



ASPECTOS DA HISTÓRIA DOS CURRÍCULOS OFICIAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO (1980-2008)

Odair Vieira da Silva*

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de contribuir para a compreensão da história da organização curricular do Estado de São Paulo no período compreendido entre os anos de 1980 e 2008, apresento, neste artigo, resultados parciais da pesquisa de Doutorado andamento vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, *Campus* de Marília/SP, e às linhas “História da alfabetização” e “História do ensino de língua portuguesa”, do Grupo de Pesquisa “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil” (GPHELLB)¹.

A opção pela delimitação do intervalo antes assinalado desdobra-se do fato de que, no início da década de 1980, intensificaram-se as pressões pela reorganização democrática do país, bem como tomaram corpo as primeiras iniciativas de revisão e reformas curriculares em várias unidades da federação, inclusive no Estado de São Paulo; de igual modo, em 2008, outro coeficiente determinante adveio da publicação do atual “currículo oficial” do Estado. Especificamente sobre isso, aliás, na pesquisa em pauta, importante a ressalva de que considero por currículo oficial o rol dos conteúdos propostos pelos órgãos normatizadores da educação. Nesse sentido, em conformidade com Goodson (2008), entendo que o “[...] currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização” (p. 21). E delineando em igual teor, Apple (1999) também nos dá o leme reflexivo, enfatizando que

* Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, *Campus* de Marília/SP. E-mail: odairvieira@prof.educacao.sp.gov.br, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria do Rosário Longo Mortatti.

¹ O GPHELLB decorre do Programa de Pesquisa “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil” (PPHELLB) e, desse grupo e desse programa de pesquisa, em funcionamento desde 1994, resultou o Projeto Integrado de Pesquisa “História do ensino de Língua e Literatura no Brasil” (PIPELLB), em desenvolvimento desde 1995, todos coordenados pela Profa. Dra. Maria do Rosário Longo Mortatti. O GPHELLB, o PPHELLB e o PIPHELLB estão organizados em torno de tema geral, método de investigação e objetivo geral, que são comuns a todas as pesquisas de seus integrantes. O tema geral – ensino de língua e literatura no Brasil – se subdivide em seis linhas de pesquisa: “História da formação de professores”; “História da alfabetização”; “História do ensino de língua portuguesa”; “História do ensino de literatura”; “História da literatura infantil e juvenil”; e “Memória e história da educação”. Cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil (CNPq) e certificado pela UNESP. Informações disponíveis em: <<http://www.marilia.unesp.br/gphellb>>. Atualmente, esse grupo tem como líder Profa. Dra. Maria do Rosário Longo Mortatti e, como vice-líder, Profa. Dra. Rosa Fátima de Souza.

*[...] o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece em textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma **tradição seletiva**, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (p. 59, grifo do autor)*

Ainda nessa perspectiva, Silva (2010) acrescenta que “[...] o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte vai constituir, precisamente, o currículo” (p. 15). O autor em pauta segue elaborando indagações relacionadas à identidade e à subjetividade do currículo, mencionando que, nas teorias a ele enredadas,

[...] a pergunta “o quê?” nunca está separada de outra importante pergunta: “o que eles devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão seguir aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta “o que?”, na medida em que 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 o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizadas nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 2010: 15)

Embora tais questionamentos possam suscitar objeções, as críticas às teorias tradicionais do currículo² e sua centralidade no cenário educacional brasileiro constituem nichos temáticos que vêm ganhando destaque nas últimas décadas, sobretudo pelo elevado crescimento da produção acadêmica.

