

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: RETORNO DO DISCURSO REGULATIVO DA TYLERIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Maria Izaura Cação¹

RESUMO: O ensaio analisa como inovações e reformas educativas afetam a construção curricular na escola pública. Busca refletir se a **Proposta Curricular do Estado de São Paulo** preserva a autonomia e identidade das escolas; respeita seu projeto político-pedagógico, sem buscar homogeneizá-las; como altera o cotidiano escolar, o trabalho docente, as relações interpessoais e de poder. Parte do pressuposto de que ela adota princípios das reformas educacionais iniciadas em meados de 1990 mediante: adoção de currículos nacionais; introdução de mecanismos de mercado, gerando fragilização da representatividade da categoria docente e sua desprofissionalização; relativização do papel do estado; estímulo a parcerias público- privado, na gestão e financiamento do ensino e implantação de sistemas de avaliação externa; enquanto o discurso oficial prega descentralização; gestão democrática; participação da comunidade. Alguns princípios são recorrentes às reformas curriculares: ênfase na *sociedade do conhecimento*, *pedagogia das competências* e do *aprender a aprender*. Desse modo, entende-se que a proposta visa à homogeneização do conhecimento escolar e das práticas curriculares, encerrando a noção de currículo como produto. Considera que a recenticidade e relevância das medidas implantadas requererem pesquisa aprofundada, o que a autora iniciará em 2010.

PALAVRAS-CHAVE: Retylerização do currículo. Projeto político-pedagógico. Trabalho docente alienado. Discurso regulativo.

CURRICULUM PROPOSAL IN THE STATE OF SÃO PAULO: THE RETURN OF THE REGULATIVE DISCOURSE OF TYLERIZATION TO PUBLIC EDUCATION

ABSTRACT: This paper analyses how innovations and educational reforms affect curricular construction at public schools. It aims at reflecting if the Curricular Proposal for the state of São Paulo preserves the autonomy and identity of schools, if it respects their pedagogical political project, without attempting to homogenize them; how it changes every-day school life, teacher's practices, interpersonal relationships and power relations. We depart from the presupposition that this proposal adopts principles of the educational reforms started in the middle of the 90s, such as: adoption of national guidelines; introduction of market mechanisms, generating the fragility of teachers' representation and their de-professionalization; relativity of the State's role; stimuli to partnerships between public and private institutions in the fields of administration, allocation of financial resources for teaching and implementation of external evaluating systems. At the same time, official discourse highlights decentralization, democratic administration, community participation. Some of these principles are recurrent in curriculum reforms: *emphasis on the knowledge*

¹ Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília.

society, pedagogy of competencies and of learning to learn. In this way, we understand that the proposal aims at homogenizing school knowledge and curriculum practices, representing the notion of curriculum as product. We consider that the novelty and relevance of implemented measures demand further research, and that will be implemented by the author in 2010.

KEYWORDS: retylerization of curriculum, pedagogical-political project, alienating teacher's work, regulative discourse.

INTRODUÇÃO: currículo como projeto político-pedagógico

Referindo-nos aos textos do currículo, devemos partir da idéia de que não constituem em si mesmos a terra prometida, mas podem ser um mapa melhor ou pior para sua busca. O problema é ter consciência de seu valor operativo limitado, lembrando que boa partitura não é música, nem o mapa é o terreno. É útil quando o texto que codifica a música é tomado por bons músicos e há bons instrumentos. Dar demasiada ênfase ao texto e não prestar atenção às condições e aos agentes da execução; subestimar o valor e o poder do texto; é pensar que, mais do que uma partitura, são fichas perfuradas do órgão em que o executante, com voltas regulares da manivela, converte mecanicamente em melodias.

(SACRISTÁN, 2007, p. 122)

Este ensaio visa, do ponto de vista da pesquisadora e docente na área de currículo e planejamento educacional, refletir e lançar alguns questionamentos ainda iniciais sobre como as inovações e/ou reformas educativas afetam e de que forma o fazem na construção cotidiana do currículo das escolas públicas, considerando que reforma ou inovação não se configuram em políticas educacionais, mas em mediação para a efetivação das mesmas.

Em nenhum período da história da educação atribuiu-se tamanha importância às políticas e propostas curriculares ou debateu-se tanto sobre o campo do currículo como a partir da segunda metade do século XX.

Etimologicamente **currículo** (latim *currere*) significa *caminho, jornada, trajetória, percurso a ser seguido*, e encerra duas idéias essenciais: de seqüência ordenada e noção de totalidade de estudos. Silva (1999, p. 21) aponta que a emergência desse campo de estudo e da palavra modernamente conhecida liga-se à *organização das experiências educativas*.

Entendido como rol de disciplinas ou conteúdo a ser ministrado, atualmente apresenta múltiplas definições contraditórias, que oscilam entre uma concepção restrita:

“são as disciplinas de estudo”, e outras onde se opera ampliação do conceito e do significado: “currículo é o ambiente em ação”. Ou seja, currículo pode ser *tudo* ou *nada*, o que pode colocar em risco a especificidade e a efetividade da ação docente.

