

IDEALISMO E CONTRADIÇÃO: OS CONCEITOS DE COMPETÊNCIAS E CULTURALISMO NO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA PAULISTA

Celso do Prado Ferraz de Carvalho¹, Franz Carlos Oliveira Lopes²

RESUMO

As recentes políticas educacionais têm apresentado como uma de suas características principais a pretensão de resolver os problemas da educação escolar por meio de mudanças curriculares. No Estado de São Paulo a Secretaria de Educação implementou em 2008 uma proposta curricular, que em 2010 foi transformada no currículo oficial paulista. Com uma concepção de currículo que incorpora premissas pós-críticas, a intenção anunciada objetivava melhorar os indicadores de qualidade da educação. Esse texto objetiva problematizar as possíveis contradições de uma proposta curricular que se anuncia como multiculturalista e orientada pela pedagogia das competências.

Palavras chave: educação básica, política educacional, proposta curricular, teorias pós-críticas, São Paulo.

IDEALISM AND CONTRADICTION: THE CONCEPTS OF COMPETENCES AND CULTURALISM IN SÃO PAULO'S PHYSICAL EDUCATION CURRICULUM

ABSTRACT

Recent educational policies have presented the supposed claim that it is possible to solve school education problems through curriculum changes as one of its main characteristics. In 2008, São Paulo Secretary of Education has implemented a curricular proposal that became São Paulo State official curriculum in 2010. Drawing on a concept of curriculum that incorporates post-critical premises, the announced intention aimed to improve the indicators of education quality. This paper aims to discuss the possible contradictions of a curricular proposal that advertises itself as multicultural and oriented by the Pedagogy of Competences.

¹ Doutor em Educação. Professor do Programa de pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP, Brasil. E-mail cpfcarvalho@uol.com.br. Endereço para correspondência: Rua Pitinga 326. Vila Bela, São Paulo, SP. CEP 03146-030.

² Mestre em Educação. Professor de educação física da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal de São Paulo, SP, Brasil.

Keywords: basic education, educational policy, curricular proposal, post-critical theories, São Paulo.

INTRODUÇÃO

A partir de 2007, tem início um intenso processo de reorganização da política curricular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). O argumento apresentado para justificar era o de que a forma de organização curricular da rede estadual, definida pelos documentos da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)³, não atendia mais as necessidades atuais da rede. Uma série de problemas se colocava, especificamente, para os alunos que trocavam de unidade escolar. Afirmava-se que essa situação deixava os alunos em situação difícil, pois cada unidade escolar organizava seu currículo de forma específica. Com isso, a mudança de unidade escolar se transformava em obstáculo para que os alunos tivessem um itinerário curricular comum. Em épocas de intensa avaliação dos sistemas educacionais e de resultados muito ruins, esse argumento foi utilizado pela SEE-SP para explicar os baixos indicadores obtidos pela rede escolar estadual paulista.

Diante desse quadro a solução apresentada consistia na elaboração de uma nova forma de organização curricular a ser implementada pelas escolas. Assim, no contexto de um programa mais amplo, denominado São Paulo faz escola, a SEE-SP apresentou sua proposta de reorganização curricular em 2007 e a implementou em toda rede estadual em 2008⁴. Objeto de várias controvérsias a proposta unificava o currículo por meio de uma série de cadernos, tanto do professor como do aluno. Os cadernos estabelecem o cronograma das aulas, os temas, conteúdos, objetivos e avaliação. Uma ação anunciada como de melhoria da educação, atuava por meio de intenso processo de centralização e controle curricular. Como parte do programa a SEE-SP vinculou objetivos e conteúdos do currículo ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do

³ Com a reforma da estrutura da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo as atividades da CENP foram incorporadas pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Para uma melhor compreensão das razões e motivos, bem como da nova estrutura da SEE-SP conferir São Paulo (2013).