Assim, quanto ao currículo oficial do Estado de São Paulo, principio este estudo com as primeiras iniciativas de revisão e reforma curricular, introduzidas na década de 1980, mediante a implantação do Ciclo Básico³ e a elaboração das propostas curriculares para o

² De acordo com Silva (2010), as teorias tradicionais do currículo surgem em 1918, quando o educador norte-americano Franklin John Bobbitt (1876-1956) escreve e publica o livro “*The Curriculum*”, que inaugurou os estudos sobre o currículo e sobre a corrente tradicional. Nesse livro, o currículo é entendido como uma especificação minuciosa de objetivos, procedimentos e métodos, que visam à obtenção de resultados para que estes sejam mensurados. Bobbitt buscava igualar o sistema educacional ao sistema industrial, utilizando o modelo organizacional e administrativo de Frederick Taylor (1856-1915) – (racionalização do trabalho, uso de métodos científicos). Na sua proposta, a educação deveria funcionar tão eficientemente quanto qualquer outra empresa econômica.

³ O Ciclo Básico (CB) consistia em um projeto político do primeiro governador eleito pelo povo paulista após o Regime Militar de 1964, André Franco Montoro (1916-1999). Montoro governou o Estado no período compreendido entre 1983 a 1987; o Ciclo Básico propunha alterar as relações de exclusão social provocadas pela

ensino de 1º grau, em 1985. Buscando contribuir para o avanço das discussões, sublinho, também, que, na década de 1990, se dá o alinhamento do governo paulista com a doutrina neoliberal, por meio da introdução do quadro referencial de Qualidade Total. Por fim, retrato as características da instituição do atual currículo paulista denominado “currículo oficial”, a partir de 2008.

O CAMPO DO CURRÍCULO NO ESTADO DE SÃO PAULO: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DE 1980 A 2008

No Brasil, a partir do final da década de 1970, houve uma forte pressão dos setores organizados da sociedade civil “[...] pela ‘abertura política’ e pela reorganização democrática das instituições e relações sociais” (MORTATTI, 2000: 257). Com isso, no tocante à educação e seus respectivos problemas, as discussões e as análises passaram “[...] a abranger programaticamente largo conjunto de aspectos – políticos, econômicos, sociais e pedagógicos” (MORTATTI, 2000: 258).

Em tal contexto, questionamentos buscavam superar as concepções de “escola redentora” e de “escola reprodutora”, com o fito de evidenciar “[...] as finalidades sociais e políticas da escola não como auto-explicáveis, mas como produzidas historicamente e sujeitas a revisões ideológicas” (MORTATTI, 2000: 258). Nesse ínterim, sobreveio um duplo dilema sobre as “finalidades sociais e políticas da escola” e sobre seus “objetivos e meios”, que passaram a questionar “[...] o tecnicismo herdado do ideário escolanovista, sistematizado e oficializado na Lei nº 5.692/71 e identificado com o autoritarismo ditatorial do regime político imposto no país com o golpe militar de 1964” (MORTATTI, 2000: 258).

A partir desse momento, desencadeou-se, uma etapa de altercação, num esforço por respostas a essas incertezas, com atuação também dos entes federados, fazendo surgir diversas iniciativas dos governos estaduais em termos de revisão e reformas curriculares, que, na década de 1980, se anteciparam em relação ao poder público federal (SOUZA, 2006).

A autora mencionada esclarece, ainda, que, no Estado de São Paulo, a reestruturação curricular “[...] iniciou-se com a implantação, em 1983, do ciclo básico (Decreto nº 21.833, de

reprovação escolar “[...] na passagem da 1ª para a 2ª série do ensino fundamental, impôs-se a necessidade de intervir na rede escolar, iniciando-se pela desseriação das duas séries iniciais e por um conjunto de outras medidas que constituíam a proposta do ciclo básico” (DURAN, ALVES, PALMA FILHO, 2005: 84).

