

CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO: DESDOBRAMENTOS DE UM ENSINO PAUTADO EM COMPETÊNCIAS

OFFICIAL CURRICULUM OF THE STATE OF SÃO PAULO: PERETEACHING RATED IN COMPETENCES

Celso do Prado Ferraz de Carvalho¹
Tatiana Zanini da Silva Patiño²

RESUMO

O artigo apresenta resultados parciais de pesquisa que tem como objeto de estudo o currículo oficial paulista. A revisão bibliográfica realizada constatou, que existem muitas pesquisas que tratam do referido currículo, no entanto, poucas enfatizam os eixos centrais que o norteiam. Dos cinco eixos centrais que definem o currículo oficial paulista, três deles estabelecem que o currículo enfatize o ensino centrado em competências. Apresentamos nesse texto os primeiros resultados de nossa análise, problematizando os significados que o conceito de competência assume nos documentos curriculares. Nosso objetivo é compreender quais significados o conceito de competências assume nos documentos, bem como as referências teóricas que o orienta.

Palavras-chave: Currículo oficial. Competências. Documentos Curriculares. São Paulo. Estado.

ABSTRACT

The article presents partial results of research that has as its object of study the official São Paulo curriculum. The bibliographic review found that there are many researches that deal with the referred curriculum, however, few emphasize the central axes that guide it. Of the five central axes that define the official São Paulo curriculum, three of them establish that the curriculum emphasizes competence-centered teaching. We present in this text

1 Doutor em Educação PUC/SP. Professor Titular do Programa de Pós-graduação em Educação da Uninove. Líder do Grupo de pesquisa em Política e Gestão Educacional. Coordenador da Linha de Pesquisa em Política Educacional. E-mail: cpfcarvalho@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0001-8703-8236>

2 Pedagoga. Mestranda em Educação pela Uninove. Professora da Rede Municipal de Ensino de Santo André. Pesquisadora do Grupo de pesquisa em Gestão e Política Educacional. E-mail: tatizanini@yahoo.com.br - <http://orcid.org/0000-0002-1023-6397>

the first results of our analysis, questioning the meanings that the concept of competence assumes in the curriculum documents. Our objective is to understand what meanings the concept of competences assumes in the documents, as well as the theoretical references that guide it.

Keywords: Official curriculum. Skills. Curricular Documents. São Paulo State.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado da revisão de literatura e dos estudos correlatos da pesquisa que está sendo desenvolvida no Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove). Os estudos têm oportunizado ampliar o olhar frente à educação de uma maneira mais crítica, aprofundando consideravelmente os conhecimentos sobre as políticas educacionais.

A pesquisa em questão tem como objeto de estudo o currículo oficial da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo. A temática escolhida é fruto dos encontros no Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional, que discute as políticas curriculares, em especial da rede estadual de São Paulo, dos momentos de orientações e reflexões junto ao orientador, assim como da trajetória acadêmica e profissional, que está diretamente ligada às questões da escola pública. Esses debates contribuíram significativamente para perceber que é pelo currículo que diversos interesses são conduzidos até as escolas.

Muitas leituras a respeito do currículo oficial do Estado de São Paulo foram realizadas, e pude verificar a quantidade de material já produzido. No entanto, ao analisar os documentos oficiais disponibilizados pela Secretaria de Educação e realizar os estudos correlatos, foi possível constatar, que mesmo existindo muitas pesquisas que tratam do referido currículo, poucas enfatizam os eixos centrais que o norteiam. Dos cinco eixos centrais que definem o currículo oficial paulista, três deles direcionam para que o currículo tenha um enfoque no trabalho com as competências. Nesta perspectiva, a pesquisa problematiza as expressões e significados que o conceito de competência assume no currículo oficial de São Paulo, buscando compreender quais os desdobramentos um currículo pautado em competências produz.

CURRÍCULO OFICIAL PAULISTA

Entendemos que o debate curricular deve superar as discussões que vivenciamos nos contextos escolares, que estão muito ligadas a questões práticas que envolve o currículo, como a organização das disciplinas que compõem o currículo, das estratégias pedagógicas, dos recursos utilizados e da avaliação. A análise necessita ser mais complexa e crítica, uma vez que é necessário considerar que o currículo é marcado por disputas de interesses e poder, evidenciando as desigualdades sociais, não validando o papel que deve desempenhar, que é o direito ao conhecimento para todos os alunos.

Ainda que existem muitas pesquisas no campo curricular, elas permanecem no cenário acadêmico e não atingem o debate cotidiano das escolas. Na realidade das escolas, o currículo ainda é visto como a organização das disciplinas isoladas e como afirma Young (2014, p. 197), cada vez mais como “matrizes de competências ou habilidades”.