O que o texto da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) pode revelar-nos sobre essas múltiplas apropriações?

Atualmente na berlinda, o currículo converteu-se em objeto de debate e de disputa entre diferentes concepções, uma vez que sua visibilidade e importância cresceram em escala

internacional nas últimas décadas, com traços e tendências bastante semelhantes. (CAMPOS, 2008)

Ora, o currículo não é um conceito, mas construção social; itinerário formativo, organização e articulação interna de um curso de estudos no seu conjunto, no âmbito do qual devem colocar-se organicamente os currículos específicos, tendo em vista o projeto político-pedagógico construído pela escola, o orientador e organizador de todas as práticas educativas que se desenvolvem no interior da instituição escolar. É ele que confere organicidade, sentido e o horizonte a ser atingido pela totalidade dos agentes educacionais, considerando as finalidades da educação, a filosofia e objetivos da escola (PONTECORVO, 1985; GRUNDY, 1987; SACRISTÁN, 2000).

É uma prática na qual se estabelece um diálogo entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem à prática da função socializadora e cultural da escola (SACRISTÁN, 2000), num dado período e que se consubstancia no **projeto político- pedagógico**.

Currículo é, então, **práxis**, não objeto estático a emanar de um modelo coerente de pensar a educação ou de um currículo prescrito, formal. Ao definir **currículo** estamos descrevendo a concretização das funções socializadoras e culturais de uma escola, em sua forma particular de visualizá-las num determinado momento histórico, político, econômico, social, para um determinado curso ou modalidade de educação, em uma trama institucional, **concretizada no projeto político-pedagógico** que a escola constrói e lhe confere identidade.

Como projeto embasado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e a realização dos mesmos. É um campo prático complexo a modelar-se num sistema de ensino concreto, dirige-se a determinados professores e alunos de uma determinada escola, com suas características específicas, numa dada região do país, num dado local, utiliza-se de determinados meios, cristaliza-se num contexto que confere o seu significado real. Ele não existe em abstrato.

Partindo do princípio de que as **escolas públicas**, mesmo ao participarem da mesma problemática, **não são iguais**, cabe à equipe diretiva organizar a ação pedagógica da escola, buscando a autonomia do fazer educacional e pensando coletivamente a prática, sem perder de vista o vínculo entre ação-reflexão-ação, característica das atividades humanas. Isso não significa buscar uma única forma, um modelo universal de organizar o trabalho nas escolas, mas, a busca da identidade de cada uma delas.

A partir da promulgação da LDB – Lei n. 9394/96, legalmente cabe à escola incumbir-se de *elaborar e executar sua proposta pedagógica*. A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo utiliza a expressão **proposta pedagógica**, considerando que a esta deve expressar a busca da qualidade de formação a ser oferecida a todos os alunos, como exercício de cidadania, a exigir “o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para intervenção e participação responsável na vida social.” (SÃO PAULO, 2000, p. 10)

A variedade terminológica dificulta o pleno entendimento, por parte dos profissionais da educação, do que vem a ser o **projeto político-pedagógico**. Ao detalhar as incumbências das escolas e docentes, a LDB faz distinção entre proposta pedagógica, plano de trabalho e projeto pedagógico. O Artigo 12 refere-se à **proposta pedagógica**; o 13 menciona a elaboração e execução do **plano de trabalho** docente “segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRZEZINSKI, 1997, p. 211), enquanto o Artigo 14 utiliza **projeto pedagógico** como sinônimo de **proposta pedagógica**.

Utilizamos a denominação **projeto político-pedagógico (PPP)** por considerar que esta expressa com organicidade, visão totalizante e totalizadora o trabalho desenvolvido pela escola, ao traçar seus rumos; sua política; sua visão de mundo, de homem, de sociedade, da educação; seus princípios norteadores; seus objetivos; sua identidade; metas e ações. É

político ao partir da visão da escola como organização social e do tipo de homem, de cidadão que quer formar e para qual sociedade; **pedagógico** ao definir as ações educativas necessárias para mudar a realidade, com qualidade de ensino.

Assim, pensamos o **projeto político-pedagógico como um articulador da ação educativa da escola**, não como algo *a mais* que a ela se coloca, mas como instrumento teórico-metodológico que visa auxiliá-la a enfrentar os desafios cotidianos, de modo reflexivo, consciente, sistematizado, totalizante, orgânico e participativo. É metodologia de trabalho a possibilitar a ressignificação das ações dos agentes educacionais: ao caracterizar-se pela busca de um rumo, de uma direção, carrega em si um compromisso coletivamente definido.

REFORMAS E INOVAÇÕES EDUCACIONAIS DE CUNHO NEOLIBERAL

É no contexto apresentado que devemos pensar o lugar e a função das inovações no cotidiano das práticas pedagógicas, em consonância com os objetivos traçados pelo projeto político-pedagógico elaborado pela escola.