21.12.1983), concebido como ponto de partida para a reorganização da escola pública de 1º grau” (SOUZA, 2006: 205); e assevera que, “[...] do ponto de vista político, o projeto visava a diminuir a seletividade escolar, cumprindo o compromisso do governo de São Paulo com a democratização do ensino e, da perspectiva pedagógica” (SOUZA, 2006: 205). Na concepção de Mortatti (2000), esse projeto surgiu como uma resposta aos elevados índices de repetência e evasão na passagem da 1ª para a 2ª série do ensino de primeiro grau, que passaram

[...] a ser entendidos como “produzidos pela escola reprodutora”, caracterizando-se como indicadores da marginalidade e/ou expulsão dos diferentes, ou seja, dos que não se ajustam às normas impostas pela ideologia dominante reproduzida e salvaguardada por essa instituição. (p. 260)

Considerando tais denúncias e tencionando superar esses problemas, de acordo com Mortatti (2000), a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação do Estado São Paulo, em conjunto com a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), implementou “propostas concretas de ação” para “[...] o projeto do Ciclo Básico, como desencadeado por e desencadeador de uma série de mudanças estruturais, administrativas e didático-pedagógicas, na rede pública de ensino paulista” (p. 262). Dentre as factíveis ações, distingue-se que

[...] além da reorganização da estrutura curricular em um ciclo de alfabetização, compreendendo os dois primeiros anos de escolarização, da sistemática avaliação, prevendo remanejamento de alunos e acompanhamento contínuo de seu rendimento e dificuldades, e do aumento da carga horária para alfabetização, mediante a posterior criação da jornada única de 6 horas-aulas diárias (Decreto nº 28.170, de 21.1.1988), a proposta do Ciclo Básico incorpora uma “nova” teoria como base para as opções didático-pedagógicas: o construtivismo⁴. (p. 263)

Prosseguindo com Mortatti (2000), a perspectiva construtivista foi adotada como discurso oficial da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e passou

[...] a ser divulgada no âmbito das estratégias de capacitação docente – seja nos cursos de formação básica regular seja nos de formação em serviço –, desenvolvidas pela CENP, a partir de 1984, especialmente por intermédio dos fascículos e programas televisivos do Projeto Ipê e, posteriormente, pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), por intermédio de cursos, seminários, palestras, publicações e demais ações desenvolvidas. (p. 267-268)

⁴ O viés construtivista resulta das pesquisas da psicóloga e educadora argentina Emilia Ferreiro e de seus e colaboradores. Essa teoria de aprendizagem enfatiza a *lectoescrita* (habilidade adquirida de ler e escrever), respeitando os conhecimentos da psicogênese da língua escrita por parte do sujeito cognoscente. Nessa teoria, “[...] o foco do processo de alfabetização está *no como* a criança aprende a língua escrita; trata-se, assim, de um processo de desmetodização da alfabetização, uma vez que não cabem, nesse processo, os tradicionais métodos ensino da leitura e escrita” (MORTATTI, 2008: 473; grifos da autora).

No Estado de São Paulo, a reestruturação curricular da década de 1980 avançou com “[...] a elaboração das propostas curriculares para o ensino de 1º grau que ocorreu a partir de 1985” (SOUZA, 2006: 206). O traçado foi apresentado como uma proposta flexível que “[...] concebia o professor como um intelectual e incidia sobre as matérias do núcleo comum. A maior parte das propostas curriculares foi construída entre 1986 e 1987 e distribuída à rede de ensino público a partir de 1988” (SOUZA, 2006: 206).

Entre as décadas de 1980 e 1990, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo “[...] implementou políticas de produção de materiais de orientação curricular direcionadas para os professores, visando subsidiar a prática docente na implementação do projeto de reorganização da escola de 1º grau” (SOUZA, 2006: 207). Muitos desses instrumentos foram utilizados em cursos de formação continuada de professores e eram vistos

[...] como uma modalidade de texto didático para a formação de professores em serviço. Nesse sentido, constituem objetos culturais de transmissão de saberes. Trata-se, portanto, de dispositivos pedagógicos que buscam instituir um discurso educacional e informar a prática. Podem ser vistos ainda como auxiliares do ensino, na medida em que muitas publicações trazem sugestões de atividades para os professores desenvolverem em sala de aula. (SOUZA, 2006: 207)

A autora pondera que essas publicações tinham um caráter institucional, haviam sido produzidas pelo Estado e funcionavam “[...] como dispositivos de intervenção deste sobre a prática docente e como estratégia de formação indireta de professores. De natureza prescritiva, instituem um discurso político-pedagógico” (SOUZA, 2006: 207); além disso, esse material se caracterizava “[...] pela veiculação de valores, ideologias e conhecimentos” (SOUZA, 2006: 207).