As discussões existentes no contexto escolar, entre seus pares, pouco problematizam que as escolhas curriculares estão ligadas a outros interesses. Conforme destaca Apple:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da 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. (APPLE, 1992, p. 59)

Ao realizar a leitura dos documentos oficiais disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, é possível verificar que, em 2007, a rede estadual apresentou uma ampla reforma da educação pública, denominado como Programa São Paulo faz Escola. O principal objetivo anunciado era a melhoria dos indicadores da educação básica paulista. O programa previa a unificação do currículo escolar em todas as escolas estaduais, novas orientações referentes ao trabalho do professor, entrega de

materiais de apoio, de materiais destinados aos alunos, organizados por disciplina, bimestre e contemplando todos os anos escolares, além de formação específica aos coordenadores pedagógicos.

Nesse mesmo ano, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo implantou em todas as escolas de ensino fundamental II e ensino médio a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, com o objetivo de “[...] contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens de seus alunos” (SÃO PAULO, 2008, p. 3).

Para melhor compreender a Reforma Curricular do Estado de São Paulo, foi necessário investigar, por meio dos estudos correlatos, as pesquisas que foram e estão sendo realizadas a respeito do currículo oficial do Estado de São Paulo.

As pesquisas apontaram que houve a entrega de diferentes materiais. Num primeiro momento, as escolas receberam um material parecido com um jornal, existindo um para cada disciplina e seus respectivos conteúdos, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Já no ano de 2009, esse material foi substituído por uma apostila organizada por bimestre e por disciplina, entregue a cada aluno, além de um caderno para os professores, com o objetivo de orientar o trabalho pedagógico.

Os materiais passaram por uma reestruturação, com a justificativa de que os professores pudessem contribuir com a readequação dos mesmos, a partir de uma avaliação do seu uso. Após feita a avaliação dos materiais, a mesma deveria ser encaminhada a Secretaria Estadual de Educação. Outra questão observada é que os materiais necessitaram de revisão, pois eles apresentavam alguns erros.

No ano de 2010 os professores não receberam nova remessa do caderno do professor, e as escolas contaram apenas com o recebimento dos materiais dos alunos. Nesse ano a proposta curricular passou a ser o currículo oficial do Estado de São Paulo, como proposta consolidada, havendo por parte da SEE o entendimento de que os resultados do Saresp 2009 haviam sido satisfatórios, igualmente às devolutivas do corpo docente, além de contar com uma proposta de aprendizagem que respeitava o desenvolvimento das estruturas de pensamento das crianças e adolescentes de todo o estado. (CATANZARO, 2012, p.22).

O Caderno do Professor orientava como deveria ser realizado o trabalho pedagógico em sala. Os professores coordenadores contavam com o Caderno do Gestor, para compreenderem a nova estrutura oferecida pela Secretaria de Educação, além de vídeos de especialistas que traziam os principais eixos das disciplinas. Esses materiais subsidiavam e apoiavam o trabalho pedagógico:

Os Cadernos do Professor indicam as orientações básicas do Currículo, sugerindo sequências didáticas e indicando quais são os conteúdos e as habilidades básicas em cada Situação de Aprendizagem. O mesmo ocorre nos Cadernos do Aluno: em consonância absoluta com os Cadernos do Professor, eles apresentam exercícios que desenvolvem os conteúdos e as habilidades indicadas em cada Situação de Aprendizagem. (SÃO PAULO, 2011, p. 42)

Efetivamente foi pelos materiais que os professores começaram a adequar suas práticas pedagógicas ao novo currículo e aos poucos, essas práticas foram sofrendo alterações, na medida que além dos princípios estipulados no currículo, havia o uso de um material estruturado (apostila).

Em 2010, a proposta curricular tornou-se o currículo oficial da rede estadual de ensino de São Paulo.

DESDOBRAMENTOS DO CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Uma das justificativas anunciadas para a escolha de um currículo único para toda a rede estadual, destacado no documento curricular, enfatiza que, “[...] para que a democratização do acesso à educação tenha uma função realmente inclusiva, não é suficiente universalizar a escola: é indispensável universalizar a relevância da aprendizagem” (SÃO PAULO, 2011, p. 11). A justificativa para a universalização surgiu da crítica de que fo cada unidade escolar ensinava os conteúdos que desejava, ocorrendo uma variedade de ensino entre as escolas estaduais.

Apple (2006), afirma que o conhecimento não é neutro, uma vez que é influenciado pela sociedade na qual está inserido. Refere-se à

escola como parte integrante na relação entre economia, política e cultura. Afirma, no entanto, que esse conjunto de relações é desigual, pois é a escola que menos se vale de poder, interferindo diretamente nas ações que ocorrem no contexto educacional.

Quando se faz uma análise mais crítica em relação ao currículo, percebe-se que muitas vezes, ele acaba representando esta realidade desigual, contribuindo para reproduzir os interesses advindos da sociedade.