Ante essas considerações, como compreender as **Propostas curriculares do Estado de São Paulo**, ora em vigor na totalidade das escolas da rede pública estadual? Em que medida preservam a autonomia e a identidade das escolas, respeitam seu projeto político-pedagógico, sem buscar homogeneizá-las? Como e em que medida alteram o cotidiano escolar? O trabalho pedagógico? As relações interpessoais e de poder?

Discutiremos, então, o teor da *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (FINI, 2008) como reflexo das reformas educativas de cunho neoliberal, emanadas de governos que se regem pelos princípios do Banco Mundial e de outros organismos internacionais, pautadas, portanto, nos pressupostos da globalização econômica, sob a égide do capital, mediante adoção de políticas intensificadas a partir dos três últimos decênios do século XX e que transcendem os limites geográficos entre as nações.

Assim, as reformas educacionais são empreendidas em diferentes países, Brasil incluído, visando “ajustar” a escola à nova conjuntura do processo de acumulação capitalista; às novas demandas da economia, da cultura, da sociedade cada vez mais midiática, hedonista e imediatista. Nesse sentido, a valorização da educação na perspectiva da sociedade de classes na atual fase de reestruturação do capitalismo é acompanhada pelo esvaziamento da educação escolar, desintelectualização do professor, precarização, aligeiramento, fragmentação da formação inicial e esvaziamento do conteúdo no processo de formação docente, com a prevalência das chamadas teorias pós-modernas, aí inclusa a *pedagogia das competências*. (CAMPOS, 2002; DUARTE, 2003; KUENZER, 1999; MORAES e TORRIGLIA, 2003)

Dentre os pressupostos norteadores comuns a essas reformas, destacamos: adoção de currículos nacionais, cujos parâmetros direcionam os critérios avaliativos; introdução de mecanismos de mercado, como a premiação das escolas por “produtividade” e o estabelecimento da competitividade entre as organizações escolares e entre os docentes, uma vez que critérios de promoção na carreira e de aumentos salariais baseiam-se em metas predeterminadas, gerando a pulverização e fragilização da representatividade da categoria docente, enquanto incentivam-se, via discurso oficial, a descentralização, gestão democrática e participação da comunidade. Relativiza-se o papel do estado, redirecionando-o, como condição para a eficiência e produtividade; estimulam-se escolas cooperativas, parcerias público-privado, na gestão e financiamento do ensino, mediante, inclusive, a criação jurídica do “público não estatal” e implantam-se os sistemas de avaliação externa do ensino.

Alguns princípios recorrentes dão a tônica a essas inovações/reformas educacionais e

curriculares: a ênfase na sociedade do conhecimento, na pedagogia das competências e do aprender a aprender. Dessa forma, entendemos que a proposta paulista visa à homogeneização do conhecimento escolar e às práticas curriculares, carregando a noção de **currículo** como **produto acabado**, como fato (ou artefato) (PACHECO; PEREIRA, 2007), o que caracterizaria, no limite, um retorno ao paradigma técnico-linear (MACDONALD, 197; DOMINGUES, 1986), às proposições de Tyler (1974), ainda que sob nova roupagem, muito mais sofisticada, inclusive no plano teórico-metodológico e ideológico.

Com a mesma lógica instrumental e normativa, os professores são expropriados do seu legítimo papel de construtores da prática docente e, conseqüentemente, do currículo, para se tornarem executores de um projeto concebido nos gabinetes da Secretaria da Educação paulista.

Sobre este processo, podemos concordar com Pacheco e Pereira (2007), ao afirmarem que os professores trabalham projetos “num ritual de cumprimento de macrodecisões, mesmo que a sua justificação seja feita na base da autonomia das escolas e de identidades curriculares locais”. (p. 371)

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: “São Paulo faz escola”?

Com esta nova Proposta Curricular, daremos também subsídios aos profissionais que integram nossa rede para que se aprimorem cada vez mais. [...] Mais do que simples orientação, o que propomos com a elaboração da Proposta Curricular e de todo o material que a integra, é que nossa ação tenha um foco definido. Apostamos na qualidade da educação. Para isso, contamos com o entusiasmo e a participação de todos. (*Carta da Secretária*, apud FINI, 2008, p. 6)

Fruto da recente reforma curricular empreendida pela Secretaria de Estado da Educação – SEE/SP, a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* faz parte de um conjunto de medidas adotadas pelo governo Serra com relação à educação básica, alterando o cotidiano das escolas públicas estaduais a partir de 2008, com o lançamento do programa “*São Paulo faz escola*”.