Nóbrega (1999) elucida que, entre 1991 e 1994, assume o governo do Estado de São Paulo Luiz Antônio Fleury Filho, implantando o “Programa de Reforma do Ensino no Estado de São Paulo”, por meio do quadro referencial Qualidade Total, confirmando o sentido neoliberal desse momento histórico. Importante pensar que o programa de Qualidade Total, originalmente, fora destinado para o setor empresarial, mas acabou sendo estendido à administração pública, levando a educação a adotar o mesmo “[...] parâmetro de qualificação da produção na indústria em escala mundial” (NÓBREGA, 1999: 54).

Altimann (2002), em conformidade com as afirmações de Nóbrega (1999), ratifica que o programa de Qualidade Total ocultava a influência do Banco Mundial e da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) nas reformas educacionais que

vinculava “[...] educação e produtividade, a partir de uma visão economicista” (p. 83); a CEPAL preconizava que, para que “[...] os países da América Latina se tornem competitivos no mercado internacional, é necessário que disponham de talentos para difundir o progresso técnico e incorporá-lo ao sistema produtivo” (ALTIMANN, 2002: 83).

Nesse período, aconteceu a criação da Escola-Padrão e o limiar do processo de municipalização das escolas do então 1º grau. Institui-se, também, a concepção da “pedagogia de projetos”, voltada à Escola-Padrão, em que “[...] cada escola deveria realizar ‘projetos especiais’ que contemplassem temas interdisciplinares. [...] Sobre essa questão, o primeiro aspecto a ser destacado refere-se aos vínculos entre o construtivismo e a ‘pedagogia dos projetos’” (MARSIGLIA; DUARTE, 2010: 154). E complementam:

*[...] a adoção da “pedagogia dos projetos” ou método de projetos, em harmonia com o construtivismo, tem algumas implicações. Uma delas é a vinculação direta dos conhecimentos escolares às necessidades do cotidiano dos alunos. Outra é a relativização da validade do conhecimento, acarretando em graus maiores ou menores a **desestruturação do currículo escolar**. Por último, mas não menos importante, a **hipervalorização do processo de aquisição de conhecimentos supostamente novos em oposição à transmissão dos já existentes**. (MARSIGLIA; DUARTE, 2010: 155, grifos do meus)*

No final da década de 1990, no governo Mario Covas, nova mudança desenrolou-se nos rumos das orientações curriculares do Estado de São Paulo. Essa orientação administrativa apontou para a redução das funções e dos quadros de funcionários da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e da CENP; bem como para a produção de material de orientação curricular. Com isso, a atenção da Secretaria da Educação enveredou-se “[...] para a compra de material didático (jogos e livros) e para a formação de professores mediante a educação à distância, investindo na aquisição de antenas parabólicas e equipamentos necessários a esse tipo de formação” (SOUZA, 2006: 213).

No Brasil, a partir da década de 1990, o currículo ganha amparo legal por meio da atual LDB/1996, que considera, no artigo 9º, título IV, que é de “[...] competência da União, em colaboração com estados e municípios, o estabelecimento das diretrizes que norteiam os currículos e conteúdos mínimos, a fim de assegurar a formação básica comum” (BRASIL, 2012: 12). Com base nessas medidas legais, e de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), no final da década de 1990, são verificadas as primeiras iniciativas de centralização do currículo, com os “[...] Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), para todo o ensino

Fundamental, e nas resoluções nacionais relativas às diretrizes curriculares do ensino fundamental e médio” (p. 177).