⁴ O processo de reorganização curricular da rede estadual de educação fez parte um programa de ação do governo de José Serra denominado “Projeto São Paulo faz escola”. Ambicioso e amplo, apresentava um diversificado conjunto de decisões, estabelecidas por normas legais, na esfera da organização didática das escolas, das atribuições funcionais dos seus trabalhadores e, especialmente, no estabelecimento de procedimentos didático-pedagógicos do funcionamento das escolas e do currículo. Para uma compreensão ampliada do projeto conferir <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=1208>

Estado de São Paulo (SARESP)⁵ e condicionou o pagamento de bônus dos professores aos resultados dessa avaliação. A SSE-SP criava por meio de sua política um processo de indução em que aos professores somente era permitido aceitar a reforma curricular. Em 2010, a proposta curricular passa a ser denominada de currículo oficial, dando sequência a suas diretrizes e objetivos.

Em termos conceituais a proposta curricular da SEE-SP recupera o debate iniciado nos anos 1990 a partir das teses mais gerais do Relatório Dellors (DELLORS, 1996) e outros documentos produzidos por diferentes organizações multilaterais⁶. Sinteticamente defende conceitos como sociedade do conhecimento, educação e conhecimento, produtivismo, gerencialismo e outras expressões que materializam no plano discursivo as premissas economicistas que tanto impactaram a produção de políticas educacionais nesses últimos anos. No que concerne especificamente à educação o documento também não inova. Reitera, de forma geral, teses já conhecidas como a pedagogia das competências, a educação articulada com o mundo do trabalho bem como a defesa de uma cultura e cidadania abstratas. Em linhas gerais, o documento da proposta curricular traça uma breve análise dos problemas que encerram a educação no Brasil. Sem qualquer aprofundamento, menciona expressões como exclusão, qualidade, universalização, permanência, aprendizagem, diversidade, autonomia, sentido e significado.

Seis princípios norteadores, denominados de eixos, definem a estrutura da proposta. Especificados a partir de expressões amplas como uma escola que também aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como referência, a prioridade para a competência da leitura e da escrita, a articulação das competências para aprender e com o mundo do trabalho, a proposta curricular possui forte aproximação com as concepções pós-críticas de currículo. Para os fins desse texto o que nos interessa é a forma como o debate sobre competências e a disciplina de educação física são articulados na proposta curricular.

⁵ Por meio do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo os alunos do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados desse processo se constitui em um dos itens a serem considerados para o pagamento do bônus anula à professores e gestorista. Maiores dados e informações sobre o SARESP conferir <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>.

⁶ Esses documentos já foram objeto de amplo debate e análise. Para uma melhor compreensão desses documentos e seus impactos na educação brasileira conferir Oliveira (2006); Rosemberg (2000) e Sabbi (2012).

A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E O MULTICULTURALISMO NO CURRÍCULO ESTADUAL PAULISTA

A SEE-SP anuncia como um dos eixos centrais de sua proposta curricular a *pedagogia das competências*⁷. Conceito que tem assumido pluralidade de significados e com ampla presença nos documentos oficiais de educação o Brasil, especificamente aqueles que definem as diretrizes curriculares. Em seu discurso, o currículo pautado nas 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 ele contará 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. É com elas que, em síntese, ele poderá enfrentar problemas e agir de modo coerente em favor das múltiplas possibilidades de solução ou gestão (SÃO PAULO, 2010, p. 13).

Essa apropriação que a SSE-SP faz desse debate não é original. O debate sobre a pedagogia das competências se intensifica no Brasil a partir da década de 1990 com a disseminação da obra de Philippe Perrenoud e Donald Shõn. A eles se juntam autores da linhagem construtivista e, o sócio construtivismo interacionista de César Coll, cuja maneira de pensar a educação é a base dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil.