Dentre outros dispositivos do programa, por meio da Resolução n. 92, a Secretária da Educação, em 19 de dezembro de 2007, “estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e médio nas escolas estaduais”, considerando como necessárias:

- a reorganização curricular da educação básica como uma das ações viabilizadoras das metas de melhoria do processo educacional paulista;
- a implementação, em 2008, das propostas curriculares de ensino fundamental e médio organizadas por esta Pasta;
- a necessidade de se estabelecer diretrizes que orientem as unidades escolares na montagem das matrizes curriculares desses níveis de ensino, [...] (SÃO PAULO, 2007, p. 196)

Na Carta de apresentação da Proposta Curricular, a secretária argumenta:

A criação da Lei de Diretrizes e bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizadora mostrou-se insuficiente. Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo. (FINI, 2008, p. 6)

Seguindo esta lógica, a SEE/SP investe contra a autonomia das escolas, ao centralizar as decisões curriculares, ainda que afirme o contrário, e mais, “no intuito de fomentar o desenvolvimento curricular”, a Secretaria toma duas iniciativas complementares: “realizar amplo levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente.” (p. 8) e

[...] iniciar um processo de consulta a escolas e professores, para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo. Articulando conhecimento e herança pedagógicos com experiências escolares de sucesso, a Secretaria pretende que esta iniciativa seja, mais do que uma nova declaração de intenções, o início de uma contínua produção e divulgação de subsídios que incidam diretamente na organização da escola como um todo e nas aulas. (FINI, 2008, p. 8)

Entretanto, este sedutor discurso não correspondeu à prática real: as escolas não tiveram oportunidade de opinar sobre os pressupostos e as necessidades de implantação de uma nova proposta curricular, sequer foram consultadas sobre suas experiências exitosas ou mesmo sobre as condições concretas de trabalho para o desenvolvimento dessas inovações. Uma vez mais, docentes, gestores e estudantes foram desconsiderados. Os docentes, novamente, viram-se aliçados dos processos de tomada de decisões a eles diretamente afetas. Expropriados dos meios de produção de seu trabalho e do seu saber, tornam-se executores reincidentes.

Assim, viram seu cotidiano ser totalmente alterado ao serem obrigados a atender às novas diretrizes e metas definidas pela SEE, mediante a adoção compulsória do JORNAL DO ALUNO, no início do ano letivo de 2008.

Dessa forma, a ingerência direta da SEE/SP sobre a organização do trabalho docente no interior das escolas, obrigou-as a abandonar ou a “contornar” objetivos, metas e atividades propostas em seu PPP e trabalhar com o material didático elaborado pela SEE, o JORNAL DO ALUNO, nos meses de fevereiro e março, visando recuperar conteúdos, sobretudo de Língua Portuguesa e Matemática e sanar defasagens. Ao final deste bimestre, a SEE/SP realizou uma avaliação centralizada

Após esse período introdutório, a cada bimestre o professor recebeu material didático denominado CADERNO DO PROFESSOR, que, à guisa de subsídio pedagógico ao seu trabalho, detalhava para cada disciplina os conteúdos tidos como necessários e a metodologia a ser utilizada. Posteriormente, esses conhecimentos foram “cobrados” em avaliação realizada pela SEE, assim como pelas avaliações externas: SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação

Básica); SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo); ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio).

DO TEOR DA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO

Antecedentes

Para a SEE, o envio à totalidade das escolas da *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* foi mais do que uma declaração de intenções, sua meta era “garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências [...]”. Seu objetivo é muito claro: dar início a “uma contínua produção e divulgação de subsídios que incidam diretamente na organização da escola como um todo e nas aulas.” (FINI, 2008, p. 8)

Assim, o texto deixa bastante elucidado o pressuposto de que a autonomia construída pelas e nas escolas não foi positiva para a qualidade de ensino, o que, aliás, é confirmado pela Secretária da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, em entrevista ao jornal *Folha de S. Paulo*, e mais, que a organização do trabalho docente, direito e competência, inclusive legais, que cabem à escola não mais serão afetos a ela, pois esta passará a ser “tutelada”.

Do ponto de vista pedagógico, identificamos que tínhamos uma grande fragmentação. Cada escola fazia uma coisa [...]. Ficou provado que essa plena autonomia didático-pedagógica não era boa, levou a uma queda da qualidade. A progressão continuada não é o problema. [...] Estamos enfrentando a desorganização pedagógica com várias ações, que já estão em andamento, como a criação de um currículo para todas as séries e disciplinas e as expectativas de aprendizagem. Ou seja, as escolas agora sabem o que devem ensinar aos alunos. Não significa que a escola não tenha autonomia. Ela continua escolhendo seus livros e seu projeto pedagógico. Mas isso tem que seguir os conteúdos básicos. (TAKAHASHI, 2008, p. A 18).