Para Santos (2002), essas iniciativas demonstraram a busca de um reordenamento da educação nacional e certo grau de centralização das decisões pedagógicas relacionadas à forma e ao conteúdo da organização e do funcionamento dos sistemas públicos de ensino. Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) ainda observam que,

[...] embora se apresentem como não obrigatórios, os PCNs implicitamente trazem essa característica, uma vez que as avaliações os têm como referência, da mesma forma que a aquisição de livros didáticos pelo governo exige a contemplação dos conteúdos propostos nesses parâmetros. (p. 178)

De acordo com Souza (2006), apesar da publicação dos PCN's ao final da década de 1990, em relação ao planejamento no Estado de São Paulo “[...] as Propostas curriculares para o ensino de 1º grau continuam sendo a referência básica para os planos de ensino” (p. 214). Assim, na organização curricular do Estado de São Paulo, a proposta curricular efetivada desde 1985 seguiu até a implementação da nova proposta no ano de 2008.

Ainda no Estado de São Paulo, em 2007, a Secretaria de Educação instituiu o programa *São Paulo faz Escola*, cuja finalidade era padronizar o currículo, propondo conteúdos mínimos a serem trabalhados a partir de 2008 e, posteriormente, cumpridos como Currículo Oficial em 2009. Para Ciampi *et al* (2009), o título do programa *São Paulo faz Escola*,

[...] é adequado aos objetivos a serem alcançados pelo governo. Uma imagem, aliás, que visa retomar a centralidade perdida pela educação paulista no conjunto da nação, expressa nos últimos resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (saesp)⁵, bem como nas avaliações nacionais, nas quais o desempenho desse estado ficou abaixo do esperado. A retomada do projeto “empreendedor” do estado de São Paulo na educação é a de um bandeirantismo em descompasso com o seu papel de protagonista do desenvolvimento industrial, tecnológico e cultural do país. (p. 366)

A proposta implantada na rede estadual de ensino paulista pela Resolução SE n.º 76, de 07 de novembro de 2008, tinha como principais metas estabelecer referenciais comuns de

⁵ O Saesp se refere a uma avaliação em larga escala, de caráter censitário, implantada no Estado de São Paulo desde 1996. Essa avaliação “[...] abrange, obrigatoriamente, a participação de todas as escolas públicas estaduais do ensino regular. São avaliados alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental, e do 3º ano do ensino médio. Para monitorar a qualidade do ensino paulista e subsidiar as políticas públicas educacionais” (OLIVEIRA JÚNIOR; CALDERÓN, 2014: 940).

garantia de padrão de qualidade, garantindo aos alunos acesso aos conteúdos básicos, saberes e competências tidas como essenciais (SÃO PAULO, 2008a).

Nessa direção, a proposta curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e Médio passou a se constituir como referencial básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual. Além desses fatores, a formalização dessa proposta deveria se processar com o apoio de materiais impressos, “[...] recursos tecnológicos e com ações de capacitação e monitoramento que, mediante a participação direta e contínua dos educadores da rede de ensino, possibilitarão seu aperfeiçoamento” (SÃO PAULO, 2008a, s. p.).

Desse modo, para o então Ciclo I do Ensino Fundamental, a proposta foi apresentada com a publicação do documento “Orientações Curriculares do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa e Matemática” (SÃO PAULO, 2008b). Para o ensino da Língua Portuguesa, a proposta divide o ensino da disciplina em três partes: “O ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais” (p. 7); “Língua Portuguesa (Leitura, Escrita e Comunicação Oral); e Expectativas de Aprendizagem” (p. 9) e “Orientações Didáticas para o Ensino da Língua Portuguesa (Leitura, Escrita e Comunicação Oral)” (p. 12). E, finalmente, para o ensino de Matemática, havia apenas uma subdivisão, “Matemática: Expectativas de Aprendizagem” (p. 23).