Assim, podemos agora começar a entender mais perfeitamente como as instituições de preservação e distribuição cultural, como as escolas, criam e recriam formas de consciência que permitam a manutenção do controle social sem a necessidade dos grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação. (APPLE, 2006, p. 37)

Na medida que a Secretaria de Educação estabelece, por meio do Programa São Paulo faz Escola, um único currículo para toda a rede estadual, fica evidente que teve a intenção de homogeneizar o ensino paulista, pela própria escolha de um único currículo, com uso de materiais apostilados e pela determinação de uma concepção pedagógica pautada no trabalho com competências.

Oferecer um currículo homogêneo a todos os alunos da rede estadual, considerando que o Estado de São Paulo tem características variadas de uma região para outra, impacta diretamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que prevê em seu artigo terceiro que o ensino terá alguns princípios e um deles é o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (inciso III), assim como no artigo quarto que estabelece que as escolas tem a responsabilidade de elaborar e executar a sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996). A escola tem que ter autonomia para discutir com seus profissionais as escolhas pedagógicas a ser desenvolvida com os alunos, organizando sua proposta pedagógica, ação muito distante do que o currículo oficial vem oportunizando as escolas estaduais.

Os estudos sobre as teorias do currículo, apontam que, independentemente de existir diferentes teorias do currículo, "a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma

forma mais sintética a questão central é: o quê?” (SILVA, 2017, p. 14). Enfatizam também, que junto com a pergunta do o que ensinar, é necessário respondermos também: “o que eles ou elas devem ser? Ou melhor, o que eles ou elas devem se tornar?” (SILVA, 2017, p. 15).

Ao analisarmos o currículo estadual paulista sob a ótica das reflexões de Silva (2017), percebe-se como princípio central, o trabalho com as competências, anunciado como meio para que os alunos sejam capazes de enfrentarem os desafios que encontrarão em suas vidas. Com esta visão, o currículo tem a intenção de corresponder as necessidades advindas da vivência de cada aluno, não ficando claro a preocupação em saber quais conhecimentos serão transmitidos aos alunos, ou seja, o que será ensinado está muito mais no campo das competências e não no campo dos conteúdos escolares.

As teorias do currículo pesquisadas por Silva, mostram que a definição de conhecimento está muito atrelada ao tipo de pessoa que cada teoria acredita ser ideal:

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 2017, p. 15)

Pensar em currículo, vai muito além de analisar grades curriculares, conteúdos e processos avaliativos. O currículo tem de ser visto como resultado das discussões e reflexões dos profissionais que compõe o coletivo escolar, não deixando de considerar os conhecimentos construídos historicamente, além de buscar refletir sobre as questões apontadas por Silva (2017).

Conforme destaca Carvalho:

Em suma, o *currículo* é um espaço político, necessariamente parcial e as diferentes propostas curriculares alinham-se – de modo *mais* ou *menos*

consentido, mais ou menos explícito – a diferentes posturas frente à realidade que nos cerca, frente às assimétricas e contraditórias relações sociais de *poder* e de *saber*. (CARVALHO, 2015, p. 60)

Ao estudar as teorias acerca do currículo, como as de Apple (1992 e 2006), Silva (2017) e Young (2014), percebe-se que a escolha de um currículo é intencional, tem interesses e concepções definidas, que influenciarão na organização didática oportunizada aos alunos. É ilusório dizer que ele é neutro, não político e não traz a ideologia de quem o definiu.

O currículo deve garantir e expressar a função da escola, que é social e cultural, favorecendo a formação integral dos alunos. Estar atento ao contexto, às ações dos professores, conceitos, valores, ao projeto político-pedagógico, ao fazer pedagógico, à avaliação e ao currículo (quando o mesmo é construído pela escola), faz com que se compreenda melhor qual a visão da escola, pois não há neutralidade nas ações realizadas pela mesma e por seus profissionais.

De acordo com Apple:

Primeiro, devemos ver como as escolas funcionam. O pesquisador deve compreender como as regularidades cotidianas de “ensino e aprendizagem nas escolas” produzem esses resultados. Segundo, devemos ter aquela sensibilidade peculiarmente marxista ao presente como história, para entendermos as raízes históricas e os conflitos que fazem com que essas instituições sejam o que são hoje. (APLLE, 2006, p. 49)

Os estudos em relação ao currículo da rede estadual paulista apontam que a unidade escolar acabou perdendo a autonomia a partir de 2008, quando o trabalho com o currículo oficial foi incorporando a rotina escolar. Também destacam que o ensino não foi qualificado, assim como prevê o currículo, muito menos que o ensino favoreceu a independência intelectual dos alunos. (LEITE, 2011).

É possível perceber que o currículo não é feito apenas de conhecimento, mas tem uma construção de identidade.