Ora, o conceito de autonomia não pressupõe a independência ou exclusão da escola de um sistema ou rede de ensino, ao contrário, trata-se de conceito relacional. Somos sempre autônomos em relação a outros. (BARROSO, 1996; 1997)

Como já a conceituava Vergnaud, em 1983,

L'autonomie peut, alors se définir comme l'espace de liberté et d'initiative qui est laissé à la collectivité scolaire dans le cadre de l'institution à laquelle elle appartient – le service public d'enseignement – pour affirmer sa personnalité, prendre en compte ses données spécifiques et répondre à ses propres besoins; c'est par son autonomie qui lui donne une vie personnalisée et affirmée, que la communauté scolaire peut exprimer de la meilleure manière son appartenance au système éducatif et lui donner son efficacité. Une telle autonomie n'est donc ni l'indépendance, ni l'isolement, ni la sortie du système. (VERGNAUD, 1983, p. 11, apud BALLALAI, 1985 p. 43).

Desse modo, tanto os órgãos centrais do sistema – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, Coordenadorias de Ensino: da Grande São Paulo e do Interior – COGSP e CEI -; Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE; como os setoriais – Diretorias Regionais de Ensino - DRE – devem assessorar as escolas de todas as formas possíveis: mediante visitas; esclarecimentos; publicação de textos teórico-metodológicos destinados a docentes e especialistas de ensino; assistência direta às escolas com dificuldades, por meio de seus assistentes técnico-pedagógicos, numa relação de mão dupla, e não deixá-las à própria sorte e depois culpá-las pela baixa qualidade de ensino da rede estadual.

Não fosse a Secretária da Educação acadêmica renomada, docente da UNICAMP, poderíamos incorrer em erro ao acreditar que sua concepção de autonomia é equivocada, no entanto, consideramos, sim, que se trata de um posicionamento ideológico para agradar a mídia e a opinião pública, ao conceder a citada entrevista ao jornal Folha de S. Paulo, em 25 de fevereiro de 2008.

Outro aspecto relevante da citada entrevista refere-se à questão da *avaliação externa*, outro princípio caro às reformas atuais e que tem tido importância fundamental nas políticas educacionais em curso, “constituindo-se em um dos elementos estruturantes de sua concretização [...]” (SOUSA, 2002)

Assim a Secretária, ao ser indagada sobre o mecanismo de concessão de bônus às escolas e aos professores, mediante os resultados do SARESP, responde:

Não estou querendo que a escola dê um salto no SARESP de um ano para outro. Mas qualquer avanço no SARESP ou melhora na estabilidade do quadro de professores terá impacto no índice. (TAKAHASHI, 2008a, p. A 18).

Em debate posterior, promovido pelo mesmo jornal e publicado em 12 de março de 2008, “a política de premiar em dinheiro professores e funcionários de escolas que atingirem metas de qualidade foi alvo de polêmica [...]” (TAKAHASHI, 2008b, p. C 6). A Secretária, uma das participantes do debate a defender essa política, foi enfática:

Vamos valorizar os bons profissionais, que são maioria na rede. O bônus, existente desde 2000, contabiliza basicamente a assiduidade dos professores. Vamos ampliá-lo, contando também o desempenho dos alunos no SARESP, a taxa de reprovação, evasão e a fixação dos professores na escola. [...] Quanto mais ela [a escola] se esforçar, mais a equipe será beneficiada, com incentivos concretos. (TAKAHASHI, 2008b, p. C 6)

Ao que o professor José Marcelino de Rezende Pinto rebateu: “Sou contrário à política de bônus. A medida traz um pressuposto implícito de que o professor não ensina porque não quer. Isso não é verdade.” (TAKAHASHI, 2008b, p. C 6)

As avaliações externas preconizadas pelos documentos internacionais e nacionais retiram do Estado o poder de condução e execução das políticas públicas, para que ele assumira seu papel de avaliador.

Para Sousa (2002), o SAEB, basicamente, possibilita ao Estado: compreender e intervir na realidade educacional; controlar os resultados; estabelecer parâmetros para comparação e

classificação das escolas; estimular a escola e o aluno por meio da premiação via competição; dentre outros mecanismos. (SOUSA, 2002, p. 29-34)

Consideramos que as avaliações externas não sejam um mal em si ou indesejáveis para os sistemas de ensino, pois estes devem tornar públicos seus resultados à sociedade, entretanto estas não devem constituir-se únicos critérios para a avaliação do trabalho do professor e da escola, desconsiderando outros fatores intervenientes do processo educativo. Igualmente, concordamos com afirmação de Sousa (2002) de que essa avaliação “não deve se traduzir na aplicação de testes de rendimento escolar.” (p. 34)

Do documento oficial: pressupostos teórico-metodológicos

A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e o resultado dela em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais. Construir identidade, agir com autonomia e em relação ao outro, e incorporar a diversidade são as bases para a construção de valores de pertencimento e responsabilidade, essenciais para a inserção cidadã nas dimensões sociais e produtivas. (FINI, 2008a, p. 11)

O que a Secretaria de Educação paulista denomina *Proposta Curricular* compõe-se de vários documentos. Inicialmente, as escolas receberam o primeiro deles: PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO, que contém, na Apresentação, os objetivos e seus princípios estruturantes:

1. Uma educação à altura dos desafios contemporâneos.
2. Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo
 - I. Uma escola que também aprende
 - II. O currículo como espaço de cultura
 - III. As competências como referência
 - IV. Prioridade para a competência da leitura e da escrita
 - V. Articulação das competências para aprender
 - VI. Articulação com o mundo do trabalho. (FINI, 2008a, p. 7).