Na *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, São Paulo (2008c), foram delineados os pressupostos para o Ensino Fundamental – Ciclo II – e para o Ensino Médio, sendo dividida em dois tópicos: “Uma educação a altura dos desafios contemporâneos” (p. 9) e “Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo” (p. 12). O segundo tópico continha seis subdivisões: “I – Uma escola que também aprende” (p. 12); “II – O currículo como espaço de cultura” (p. 12); “III – As competências como referência” (p. 13); “IV – Prioridade para a competência da leitura e da escrita” (p. 16); “V – Articulação das competências para aprender” (p. 18); e “VI – Articulação com o mundo do trabalho” (p. 20).

No que tange à organização curricular, o documento original da proposta descrevia sua primeira divisão em quatro áreas de conhecimentos: “Ciências da Natureza e suas Tecnologias” (p. 26) ; “Matemática e as áreas do conhecimento” (p. 32); “Ciências Humanas e suas Tecnologias” (p. 35); e “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” (p. 37). A segunda divisão englobava orientações para a gestão do currículo na escola destinado a dirigentes,

diretores e professores coordenadores. Enquanto a terceira divisão envolvia orientações aos professores por meio de encartes denominados “Caderno do Professor”, organizados por bimestre e por disciplina; semelhante material era distribuído aos alunos, que, analogamente, recebiam o “Caderno do Aluno”, ordenado por disciplina e por bimestre.

Articuladamente a essa organização, o currículo oficial do Estado de São Paulo apresenta nítido alinhamento à visão educacional difundida pelo Banco Mundial, via Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A adesão aos princípios educacionais do Banco Mundial é manifestada na adoção do relatório elaborado pelo economista francês Jacques Delors, em seu texto “Educação um tesouro a descobrir”. Na sua apreciação, Delors (2010) argumenta que “[...] a educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a aprender, aprender a conviver e aprender a ser” (p. 31).

Dentre esses princípios, o currículo oficial dá maior ênfase ao “aprender a aprender”, justificando que “[...] a sociedade do século XXI é cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que se vive” (SÃO PAULO, 2008c: 09).

Duarte (2012), a seu turno, classifica o princípio do aprender a aprender, nessa esfera, como uma estratégia ideológica de cunho neoliberal que visa à adaptação da educação às normas estabelecidas pelo mercado mundializado, com o objetivo de manter a estabilidade política e econômica necessária à reprodução do capital. Veja-se que o autor caracteriza o aprender a aprender como um princípio contrário à formação plena dos indivíduos, pois atua como instrumento ideológico da classe dominante para alienar e esvaziar a educação escolar destinada às grandes massas. E ainda avalia que o ponto fulcral do aprender a aprender reside

[...] na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar. (DUARTE, 2012: 09)

No que diz respeito à organização pedagógica, o currículo oficial estava centrado na figura dos gestores escolares, que assumem o papel de administrar a burocracia do Estado e responder pelos sucessos e insucessos do ensino, além de atuarem “[...] como agentes formadores, devem aplicar com os professores tudo aquilo que recomendam a eles que apliquem com seus alunos” (SÃO PAULO, 2008c: 12). Desse modo, ocorreu um

[...] esvaziamento do papel do professor e o questionamento da sua capacidade de trabalho, refletindo outra concepção hegemônica na educação, sugerindo implicitamente que os professores podem se tornar desnecessários no processo de ensino/aprendizagem, pois não caberia mais a ele ensinar, já que o eixo da educação foi deslocado do ensino para a aprendizagem, ou seja, o professor não teria mais o que ensinar; agora cabe ao aluno aprender a aprender. (BEZERRA NETO, BEZERRA; JACOMELI, 2009: 39)

Outro eixo desse currículo estava centrado no papel atribuído às competências como referência para a aprendizagem. Nessa perspectiva, no referido documento, havia a suposição de que, ao longo dos anos de escolaridade, o aluno adquiriria a competência e a habilidade para fazer sua “[...] leitura crítica do mundo, para compreendê-lo e propor explicações, para defender suas ideias e compartilhar novas e melhores formas de ser, na complexidade em que hoje isso é requerido” (SÃO PAULO, 2008c: 14).