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se

quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. (SILVA, 2017, p. 15)

O currículo, para Apple, é marcado pelas relações de poder, pelos interesses sociais, políticos e econômicos incorporados no conhecimento produzido pelo currículo. O autor destaca que é necessário entendermos a qual grupo social o conhecimento servirá, respondendo a questão: “[...] no interesse de que determinado conhecimento (fatos, habilidades, propensões e inclinações) é ensinado em instituições culturais como a escola?” (APPLE, 2006, p. 50). Ao responder a esta questão, refletimos sobre a relação existente entre o currículo oficial e o interesse dominante da sociedade.

Ao considerarmos que as escolas devem ter autonomia, inclusive previsto na legislação, de organizarem suas propostas pedagógicas por meio da elaboração do Projeto Político Pedagógico, se torna inviável a unificação de um currículo construído por especialista, pois ele estaria na contramão dessas ações.

A construção de um currículo deriva da necessidade de alcançar ações e resultados de um determinado local, de uma determinada escola. Por isso, rever as propostas curriculares já existentes é um caminho para que as mesmas se tornem funcionais, desde que essa revisão aconteça junto aos profissionais que dela usufruirão, e não apenas seja elaborada pelos técnicos que não convivem e não participam dos espaços escolares.

Muitas pesquisas destacam inicialmente, que a proposta curricular não teve adesão dos professores, havendo resistência quanto a utilização da mesma, uma vez que não houve participação em sua elaboração. Mesmo no momento em que foi oportunizado pela Secretaria de Educação a readequação do documento, com a realização de alguns ajustes, tornando-se o currículo oficial da rede estadual de São Paulo, a participação dos professores também

não foi significativa e, por consequência, o trabalho não se tornou uniforme, o qual o currículo continuou se distanciando da realidade escolar e os professores permaneceram sem ter a participação na construção do currículo oficial. (ALMEIDA, 2012; CAPALBO, 2010; MIRALHA, 2018; OKUBO, 2012).

A pesquisa realizada por Capalbo (2010) relata que dos dez professores entrevistados, nove disseram que não participaram de nenhuma discussão e apenas um professor diz ter participado nos anos de 2004 e 2005, anos que não se assemelham com a data que aconteceu a organização curricular, ocorrido em 2007. Já o estudo realizado por Nunes destaca:

Embora o site oficial da SEE afirme que os professores participaram do processo de criação do currículo e dos materiais que norteiam sua implantação, as informações coletadas durante a pesquisa nos levam a inferir que o processo de criação e implementação do novo currículo no Estado de São Paulo ocorreu, pelos menos na escola campo, de forma alheia aos interesses da unidade escolar. (NUNES, 2014, p. 117)

Um outro estudo, realizado a partir de diversas pesquisas colhidas por um grupo de pesquisa, que tem como objeto de estudo a educação estadual paulista, aponta que há uma distância entre as condições reais de trabalho do professor, as expectativas dos mesmos e a proposta da política educacional, destacando:

A distância entre elas não só é grande como aumenta cada vez mais à medida que as políticas educacionais desconhecem a realidade dos professores, ignoram a possibilidade de sua participação no debate sobre suas condições de trabalho, instituindo, assim, uma prática que em São Paulo tem permeado todos os últimos governos: a ausência de diálogo entre o magistério e suas entidade representativas. (CARVALHO, RUSSO, 2012, p. 147)

Foi possível verificar que os professores se sentem excluídos do processo de construção da proposta curricular. Essa ação provoca outros desdobramentos que influenciam no fazer pedagógico da sala

de aula. O não pertencimento na história da construção curricular que deveria ser coletiva, gera um sentimento de desvalorização profissional, de ausência de diálogo e participação, além da falta de conhecer com muito mais precisão os princípios e concepções que direcionam o currículo oficial.

O currículo praticado na escola deve significar mais que conteúdos trabalhados, carregados de significações próprias de determinado grupo; deve se configurar em experiências refletidas e construídas com base no contexto escolar no qual se desenvolve, pensado e construído pelos sujeitos da ação; um currículo entendido enquanto práxis e construção social. A partir dessa dinâmica, toma-se possível a participação das classes dominada na construção curricular, o que possibilita a diversidade cultural e efetiva democratização do conhecimento. (LEITE, 2011, p. 100)

Na medida que os professores não participaram do processo de construção e implementação da proposta curricular, os mesmos não se sentiram pertencentes a todo o movimento que ocorreu na rede estadual, provocando um sentimento de incapacidade, pois não consideraram em condições para trabalharem com a nova proposta, que tinha como foco, a oferta de um ensino centrado no desenvolvimento de competências, assim como de um ensino contextualizado e interdisciplinar (Carvalho; Russo, 2012).