Integra-a, ainda, um segundo documento: ORIENTAÇÕES PARA A GESTÃO DO CURRÍCULO NA ESCOLA, “dirigido especialmente às unidades escolares e aos dirigentes e gestores que as lideram e apóiam: diretores, assistentes técnico- pedagógicos, professores coordenadores, supervisores.” (FINI, 2008, p. 8) Mais do que tratar da gestão curricular em geral, sua “finalidade específica” é: “apoiar o gestor para que seja um líder e animador da implementação desta proposta curricular nas escolas públicas estaduais de São Paulo.” (FINI,

2008, p. 9)

Por último, compõem a Proposta os CADERNOS DO PROFESSOR, organizados por bimestre e por disciplina.

Neles, são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. (FINI, 2008, p. 9)

As próprias expressões **gestão do currículo** e **gestão da sala de aula** já apontam que o *modelo burocrático* de currículo (SACRISTÁN, 2000) subsidia a opção da SEE e que esta se filia, tardia e de forma mais sofisticada, ao *paradigma técnico-linear*, cujo maior expoente foi Tyler (1974) (MACDONALD, 1975; DOMINGUES, 1986), operando no sentido de uma *retylerização*.

Esta expressão permitimo-nos emprestá-la de Pacheco e Pereira (2007), que assim a conceituam:

Retorno a Tyler (*back to Tyler*), aceitando-se que o currículo é um plano, um dispositivo normativo definido pela administração, embora possa ser gerido pelos professores, desde que essa gestão seja controlada pelo currículo nacional e pela avaliação estandardizada. (PACHECO; PEREIRA, 2007, p. 372)

Para Tyler, a educação “é um processo que consiste em modificar os padrões de comportamento das pessoas [...] num sentido lato que inclui pensamentos e sentimentos, além da ação manifesta.” (TYLER, 1974, p. 5). Na apresentação do seu opúsculo, o autor afirma que este visa

desenvolver uma base racional para considerar, analisar e interpretar o currículo e o programa de ensino de uma instituição educacional. [...] Este livro apresenta, em linhas gerais, um modo de encarar um programa de ensino como instrumento eficiente de educação. (TYLER, 1974, p. 1).

Em 1986, Domingues apontava: “a análise das propostas de Tyler permite verificar que o interesse subjacente é técnico, ou seja, de controle, e que seu paradigma é um paradigma técnico-linear de reação em cadeia [...]”. (DOMINGUES, 1986, p. 355)

Quanto ao que Sacristán denomina *modelo intervencionista e burocrático*, em linhas gerais pode ser caracterizado pelos seguintes fatores, também presentes na *Proposta*

Curricular do Estado de São Paulo:

1) A administração regula o currículo determinando conteúdos, aprendizagens que considera básicos e aspectos relacionados com a educação (hábitos, habilidades, atitudes, etc). [...] 2) A intervenção se produz igualmente na hora de propor sugestões metodológicas [...]. 3) O modelo administrativo de comunicação teoria- prática deixa nas mãos da burocracia a definição e a operacionalização de modelos pedagógicos [...]. 4) Por tudo isso, **é um modelo desprofissionalizador do professorado**², ou no mínimo, duvidosamente profissionalizador. O papel dos professores fica relegado à concretização das diretrizes metodológicas em suas classes, vigiados e orientados [...]. A autonomia se circunscreve fundamentalmente aos aspectos metodológicos e às relações pessoais com os alunos. Tira-se deles a possibilidade de intervirem nas variáveis contextuais, culturais e organizativas. [...]

5) Produz-se uma relação unidirecional e individualista entre o professor e a burocracia que presta orientações precisas de ordem metodológica para realizar o ensino 'adequado'. [...] As prescrições curriculares e as orientações metodológicas vão dirigidas ao professor que realiza sua prática pessoal [...]. **Essa relação unidirecional reforça, por sua vez, uma ética profissional individualista que gera dependência e impede o desenvolvimento de espaços coletivos de profissionalização nas escolas**³ (SACRISTÁN, 2000, p. 140-143).

Quanto à concepção de **gestão do currículo**, o *Caderno do Gestor* assim a define:

o conjunto de iniciativas que devem ser adotadas na instituição como um todo, para que o *currículo proposto* se transforme em *currículo em ação* nas situações de ensino e de aprendizagem (FINI, 2008b, p.2).