Esse pensamento pedagógico foi amplamente difundido na área de educação, principalmente pela sua presença em documentos que definiam as diretrizes curriculares, distribuídos em todo o território nacional. O que estas pedagogias têm em comum é a preocupação em preparar o estudante para o mercado de trabalho e para o exercício da *cidadania*. Nessa mesma perspectiva documentos produzidos pela UNESCO como *Educação: um tesouro a descobrir*, elaborado sob a coordenação de Jacques Delors (1998) e *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, coordenado por Edgar Morin (2000), foram produzidos, discutidos e tiveram enorme repercussão internacional. Comum a eles são teses que reforçam as concepções cognitivistas da educação.

⁷ A chamada pedagogia das competências tornou-se referência comum nos debates sobre educação e nos processos de regulação curricular no Brasil. Dessa forma, a proposta curricular paulista também não inova, expressando apenas certo consenso acerca dos encaminhamentos do currículo.

No mundo do trabalho a competência caracteriza as dimensões potenciais ou efetivas dos trabalhadores de agir eficazmente em função das exigências das empresas. Com a noção de competência, definem-se os saberes experienciais necessários ao trabalho, os quais permitem que os sujeitos resolvam os problemas que surgem na vida profissional. Portanto, quando se coloca em primeiro plano as práticas que querem estimular as competências, percebe-se uma espécie de desvalorização dos saberes acadêmicos e científicos. A partir da aprendizagem centrada nas disciplinas de ensino (na qual os saberes são acentuados e ampliados), a pedagogia das competências define as ações que o aluno deve ser capaz de realizar depois da aprendizagem.

Na proposta curricular paulista a *pedagogia das competências* é apresentada a partir de três tópicos centrais. O primeiro é definido a partir da premissa que o currículo deve ter *as competências como referência*. Nesse tópico discorre sobre o conjunto de competências e habilidades definidas para o Ensino Fundamental e Médio em todas as áreas do conhecimento do currículo. A Secretaria de Educação fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/1996) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação. Segundo a Secretaria, essa base legal define que o currículo referenciado em competências requer que a escola e o plano do professor indiquem o que o aluno vai aprender, priorizando a competência da leitura e da escrita.

O segundo tópico trata da linguagem como sistema simbólico. Objetiva a implantação de um currículo que priorize vários sistemas de linguagens, facilitando o desenvolvimento das competências de leitura e escrita. E por fim define que o currículo deva priorizar a *Articulação das competências para aprender*. Nesse quesito, se aproxima das diretrizes estabelecidas pelas competências para o aprender, formuladas a partir do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A presença do multiculturalismo no debate educacional é ampla, bem como sua manifestação em propostas curriculares. Na proposta curricular da SEE-SP ele se manifesta por meio do eixo denominado *o currículo como espaço de cultura*. A intenção anunciada é a de articular na escola a formação e a cultura e, assim, criar espaços de prazer na aprendizagem, que tenham como objetivo a dimensão do prazer e a objetividade da formação para o trabalho. Esse é o objetivo de uma proposta curricular que valorize a cultura como meio de formação do cidadão ou, a cidadania cultural. Assim:

Quando o projeto pedagógico da escola tem entre suas prioridades essa cidadania cultural o currículo é a referência para ampliar, localizar e contextualizar os conhecimentos que a humanidade acumulou ao longo do tempo. Então, o fato de uma informação ou um conhecimento ser de outro lugar, ou de todos os lugares na grande rede de informação, não será obstáculo à prática cultural resultante da mobilização desse conhecimento nas ciências, nas artes e nas humanidades. (SÃO PAULO, 2008, p. 8).

Cidadania cultural é um conceito central na proposta. Essa articulação transmite a intenção de que o currículo deve contemplar a diversidade cultural presente nos espaços escolares e, ao fazê-lo, se constituir em espaço de expressão da cidadania. É uma articulação que situa cultura como expressão das formas de manifestação mais amplas da atividade humana. Cidadania, por sua vez, é entendida como a possibilidade de manifestação pelo aluno das expressões culturais que orientam sua prática social. Assim, a escola deve expressar no plano curricular a diversidade cultural presente na sociedade contemporânea, profundamente demarcada pela construção de significados e forma diversas de expressão.