Esta organização denota a concepção escolhida pela SEE, e como retrata Apple:

O apelo atual para que “retornemos” a uma “cultura comum”, na qual todos os alunos recebem os valores de determinado grupo – em geral os do grupo dominante –, não diz, em absoluto, respeito a uma cultura comum a todos. Tal abordagem pouco toca a superfície das questões políticas envolvidas. Uma cultura comum a todos jamais pode ser a imposição daquilo que a minoria acredita. Ao contrário, deve fundamentalmente não exigir a estipulação de listas e conceitos que nos façam todos “culturalmente letrados”, mas a criação e recriação de significados e valores. É necessário um processo democrático no qual todas as pessoas – não

apenas aquelas que sejam os guardiões intelectuais da “tradição ocidental” – possam estar envolvidas na deliberação do que é importante. (APPLE, 2006, p. 27)

O referido autor destaca que há uma ausência de reflexão e até mesmo de participação dos sujeitos envolvidos no processo de concepção curricular, o que corrobora com uma grande insatisfação dos profissionais da educação, assim como com equívocos na própria prática docente. (APPLE, 2006).

Há uma sequência de equívocos na implementação do currículo oficial, desde a concepção escolhida, do referencial teórico não trabalhado junto aos professores ou trabalhado de maneira insuficiente, além da inserção do material apostilado, que também foi pouco explorado junto ao grupo de professores, com poucos estudos e discussões entre os pares, refletindo na falta de compreensão do conceito de competência tão destacado no currículo.

Silva salienta que “a história da escola e do currículo tem evidenciado o quanto sua organização tem se pautado por mecanismos de controle que visam à adaptação que igualmente têm como resultado uma formação de caráter instrumental” (2008, p. 17).

A pesquisa de Fernandes (2010) mostra que os professores até questionam a forma como a Proposta Curricular vem sendo desenvolvida na rede, pois está comprometendo as escolhas dos mesmos e interferindo de maneira negativa no contexto escolar. No entanto, foi possível observar esses questionamentos acabam permanecendo apenas nas discussões de cada Unidade Escolar, uma vez que não há um engajamento coletivo, enquanto rede estadual, que retrate as vozes desses professores frente às reformas vindas da SEE.

De acordo com Balzan:

As competências para ensinar poderão ter utilidade quando forem empregadas com muita parcimônia a partir de um determinado Projeto Político-Pedagógico, com objetivos gerais e de longo alcance claramente explicitados, embasados em pressupostos filosóficos, sociológicos e políticos, de cuja definição participem a direção e o corpo docente da instituição, assim como os coordenadores e professores de cada um dos cursos oferecidos por ela. (BALZAN, 2010, p. 136)

Uma vez que não houve a participação dos profissionais da educação, daqueles que vivenciam diretamente e diariamente o trabalho nas escolas, o trabalho pedagógico sofre alterações e não se torna efetivo, assim como as discussões no campo da filosofia, sociologia e da política, que estão muito distantes de ocorrer no contexto escolar.

ENSINO PAUTADO EM COMPETÊNCIAS

O currículo oficial do Estado de São Paulo traz como princípios orientadores que a escola seja capaz de “promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (SÃO PAULO, 2011, p. 9). O documento deixa claro que o trabalho das unidades escolares estaria direcionado acerca de um ensino por meio de competências. Também indica como eixos centrais:

[...] a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2011, p. 12)

Nesta perspectiva, há autores que acreditam e validam esse tipo de trabalho e há autores que fazem a crítica ao mesmo. Esse debate torna-se importante para que possamos buscar compreender os motivos pelos quais a Secretaria de Educação fez a escolha de um currículo pautado por competências.

Balzan traz algumas indagações, apontando que um ensino com foco no trabalho com competências, necessita de reflexões, o que não foi possível observar no currículo de São Paulo, não sendo possibilitado essa ação junto aos professores, pois os mesmos não tiveram escolhas se validavam ou não este trabalho. Conforme destaca a autora:

[...] É preciso perguntar a quem servem as competências para ensinar, onde elas serão aplicadas, em que pressupostos filosóficos, antropológicos e sociais se

apoiam as Instituições onde atuarão os profissionais competentes. Há, portanto, questões de base que exigem respostas para que se possa falar em competências e pessoas competentes. (BALZAN, 2010, p. 135)

O currículo pautado em competência, conforme prescrito no currículo oficial propõe a articulação entre disciplinas, atividades escolares e a formação de um aluno preparado e capaz de exercer suas responsabilidades diante da sociedade. Também enfatiza:

Com efeito, um currículo referenciado em competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno. É com essas competências e habilidades que o aluno contará para fazer a leitura crítica do mundo, questionando-o para melhor com- prendê-lo, inferindo questões e compartilhando ideias, sem, pois, ignorar a complexidade do nosso tempo. (SÃO PAULO, 2011, p. 15)

Percebe-se crescente discurso no campo educacional de que a escola deve adotar um currículo por competências, fomentando o desenvolvimento de competências em detrimento à transmissão de conhecimento. Perrenoud (1999) endossa esse discurso quando propõe que os conteúdos sejam mobilizados para resolver situações, ou seja, que o conhecimento sempre estaria ligado a uma ação que deve ser resolvida pelo aluno, considerando que a escola “[...] só pode preparar para a diversidade do mundo trabalhando-a explicitamente, aliando conhecimentos e *savoir-faire* a propósito de múltiplas situações da vida de todos os dias” (PERRENOUD, 1999, p. 75).