Nesse sentido, o PPP é encarado como “um recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas nesta Proposta Curricular.” (FINI, 2008a, p. 9)

QUESTÕES EM ABERTO: algumas considerações que não se pretendem finais

[...] as escolas não são unicamente espaços físicos, confinados a uma geografia localizada, que sofrem um processo de normalização, mas também espaços discursivos, constituídos pelo sistema de idéias,

² Grifos nossos.

³ Grifos nossos.

distinções e separações que funcionam para confinar o aluno a determinadas normalizações. (POPKEWITZ, 2001, p. 37)

Como enunciado no início, as reflexões aqui apresentadas são ainda embrionárias, e não pretendem, de forma alguma, esboçar conclusões ou “fechar” a discussão, apenas abri-la, uma vez que nosso próximo projeto de pesquisa trienal (2010-2012) versará sobre o estudo dos pressupostos e concepções subjacentes às Propostas Curriculares do Estado de São Paulo.

Assim, permitimo-nos algumas breves considerações. A primeira refere-se à perspectiva adotada pela SEE no tocante à chamada *sociedade do conhecimento*.

A sociedade do século 21 é cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver, exercer a cidadania [...] produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século passado e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais, já está gerando um novo tipo de desigualdade ou exclusão, ligada ao uso das tecnologias de comunicação que hoje mediam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais. (FINI, 2008a, p. 9)

Para os teóricos da globalização e da sociedade da informação ou do conhecimento, como é chamada o que se considera como sociedade “pós-moderna”, esta possui regras básicas às quais a escola e nós docentes ainda não dominamos.

Nesta “sociedade do conhecimento”, a educação adquire o status de propulsora do desenvolvimento, devendo voltar-se, fundamentalmente, às necessidades das forças produtivas, ou seja, do mercado, para criar melhores condições de competitividade.

Por outro lado, a globalização opera no sentido da homogeneização escolar e no reforço da noção de currículo como produto e não práxis.

Para países periféricos como o Brasil, a educação passa a ser entendida como condição essencial para a superação das dificuldades e desníveis de inserção nos mercados mais competitivos.

Com a hipervalorização da informação e da comunicação, passa-se a alertar a escola e seus docentes para trabalharem as denominadas *competências* para discernir os valores transmitidos pela mídia, no intuito de desenvolver o espírito crítico.

Essa noção inclui conhecimentos, mas, sobretudo, capacidades – saber fazer - experiências, relações sociais, valores e poder. Desenvolve-se, então, o conceito de *escola que aprende*, deslocando-se o eixo do ensino para a aprendizagem.

Duarte (2001) questiona o que seria essa sociedade do conhecimento na ótica pós-moderna. Seria pós-capitalista? Para o autor, não deixamos de ser uma sociedade essencialmente capitalista, apontando algumas das ilusões dessa sociedade do conhecimento.

Para as finalidades deste trabalho, importa ressaltar apenas uma delas e, talvez, a mais perversa para os sistemas públicos de ensino: a de que o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje e que o acesso a ele foi amplamente democratizado, o que não é verdade.

Desse modo, está implícita a falsa concepção de que todos os estudantes, tanto do

sistema privado como público, possuem iguais possibilidades de acesso ao conhecimento, quando estes últimos, na sua grande maioria, nem possibilidades concretas de acesso às máquinas possuem de fato. Trata-se, pois, de uma falácia, pois o que as redes de informática propiciam é informação, já que o acesso e posse do conhecimento pressupõem a “construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos nos quais ocorre uma negociação de significados.” (DUARTE, 2001, p.39). Para o autor, a validade do conhecimento é conferida pelos contratos sociais, tendo em vista este ser uma convenção social. Ou seja, ele não se configura como mera informação objetiva, pseudamente neutra ou mera apropriação da realidade pelo pensamento.

Por outro lado,

Ao apresentar-se como instrumento transparente, a máquina se pretende um mero repositório de dados que podem ser acessados, quando desejado, com rapidez e eficiência. Mascaram-se as atomizações e as sistematizações necessárias para a operação dos sistemas de armazenamento de informações. É como se as infundáveis categorizações, necessárias à ordenação e ao acesso de qualquer sistema de dados, seguissem um procedimento lógico e natural (MACEDO, 1997, p. 45)

A generalização de tal ideologia traz conseqüências temerárias para o currículo. “Pensar o conhecimento como produto atomizável, natural, neutro e objetivo implica renunciar à compreensão de currículo como cultura (MACEDO, 1997, p. 45).

Outra consideração possível, neste momento, é o retorno à educação paulista de um discurso extremamente regulativo.

Para Bernstein (1990), o discurso pedagógico é constituído por regras que determinam a forma social de como certas competências serão transmitidas e pressupõe dois componentes: o *técnico - discurso instrucional*, que determina o que deve ser transmitido pela educação, e o componente *moral - discurso regulativo*, que determina como deve ocorrer essa transmissão. Desse modo, o que distingue o discurso pedagógico é exatamente o seu aspecto regulativo que domina o instrucional.