O multiculturalismo não é um conceito isento de múltiplas definições. Entendido como expressão da diversidade cultural ele se manifesta pela rejeição de teses de cunho conservador, que defendem a naturalização da diferença ou por perspectivas que compreendem os processos culturais como expressão de níveis distintivos de cultura. Entendem os processos culturais como expressão da *essência* do ser social. Não negam a existência da diversidade cultural, mas a situam em um contexto de valorização dos grupos sociais denominados de minoritários.

Outra forma de expressão do multiculturalismo, denominada de crítico, assumiu no campo curricular expressão significativa. Transitando pelas teorias críticas e pós-críticas encontramos diferentes autores que situam sua análise no denominado multiculturalismo crítico. Publicado no Brasil na década de 1990, *Multiculturalismo crítico*, de McLaren (1997) apresenta uma tipologia que amplia o debate. Transitando entre diferentes concepções o autor defende uma postura crítica utilizando de categorias como história, ideologia, poder e cultura. Incorporando a perspectiva analítica pós-moderna entende a cultura como processo descentrado, permeado pela linguagem e pela construção de significados. O papel da escola se insere em um contexto de luta pela produção de significados, sendo o currículo central para a construção de identidades.

O debate proposto por Hall (1997) também impactou profundamente a relação cultura e currículo. Responsável pela incorporação de uma compreensão da cultura

fortemente demarcada pela linguagem, que aproximou o multiculturalismo das questões centrais postas pelo pós-estruturalismo, a perspectiva de Hall situa a centralidade da cultura a partir de um movimento em que o processo de globalização, ao mesmo tempo em que apresenta características de homogeneização dos processos culturais, não produz situações de saturação total. Para ele, a disseminação de traços culturais referenciados pela lógica do capitalismo, ao intensificar processos que concentram a riqueza e amplia as desigualdades, possibilita a permanência de formas de resistência que se manifestam como expressões de culturas que pretende silenciar.

A proposta curricular da SEE-SP transita pelo genérico desse debate, sem a preocupação com uma definição teórica de cultura e multiculturalismo.

A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E O MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Nossa exposição do debate acerca dos impactos da pedagogia das competências na proposta curricular de educação física da SEE-SP está pautada pela leitura feita por Neira⁸ (2003).

Em obra que traça diretrizes pedagógicas para o desenvolvimento das competências na Educação Física, afirma que os professores dispõem de conhecimentos, e referenciais teóricos validados na prática, que podem não apenas descrever a disciplina, como também explicá-la. Contudo, o que resta saber é em que medida os professores fazem uso desses conhecimentos para a organização e a execução da ação pedagógica e o quanto dessa ação não sofre influência da intuição, tradição e do senso comum. Afirma que hoje em dia, o problema não consiste em saber se temos ou não suficientes conhecimentos teóricos ou práticos, mas sim, saber se para desenvolver a docência, são mobilizados esses conhecimentos e, através deles, se outros são construímos.

Neira reforça constantemente a importância do professor de educação física, do trabalho docente em sala de aula, ou nas quadras, tal qual um pesquisador e seu objeto de estudo. O professor teria a função de organizar propostas de ensino baseadas em situações-problema. Isso levaria o aluno a pensar e lhe proporcionar mais espaço para o

⁸ Marcos Garcia Neira é professor na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tem se constituído em referência importante no debate da área, investigando a prática pedagógica da Educação Física, a partir de uma abordagem fundamentada nos estudos culturais e no multiculturalismo. Participa das atividades do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar.

descobrimto e construção de ideias próprias sobre o mundo, ao invés de fornecer informações prontas. Nesse caso, tratando-se de Educação Física, podemos considerar algumas orientações didáticas:

