *A cultura corporal nas propostas estaduais de educação física*. 2014. 189 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 maio 2015.

NEIRA, Marcos et al. As teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 178-194, jan./abr. 2015.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SÃO PAULO. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Coordenação de Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2010.

_____. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física*. Coordenação de Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

WILLIAMS, Raymond. *The long revolution*. Harmondsworth: Penguin Books, 1961.

Recebido em 13 ago. 2016 / Aprovado em 2 dez. 2016

Para referenciar este texto

CARVALHO, C. Construção de significados e legitimação de discursos: o currículo da rede estadual de ensino de São Paulo. *EccoS*, São Paulo, n. 41, p. 45-59, set./dez. 2016.