O currículo oficial ainda enfatizava a formação para o trabalho, articulando os “[...] currículos de formação geral e currículos de formação profissional, em que o primeiro encarrega-se das competências básicas, fundamentando a constituição das mesmas em conteúdos, áreas ou disciplinas afinadas com a formação profissional” (SÃO PAULO, 2008c: 25). Relativamente à aprendizagem de leitura e escrita, o currículo as preconizava como competências e deixava implícita uma dissociação entre linguagem oral e linguagem escrita. Ademais, o viés construtivista desse currículo ficava nítido ao afirmar que o ato de “[...] representar, comunicar e expressar são atividades de construção de significado relacionadas a vivências que se incorporam ao repertório de saberes de cada indivíduo” (SÃO PAULO, 2008c: 16); e que “[...] os sentidos são construídos na relação entre a linguagem e o universo natural e cultural em que nos situamos” (SÃO PAULO, 2008c: 16).

Do mesmo modo, as proposições do currículo oficial conferiam pouco valor à aprendizagem inicial de leitura e escrita nos primeiros anos de escolaridade, atribuindo uma importância tardia ligada à adolescência dos escolares, sustentando que é apenas nessa fase “[...] que a linguagem adquire essa qualidade de *instrumento* para *compreender* e *agir* sobre o *mundo real*” (SÃO PAULO, 2008: 16, grifos do autor). Sobre a constituição da competência de leitura e escrita, os pressupostos do currículo oficial tinham “[...] como base o desenvolvimento do pensamento antecipatório, combinatório e probabilístico que permite estabelecer hipóteses, algo que caracteriza o mundo da adolescência” (SÃO PAULO, 2008c: 17). O documento em questão ainda propunha a transferência da responsabilidade pela não

aprendizagem da leitura e da escrita aos escolares, pois salientava que eram os processos de desenvolvimento que possibilitavam ao estudante

[...] aprender, pouco a pouco, a considerar suas escolhas em uma escala de valores. Vializa-se aprender a enfrentar as consequências das próprias ações, a propor e alterar contratos, a respeitar e criticar normas, a formular seu próprio projeto de vida e a tecer seus sonhos de transformação do mundo. (SÃO PAULO, 2008c: 17)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos até o momento me permitem elaborar algumas proposições em torno da redefinição do papel do Estado, bem como das políticas públicas destinadas à educação e ao currículo oficial do Estado de São Paulo. Nessa perspectiva, a análise das propostas e dos currículos oficiais do Estado indica que, desde a década de 1980, tais propostas têm se pautado numa visão de mundo ajustada aos princípios de adaptação a uma realidade imposta pelos ditames da ordem econômica mundial. Ao adotar referida concepção, as propostas e os currículos assumiram uma característica

[...] conformista e determinista, os detentores do poder entendem que já atingimos o melhor da sociedade e não precisamos transformá-la, restando-nos apenas a condição de nela conviver adaptando-nos, em outras palavras, aprendendo a conviver com as desigualdades, neste caso, entendidas como diferenças. (BEZERRA NETO; BEZERRA; JACOMELI, 2009: 38)

Em vista disso, Barreto (2012), ao discorrer sobre as reformas curriculares nas décadas de 1980 e 1990, assinala que esse movimento acompanhou as transformações da nova ordem econômica mundial e as tendências das reformas educacionais nos países do hemisfério norte e da América Latina. Suárez (1995) compreende que, em seu conjunto, o princípio educativo neoliberal adquiriu maior força na concepção das opções curriculares pós 1990, gerando uma crise de sentido para a escola pública; então, os projetos curriculares foram concebidos por relações de poder desfavoráveis, mediante uma tradição de seletividade que priorizou