(...) um determinado grupo que inventou um jogo e explicou aos demais; uma dança pesquisada e demonstrada por um aluno; uma atividade expressiva manifestada; uma luta a qual os alunos são desafiados; uma construção com materiais; uma leitura de uma música ou parlenda e suas vivências; uma escrita sobre um jogo, etc. Dessa maneira, podemos definir as atividades ou tarefas como unidades básicas do processo de ensino e aprendizagem caracterizadas por: relações interativas professor/alunos e alunos/alunos, organização grupai, conteúdos de aprendizagem, recursos didáticos, distribuição do tempo e do espaço e critério avaliador; tudo isso procurando atender determinadas intenções educacionais explícitas (NEIRA, 2003.p,24).

Para Neira a proposta de Cesar Coll⁹ estabelece um agrupamento em capacidades cognitivas, intelectuais, psicomotoras, de equilíbrio e autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção e atuação social, que tem a vantagem de não atomizar excessivamente o que se encontra fortemente inter-relacionado ao mesmo tempo em que mostra a indissociabilidade, no desenvolvimento pessoal, das relações que se estabelecem com os outros e com a realidade social.

Essas capacidades podem ser entendidas como competências. Ressalte-se aqui, que o seu acoplamento ao conceito de *habilidades* gerou, entre professores de Educação Física, o entendimento de que competências e habilidades motoras são a mesma coisa. Assim, desencadear um processo de estruturação de competências seria para eles possível através de um trabalho que concentrasse a repetição de atividades como correr, arremessar, saltar, driblar, etc.

Afirma que:

(...) é possível entender a noção de competência como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos. Ela tende a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente como de saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou qualificação na esfera do trabalho (Neira, 2003 p. 44).

⁹ Cesar Cool é professor de Psicologia Evolutiva e da Educação na Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona. Foi um dos principais coordenadores da reforma educacional espanhola e consultor do MEC na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Com isso, reafirma a perspectiva de que o conceito de *competências* tem múltiplos sentidos. Em deles, afirma que a utilização de recursos cognitivos e afetivos diversos, para enfrentar um conjunto de situações complexas, implica que se coloque em ação amplo repertório de conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades relacionais, etc. Igualmente, define *competências* como a capacidade de agir eficazmente em um tipo definido de situação, que se apoia em conhecimentos, mas não se reduz a eles. No enfrentamento de cada situação, deve-se, no geral, colocar em jogo e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais os conhecimentos.

A competência implica, também, na capacidade de atualização dos saberes. Descrever uma competência equivale a evocar elementos complementares: os tipos de situação nas quais há certo domínio; os recursos mobilizados, os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes e as competências mais específicas, os esquemas motores, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e decisão; a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e tempo real.

Nessa perspectiva, competências são definidas como capacidades que se apoiam em conhecimentos. Sendo que, a capacidade de envolver os alunos em suas aprendizagens, requer o conhecimento do desenvolvimento cognitivo dos alunos, o conhecimento do conteúdo que se vai lecionar, etc. Afirma que é fundamental considerar a situação em que se desenvolve o trabalho, na medida em que mobiliza determinados saberes e demanda a organização de novas capacidades, em virtude do processo que se desenvolve social, técnica e politicamente.

Sinteticamente, Neira define o conceito de *competências* como capacidades de natureza cognitiva, sócio afetiva e psicomotora, que se expressam de forma articulada, em ações cotidianas, influenciando, de forma significativa, na obtenção de resultados distintivos de qualidade.

Como ilustração, podemos citar comunicar-se por meio de diferentes formas: fala, escrita, desenhos, esquemas; relacionar-se com outras pessoas, trabalhar em equipe; ter iniciativa; organizar-se pessoalmente; organizar seu ambiente de trabalho; buscar dados e informações para fundamentar argumentos e decisões; utilizar com fluência tecnológica disponíveis cotidianamente aos cidadãos e profissionais (NEIRA, 2003, p. 45).