Um currículo com essas características propõe que o conteúdo escolar esteja diretamente a serviço das situações práticas que os alunos irão vivenciar no decorrer de suas vidas, ou seja, o trabalho com competências é uma maneira de colocar em prática os saberes desenvolvidos na escola.

Para Zabala e Arnau (2010), o surgimento do termo competência está atrelado ao fato de que muitos conhecimentos aprendidos não tinham aplicabilidade em situações reais, seja na vida cotidiano, seja no campo profissional. Mesmo que para alguns autores, o ensino baseado em competência, enfatiza apenas a prática e desconsidera

os conhecimentos, os autores destacam que este ensino não está em detrimento aos conhecimentos acadêmicos, apenas pontuam a necessidade desses conhecimentos serem aplicado em situações reais, tornando-se úteis aos alunos. Para os autores, ao trabalhar considerando os conteúdos descritos, é necessário responder as seguintes questões:

O que é necessário *saber*? (os conhecimentos, os conteúdos conceituais).

O que se deve *saber fazer*? (as habilidades, os conteúdos procedimentais).

De que forma se deve *ser*? (as atitudes, os conteúdos atitudinais). (ZABALA, ARNAU, 2010, p. 85)

Os estudos realizados até o momento apontam que ainda há poucas pesquisas que analisam o currículo do Estado de São Paulo acerca do trabalho pautado em competências, uma vez que as pesquisas estão mais ligadas a análise dos componentes curriculares em relação a nova organização curricular. No entanto, destacarei três pesquisas que buscaram analisar o trabalho proposto no Currículo Oficial de São Paulo, ainda que sob a ótica de um componente curricular, problematizaram a questão do ensino por meio de competências.

A pesquisa proposta por Filho (2015) destaca que a organização de um currículo com ênfase no trabalho com competência, mostra que a Secretaria de Educação vem oferecendo um ensino com diretrizes neoliberais, preocupado em formar alunos para atender as exigências e necessidades do mercado de trabalho, no qual o conhecimento vem sendo secundarizado em detrimento da valorização do trabalho com habilidades e competências; também aponta que com esta estrutura, o papel do professor sofreu alteração, pois ao oferecer um material apostilado ao alunos, com foco nas habilidades e competências, o conhecimento e conteúdo a ser transmitido pelo professor, tornou-se sem aprofundamento, uma vez que o foco não é a transmissão de conhecimento.

Há um desafio constante ao analisar a educação e sua relação com a sociedade, com a política e a economia, ainda mais considerando a sociedade capitalista na qual a mesma está inserida, que busca a desigualdade social em qualquer um desses aspectos.

Assumir essa realidade se faz necessário, pois “[...] enquanto não levarmos a sério o quanto a educação está inserida no mundo bem real das relações de poder cambiantes e desiguais, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade” (APPLE, 2006, p. 22).

Ramos (2001) reflete acerca dos currículos organizados por competências, utilizando-se da terminologia pedagogia das competências, para tratar do ensino que considera que os conteúdos trabalhados estejam ligados as situações práticas que serão executadas pelos alunos, de maneira que os conhecimentos transmitidos só tenham validade se forem empregados em ações reais.

Nesta perspectiva, a pedagogia das competências representa-se como:

[...] função integradora dos sujeitos às relações sociais de produção reconfiguradas no plano econômico – pela reestruturação produtiva –, no plano político – pelo neoliberalismo – e no plano cultural – pela pós modernidade. Dito de outra forma, a pedagogia das competências é, na contemporaneidade, a pedagogia da Sociedade do Conhecimento, da Sociedade Pós Industrial ou da Sociedade Pós Moderna. (RAMOS, 2001, p. 273)

Com a pedagogia das competências, o conhecimento é mais direcionado a profissionalização, ou seja, o conhecimento baseado em competências foi sendo oportunizados aos alunos que compõe as classes sociais que atenderiam as demandas impostas pela sociedade, enquanto que os conhecimentos socialmente acumulados e construídos foram destinados aos alunos da classe elitizada, aqueles que não se tornariam trabalhadores assalariados, mas sim profissionais intelectualizados.

Duarte (2006) também faz uma crítica à pedagogia das competências, destacando que ela compõe uma corrente educacional contemporânea, denominada como pedagogia do “aprender a aprender”.

O que se tem visto no contexto educacional, de acordo com os estudos do autor, são escolas reprodutoras das relações sociais de dominação, distantes de realizarem um trabalho de caráter humanizador, mesmo diante de uma sociedade capitalista, que se utilizam do lema educacional “aprender a aprender” para validar

um projeto neoliberal que vem sendo incorporado as práticas educacionais.