Ao reapropriar-se de discursos alheios, o discurso pedagógico retira-os de seu contexto original, num processo de *recontextualização*. Desse modo, cria “uma regulação moral das relações sociais de transmissão/aquisição, isto é, regras de ordem, relação e identidade [...] prévia à transmissão de competências e constitui uma condição para que ela ocorra.” (BERNSTEIN, 1990, p. 184)

Considerando esse processo de recontextualização, a questão de que o conhecimento e o currículo não podem ser reificados, pois materializam relações sociais, e o fato de não ser o currículo algo estático, pronto, acabado, mas, como enfatiza Silva (1996, p. 77), “um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações”, o processo educacional é permeado por e construído em um contexto de relações de poder, regulado por um discurso marcado por ideologias e interesses de classe na sociedade capitalista.

Para Pacheco e Pereira (2007), a globalização, como estratégia de homogeneização cultural, cuja base ideológica é o neoliberalismo, carrega uma “linguagem de uniformização para a escola que não lhe é totalmente estranha, contribuindo para a *retylerização* das práticas curriculares, sobretudo com o reforço da lógica dos conteúdos, competências e avaliação.” (p.372)

Os autores afirmam mais,

as identidades de actores educativos [...] – dentro de um léxico comum que integra, entre outras palavras, ‘autonomia’, ‘descentralização’, ‘projecto’ e ‘comunidade’ – existem mais no plano dos discursos políticos burocráticos do que nas práticas políticas de professores e alunos. (PACHECO; PEREIRA, 2007, p. 372)

Desse modo, o planeamento do trabalho docente, cada vez mais escapa das mãos de professores e gestores, estes considerados “animadores”. Retira-se dos agentes educacionais o papel de educadores que são. Aprofunda-se a experiência alienada do trabalho dos docentes, uma vez que o currículo e o seu planeamento não mais lhes pertencem. E assim, à guisa de conclusão, afirmamos com Gitlin: “O ensino como gestão do currículo desprofissionaliza os professores e lhes exige a competência necessária para fazer seus alunos se dirigirem de forma efetiva ao longo de uma rota predeterminada.” (GITLIN, 1987, p. 117).

Diante do volume e riqueza do material produzido pela SEE, dos fatores imbricados em sua tessitura, da recenticidade das medidas adotadas e de sua importância para a reconfiguração do currículo, do projeto político-pedagógico e da docência nas escolas públicas paulistas, consideramos inadiável a tarefa de nos debruçar sobre a Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BALLALAI, R. Administração participativa na educação: mito, tabu ou práxis? **Forum**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 9, p. 38-61, jul./set. 1985.

BARROSO, J. **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997. BERNSTEIN, B. **Class, codes and control: the structuring of pedagogic discourse**. v. IV. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1990.

CAMPOS, M.M. **Reformas educacionais: impactos e perspectivas para o currículo**. Disponível em: <<http://claudioalex.multiply.com/reviews/item/536>>. Acesso em: 21 jul. 2008.

DOMINGUES, J.L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 67, n. 156, p. 531-366, mai./ago. 1986.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. n. 18, p. 35-40, set./out./nov. 2001.

FINI, M. I. (coord.) **Proposta curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEE, 2008a.

_____. **Caderno do Gestor**. São Paulo: SEE, 2008b. Versão preliminar.

GITLIN, A. Common school structures and teacher behaviour. In: SMYTH, J. (ed.). **Educating teachers**. Changing the nature of pedagogical knowledge. London: The Falmer Press, 1987.

GRUNDY, S. **Producto o praxis del curriculum**. Madrid: Morata, 1991.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez./1999.

MACDONALD, J. B. Curriculum and human interests. In: PINAR, W.F. (comp.). **Curriculum theorizing: the reconceptualistas**. Berkeley: McCutchan Publishing, 1975.

MORAES, M.C.M.; TORRIGLIA, P. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M.C.M. (org.) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOREIRA, A. F. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M.V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 11-36.

PACHECO, J. A.; PEREIRA, N. Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p. 371-398, mai./ago., 2007.

PONTECORVO, C. Teoria do currículo e sistema italiano de ensino. In: MARAGLIANO, R. (org.) **Teoria da Didática**. São Paulo: Cortez, 1985, p. 37 – 71.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. **A educação que ainda é possível**. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

SILVA, T. T.. **Identidades terminais** – as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

POPKEWITZ, T. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de Ensino Fundamental e Médio**. Estadual. Compilação e Organização de Leslie Maria José da Silva Rama et alii. São Paulo: SE/CENP, 2006, v. LXIV, p. 196-203.

TAKAHASHI, F. Autonomia das escolas gerou queda na qualidade do ensino. Entrevista Maria Helena Guimarães de Castro. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 25 fev. 2008a. Caderno A, p. A 18.

_____. Educadores divergem sobre bônus a professor do Estado. Debate Folha. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 12 mar. 2008b. Caderno Cotidiano, p. C 6.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.