*[...] a inclusão hierarquizada de certos conteúdos e valores (próprios) como se fossem objetiva e universalmente válidos e legítimos, em detrimento de outros (alheios), aos quais desqualifica ou ignora: é aí que o princípio educativo opera, enquanto vontade cultural que se impõe em virtude de certa violência simbólica, de modo criativo e destrutivo. Por isso, o currículo também pode ser entendido como um **instrumento de política pública** e sua formulação pode ser vista como resultado sintético de um (oculto) processo de debate ou de luta entre posicionamentos pedagógicos, sociais e políticos muitas vezes opostos e antagônicos. (SUÁREZ, 1995: 265, grifos do autor)*

A organização pedagógica do currículo paulista na atualidade está centrada nas competências como referências para a aprendizagem, inserida numa configuração instrumental que tende a limitar o conhecimento e o saber a um saber-fazer, associado a dimensões pragmáticas. Com isso, se dá a precarização da dimensão cognitiva do currículo, bem como sua perda de sentido, favorecendo apenas a legitimação de saberes que “[...] permitem a inserção do indivíduo na nova lógica do mundo produtivo” (LOPES; LÓPEZ, 2010: 102).

Nessa perspectiva, Sacristán (2000), ao analisar a concepção neoliberal do currículo, compreende que o debate sobre a estrutura curricular deveria levar em consideração as “[...] diferenças interindividuais ou entre grupos culturais, qualitativa e quantitativamente [...] favorecendo o desenvolvimento mais adequado para cada um, segundo suas possibilidades” (p. 63).

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? MOREIRA, A. F; SILVA, T. T. (orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BARRETO, E. S. S. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. *Cadernos de Pesquisa*. v.42. n.º 147, p.738-753 set./dez. 2012.

BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M.C.; JACOMELI, M. R. M. Currículo Escolar em São Paulo: uma proposta para a discussão. *Revista Educação & Cidadania*. Campinas: Átomo, 2009, p. 37 – 48

BRASIL, LDB : *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* : lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. – 7. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

CIAMPI, H; *et al.* O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no estado de São Paulo, 2008. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 29, n.º 58, p. 361-382, 2009.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Brasília: Unesco, 2010.

DURAN, M.C.G; ALVES, M, L; PALMA FILHO, J. Vinte anos da política do Ciclo Básico na rede estadual paulista. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 83-112, jan./abr. 2005.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GOODSON, I. F. *Currículo: Teoria e História*. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes; 2008

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.89-110, abr. 2010.

MARSIGLIA, A. C. G; DUARTE, N. Concepção pedagógica oficial construtivista na rede estadual de ensino paulista. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 2, n. 2, p. 148-162; ago. 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da Alfabetização: São Paulo – 1876/1994*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

_____. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 89, n. 223, p. 467-476, set/dez. 2008.

NÓBREGA, M. L. S. *Escola-padrão: autonomia e gestão democrática*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1999.

OLIVEIRA JÚNIOR, R. G.; CALDERÓN, A. I. Sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (1996-2011). *Ensaio: avaliação, políticas públicas e Educação*., Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 939-976, out./dez. 2014.

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

SANTOS, L. L. C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (SAEB). *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, Setembro/2002, p. 346-367.

SÃO PAULO. S.E.E. *Resolução SE - 76, de 7-11-2008, Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual*. São Paulo: SEE, 2008a.

_____. S.E.E. *Orientações curriculares do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa e Matemática – ciclo I*. São Paulo: FDE, 2008b.

_____. S.E.E. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. São Paulo:FDE, 2008c.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, R. F. Política curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 203-221, jan./abr. 2006.

SUÁREZ, D. O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.