[...] nossa avaliação é que o núcleo definidor do lema “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, [...] é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites. (DUARTE, 2006, p. 8).

Estudo realizado por Moura (2013), que analisa o papel de um ensino por competência em atividades experimentais da disciplina de Física, encontrou indícios de que as atividades propostas não desenvolveram as habilidades e competências oferecidas. Essa ação pode estar ligada a falta de compreensão do próprio trabalho, uma vez que há a necessidade de estudar o que é um ensino por competência, para assim, o professor ter maior clareza do seu papel. Observou-se que o professor se torna um profissional prescritivo, que somente tem de executar o que está proposto no material apostilado, não diversificando com novas estratégias.

O professor, ao seguir as orientações presentes no currículo, se torna um executor de funções prescritas que o induzem a seguir por um único caminho, sendo muitas vezes forçado a deixar estratégias de ensino que utilizava para atender as necessidades da realidade de seus alunos, para adotar o que é indicado no currículo. (MOURA, 2013, p. 108)

Ramos (2001) enfatiza que a educação básica vem sendo desenhada para considerar a realidade dos alunos e suas necessidades, não tendo o compromisso de transmitir os conhecimentos socialmente construídos e universalmente aceitos. A organização dos conteúdos curriculares está associada aos interesses de certos grupos, que fazem do currículo, instrumento de controle

e dominação e a forma como os mesmos são organizados, reflete como o poder é distribuído na sociedade.

O que é potencializado e valorizado são os conhecimentos oriundos do cotidiano do sujeito, sendo denominado como uma aprendizagem significativa, no entanto, desconsidera-se que os conhecimentos são socialmente construídos e que há conhecimentos denominados como clássicos que devem ser acessíveis a todos os alunos. Nesta conjuntura, ainda cabe ao professor justificar aos alunos os motivos pelos quais está trabalhando com determinados conhecimentos, tendo que atribuir função aos mesmos:

Não se trata aqui de questionar a necessidade de a aprendizagem escolar desenvolver nos alunos a capacidade de realizarem aprendizagens de forma autônoma. O que estamos sim questionando é porque esse tipo de aprendizagem deve ser valorado como qualitativamente superior às aprendizagens que decorrem da transmissão de conhecimentos por outra pessoa. Relacionado a essa secundarização da transmissão de conhecimentos está o problema da definição do papel do professor no processo educativo. (DUARTE, 1998).

A pesquisa realizada por Santana (2011) ressalta que o currículo ainda é visto como uma lista de conteúdos, no qual o percurso profissional e a concepção educacional do professor, interferem diretamente na seleção e organização destes conteúdos. O estudo concluiu que o ensino proposto por meio das habilidades e competências dificultou a prática do professor, pois ele necessita primeiramente, ser formado para trabalhar com este contexto, para depois conseguir mudar a sua prática. Também apontou que os professores ressaltam a falta tempo para prepararem as aulas e por conta disso, acabam utilizando as estratégias que já fazem parte de seu repertório pedagógico.

A falta de formação dos professores para trabalharem na perspectiva de um ensino centrado em competências aparece em mais de uma pesquisa, mostrando que isso influenciou diretamente na qualidade do ensino, uma vez que a formação oferecida pela Secretaria de Educação foi insuficiente.

Perrenoud (1999) que é um autor que valida o trabalho com competências, aponta que é necessário que o professor passe por uma transformação em sua prática, ou seja, em suas competências profissionais, destacando:

A abordagem por competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos, pois convida, firmemente, os professores a:

Considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados;

Trabalhar regularmente por problemas;

Criar ou utilizar outros meios de ensino;

Adotar um planejamento flexível e indicativo e improvisar;

Implementar e explicitar um novo contrato didático;

Praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho;

Dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar. (PERRENOUD, 1999, p. 53).

Zabala e Arnau (2010) também enfatizam que a adoção de um ensino com os princípios da competência, foi uma maneira de superar as limitações observadas no ensino, destacando que o Brasil foi um dos países que demorou mais tempo a adotar esses princípios, comparado com outros países europeus.

Os autores complementam que, para os alunos terem uma ação efetiva, ou melhor, competente, diante de uma situação real, é necessário dispor não apenas de conteúdos conceituais, mas também de conteúdos factuais, procedimentais e atitudinais. Para cada situação, o sujeito vai avaliar qual conteúdo melhor se encaixa a tal situação, podendo flexibilizar entre um e outro conteúdo.

Diante dessas perspectivas apontadas por Perrenoud e por Zabala e Arnau, pode-se perceber que o ensino já não tem mais ênfase no conhecimento, mas sim no uso que pode ser feito desse conhecimento em situações reais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão de literatura e os estudos correlatos mostraram que o currículo oficial do Estado de São Paulo acabou sendo escrito por

pessoas que não vivenciaram o contexto escolar, e o professor, tornou-se um mero reproduzidor de um currículo que nega a participação coletiva, uma vez que foi criado por especialistas.