Os responsáveis pela elaboração do currículo¹⁰ da SEE-SP estabeleceram como princípio a definição de habilidades e competências, formuladas como expectativas de aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos/temas abordados. Destacamos que algumas modalidades de jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas são apresentadas como obrigatórias. Outras apenas como sugestões a serem compatibilizadas com o projeto político-pedagógico de cada unidade escolar.

Assim, habilidades e competências referenciadas a *identificar, relacionar, reconhecer, perceber, discriminar, comparar, analisar, selecionar, valorizar, compreender*, dentre outras, vão se articulando ao longo dos anos em direção a competências mais complexas, como, *elaborar, avaliar, propor, apreciar*, nas quais estão presentes as ideias da criação, da avaliação de si próprio, de outrem e do meio, da intervenção na realidade a partir das condições efetivas da vida dos alunos, de modo a viabilizar a construção da autonomia crítica e autocrítica.

Mas esse processo não é linear. Em razão disso:

Optou-se por construir a unidade com ênfase no que é indispensável que todos tenham aprendido ao final do processo, considerando-se a diversidade. Todos têm direito de construir, ao longo de sua escolaridade, um conjunto básico de competências, definido pela lei. Esse é o direito básico, mas a escola deverá ser tão diversa quanto são os pontos de partida das crianças que recebe. Assim, será possível garantir igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados. Quando os pontos de partida são diferentes, é preciso tratar diferentemente os desiguais para garantir a todos uma base comum (SÃO PAULO, 2010, p.13).

Portanto, deve o currículo respeitar a ampla diversidade que caracteriza os alunos, bem como suas mais diferentes formas de manifestação. O processo apropriação do conceito de competências na educação não tem sido tranquilo e isento de críticas, seja no contexto da pesquisa em educação, seja no espaço escolar. No caso das escolas uma das críticas mais comuns é a de que a presença do conceito de competências como eixo organizador das propostas curriculares, bem como as práticas e didáticas que defendem, muitas vezes não dialogam com a escola existente. No contexto mais amplo da pesquisa acadêmica a dimensão ideológica e adaptativa presente na pedagogia das competências, a centralidade em processos metodológicos e a secundarização da

¹⁰ São eles Adalberto dos Santos Souza, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto, Mauro Betti e Sérgio Roberto Silveira. Todos são professores pesquisadores da área de educação física escolar, possuem grande presença nos debates educacionais e vasta produção bibliográfica.

importância do que deve ser ensinado, ou seja, do conhecimento, são elementos muito comuns entre os críticos¹¹.

Outra questão problemática reside no fato de que algumas apreensões do conceito de competência podem cair numa perspectiva tecnicista de formação, sendo orientada tão somente por objetivos instrucionais. Problemático também é a proximidade feita entre competência e habilidade. Nesse caso, desconectada de conhecimentos culturais diversos, distancia a possibilidade de relacionarmos o conceito e fazer as devidas mediações pedagógicas. Por último, e não menos importante, a perspectiva tecnicista presente em algumas normas, transformam as competências listadas num conjunto de prescrições sem qualquer compromisso com os contextos de formação, suas singularidades e dinâmicas sociopolíticas (MACEDO, 2008).

O currículo proposto pela SEE-SP defende que os alunos recorram “aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural” (SAO PAULO, 2010, p, 19). Mas se os conhecimentos veiculados são desconectados dos conhecimentos culturais e de outros discursos que muitas vezes permeiam a escola, um currículo com laços tecnicista pode aprofundar ainda mais a alienação e formar sujeitos que não compreendam a diversidade sociocultural.

Os argumentos apresentados para advogar a centralidade da pedagogia das competências anunciam a possibilidade de formação ampliada e dialética. Partindo da premissa de que a fragmentação encontrada nos currículos pautados na disciplinarização, bem como nos processos reducionistas, reduz a formação a aspectos insulares do conhecimento sistematizado, podendo traduzir-se em uma monocultura na dinâmica do currículo. A proposta curricular SEE-SP defenda a importância de se propiciar a “(...) articulação necessária entre os diversos temas selecionados, sempre tendo em vista o desenvolvimento das habilidades dos alunos e sua aprendizagem” (SÃO PAULO, 2010, p.186).