Diante de um currículo pautado em competências, o discurso de que quanto mais os conhecimentos tenham o caráter funcional e prático ao aluno, mais o ensino se tornará significativo, mostra que está ocorrendo uma inversão de intencionalidade na educação, o qual o conhecimento está em detrimento às habilidades e competências. É perceptível que o foco está em possibilitar a participação do aluno em atividades com situações reais, resolvendo os problemas do seu cotidiano e, o que começa a causar certo estranhamento, é quando o conhecimento historicamente acumulado que contribui para que o aluno consiga intervir e ter uma leitura crítica da sua realidade, não se torna o conhecimento imprescindível para a escola.

Frente a esta realidade, o currículo acaba atendendo aos interesses da sociedade capitalista, que visa oportunizar um ensino muito mais voltado ao mercado de trabalho, aos conhecimentos tácitos, do que aos conhecimentos científicos e sistematizados.

Nesta lógica, altera-se o papel do professor, uma vez que, ao invés de o professor ser aquele que transmite o conhecimento, ele passa a ser aquele que seleciona as competências que ajudarão os alunos a enfrentar os desafios do seu cotidiano. Como retrata Duarte:

Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. (DUARTE, 2001, p. 38).

O professor que atua na rede estadual de ensino não foi formado na perspectiva de um trabalho pautado em competências, necessitando de melhor compreensão conceitual, uma vez que recebe um currículo que tem esses princípios como eixo, mas não teve conhecimento efetivo desse debate.

A produção de uma política educacional, como é o caso do currículo oficial do Estado de São Paulo, está articulada a uma condição histórica e a um discurso ideológico e, desta forma, requer um estudo sistematizado e interpretativo dos documentos e das pesquisas já produzidas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. B. de A. **Representações docentes no ensino médio: leitura, escrita e aprendizagem por competências no currículo do estado de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 59-91.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: maio. 2017.
- BALZAN, N.C. Cinco teses equivocadas sobre as competências para ensinar. *In*: ROVAI, E (Org.). **Competência e competências: contribuições críticas ao debate**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 126 - 148.
- CAPALBO, R. B. **Política pública de educação e Proposta Curricular do Estado de São Paulo: percepções sobre a eficácia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010
- CARVALHO, C. P. F.; RUSSO, M. H. Educação, regulação e políticas educacionais: o contexto paulista. **EccoS**, São Paulo, n. 29, p. 135-150. set/dez. 2012
- CARVALHO, C. O Currículo oficial paulista no contexto das teorias críticas e pós-críticas da educação. *In*: RUSSO, M. H.; CARVALHO, C. **Estudos de políticas educacionais e administração escolar**. Jundiaí: Paco Editorial: 2015.
- CATANZARO, F. O. **O programa São Paulo faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012
- DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, 2001.
- DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Caderno CEDES**, Campinas, v.19, n. 44, p. 85-106, Abr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008&lng=en&rm=iso>. Acesso em 27 abr. 2019
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2006.
- FERNANDES, J. M. M. **A proposta curricular do Estado de São Paulo e os impactos das inovações no projeto político e pedagógico da escola**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010
- FILHO, J. A. L. **Análise da concepção política do currículo São Paulo faz escola e o papel da disciplina de filosofia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2015.
- LEITE, E. A. **O impacto da Reforma Curricular do Estado de São Paulo (gestão 2007 – 2010) em uma unidade escolar da rede**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

MIRALHA, M. F. **Programa São Paulo faz escola**: percepções de professores de uma escola estadual paulista. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Pudente, São Paulo, 2018.

MOURA, A. C. **Atividade experimental e o desenvolvimento de competências e habilidades no currículo do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.

NUNES, P. S. **Reforma curricular na rede estadual de ensino de São Paulo**: decorrências para a organização do trabalho em uma escola. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2014.

OKUBO, T. C. A. Q. **Currículo em contextos**: permeabilidades discursivas na proposta curricular do estado de São Paulo (2008). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2012.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RAMOS, M. N. A **Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001

SANTANA, O. A. **Seleção e organização dos conteúdos de Ciência no ensino fundamental**: o que diz o cotidiano de uma escola pública de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**: linguagens, códigos e suas tecnologias. São Paulo: SEE, 2011.

SILVA, M. R. **Currículo e competência**: a formação administrada. São Paulo, Cortez, 2008.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade** - Uma Introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

YOUNG, M. F. Teoria do currículo: o que é e porque é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 51, p. 190-202, jan./mar. 2014.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Submetido em 22 de junho de 2020

Aceito em 14 de setembro de 2020

Publicado em 22 de março de 2021