No nosso entendimento, os temas que orientam a proposta curricular de educação física, ao serem definidos pela Secretaria, cria um processo contraditório. Reconhece no plano discursivo as particularidades culturais de cada escola, mas pensa a dinâmica da escola por um prisma uniformizado, por meio da prescrição generalizada de um currículo para todas as escolas do Estado de São Paulo. Assim, anuncia que

¹¹ Para a compreensão do debate e dessas críticas ver Ramos (2001); Pacheco (2001); Ferretti (2002) e Isambert-Jamati (2002).

pretende a diversidade e a localidade, mas o faz por meio de um discurso marcado pela generalidade e totalidade.

Currículos assim formatados se configuram como campos fechados, impermeáveis a qualquer conceito de criticidade. Tais propostas, no nosso entender, se coadunam com um projeto pedagógico que idealiza conceitos como cidadania, formação e criticidade. Reproduz relações sociais e processos culturais. Anunciado como espaço de valorização e de produção de novas possibilidades culturais, contribui para a disseminação de uma concepção de currículo mais próxima das demandas do mercado de trabalho, da competitividade e da meritocracia.

A disciplina de educação física tem uma trajetória marcada pelo predomínio de concepções biologizantes e mecânicas sobre o ser social. Em anos recentes, especificamente a partir da década de 1990, a área de educação física incorporou com intensidade as premissas das teorias pós-críticas do currículo, especificamente o multiculturalismo e o pós-estruturalismo. O embate dentro da área encontra espaço nas propostas curriculares, que incorporam cada vez mais conceitos como cultura, identidade, gênero, etnicidade, diversidade e outros.

No documento em que a SEE-SP apresenta a proposta curricular de educação física a presença do conceito de cultura ocupa espaço significativo. Sua primeira afirmação situa o contexto com o qual vai fundamentar a defesa de uma perspectiva culturalista na formação.

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

Com a preocupação de não situar esse discurso no campo meramente abstrato o texto afirma a ascensão da cultura corporal e esportiva no campo dos interesses mais amplos que definem a lógica da mercantilização dos espaços que caracteriza o capitalismo contemporâneo. Menciona a forma como o significado sobre o corpo tem sido produzido por meio de propaganda maciça e o estabelecimento de determinados padrões de beleza, com consequências as mais diversas como sedentarismo e o recolhimento da vida a espaços cada vez mais privados. Mas essa situação não esgota a relação dos jovens com a cultura. Afirmam que “os adolescentes e jovens revelam afinidades com certas manifestações da cultura de movimento (*hip-hop*, capoeira, artes

marciais, *skate*, musculação etc.)” (São Paulo, 2008, p. 41). A partir desse enfoque, a necessidade de se compreender como as *culturas juvenis* são produzidas e se manifestam, assume centralidade no debate curricular.

Na proposta da SEE-SP a hegemonia de uma concepção multiculturalista se manifesta na centralidade conferida aos conceitos de *cultura corporal de movimentos* e no *se-movimentar*. Nessa perspectiva defende que os alunos inseridos nas escolas do Estado de São Paulo devem compreender a cultura corporal como geral, como processo construído historicamente pelo homem e, por isso, sujeita a diferentes formas de apreensão e manifestação. Defende a importância da compreensão dos aspectos sociais e o reconhecimento das manifestações corporais como processo de manifestação de diferentes culturas.

Como a centralidade da cultura é anunciada como eixo geral da proposta curricular da SEE-SP e da disciplina de educação física identificamos que elas apresentam proximidades e distanciamentos. No texto geral da proposta a perspectiva anunciada é a de que o reconhecimento da diversidade não pode ser obstáculo à mobilização do conhecimento que a humanidade acumulou ao longo do tempo, definido e objetivado nas ciências, nas artes e nas humanidades. Libertado de uma série de “[...] atividades ‘culturais’ que mais dispersam e confundem, do que promovem aprendizagens curriculares relevantes para os alunos” (SÃO PAULO, 2008, p. 8), o currículo como espaço de cultura ganha legitimidade por meio da definição do que é relevante socialmente. Isso nos leva a questionar: o que é uma aprendizagem relevante? Relevante são os conhecimentos que a humanidade produziu ao longo de sua história? Segundo a proposta, sim, mas desde que tomado como instrumental, mobilizado em competências e capaz de reforçar o sentido cultural da aprendizagem. Nessa perspectiva a compreensão de cultura definida na proposta geral se aproxima daquela presente na proposta curricular de educação física. No entanto, a articulação entre cultura e currículo, quando anuncia de forma geral a intenção de “[...] formar crianças e jovens para que se tornem adultos preparados para exercer suas responsabilidades (trabalho, família, autonomia etc.) e para atuar em uma sociedade que muito precisa deles” (SÃO PAULO, 2008, p. 7) estabelece uma lógica de adaptação social, fundada no pensamento conservador. Nessa perspectiva ocorre um distanciamento entre a proposta geral e a de educação física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso da *pedagogia das competências*, embora anuncie a liberdade e a cidadania como supostos, materializa políticas e práticas educativas que reforçam as desigualdades sociais e a alienação. Sua premissa cognitivista passa ao largo dos processos de mercantilização da educação. Reforça o processo de substituição de uma premissa fundada no conceito de igualdade de condições pelo de igualdade de oportunidades, e com isso, a imposição da *equidade*. Em síntese, sua cidadania pressupõe um indivíduo abstrato e sem história, exposto a um processo de socialização conduzido pelo fetichismo da mercadoria, tornando-se espaço de constituição de um ser social adaptado e submisso, acentuando-se, assim, o processo de reificação do ser social.

Aprofunda o discurso ideológico que situa a escola como espaço de aprendizagem, mas de uma aprendizagem centrada em processos e meios que levam à adaptação das condições sociais existentes e não ao questionamento dessas condições. Ao articular conceitos como sociedade do conhecimento, pedagogia das competências e do aprender a aprender, o currículo definido pela SEE-SP amplia o alcance do discurso ideológico desencadeado pela UNESCO na década de 1990, pauta comum de grande parte das propostas de reforma curricular em curso no Brasil e no mundo.

O processo de transformação da pedagogia das competências em diretriz curricular expõe suas contradições. A prática social que lhe dá origem, a sociedade capitalista, é apropriada de forma naturalizada. Esse processo não questiona as bases sociais e os processos de organização produzidos pelo capitalismo. Por não considerar esses processos e, por meio da não discussão, atribuir a eles um caráter quase que natural, sua capacidade de realizar a crítica é diminuída. Nesses termos, a intenção de que o ensino por *competências* deva criar as condições para a formação de *práticas de cidadania*, soa somente como processo de idealização da cidadania.

A incorporação pela área de educação de referenciais oriundos das teorias pós-críticas do currículo, especificamente o multiculturalismo, se constitui em elemento importante para o debate educacional em geral. Permite compreender o ser social como síntese concreta de processos culturais referendados na história, de longa duração e não como mera expressão de uma lógica determinista e mecanicista. A proposta da SEE-SP não define teoricamente sua apropriação do multiculturalismo. O que é possível

identificar são intenções gerais e menções abstratas sobre sujeito, formação, trabalho e cultura.

Em nossa análise a proposta curricular da SEE-SP, ao articular conceitos como competências e multiculturalismo, produz um discurso de difícil articulação. As contradições presentes na pedagogia das competências são expostas pela sua incapacidade de articular as intenções anunciadas – cidadania e formação geral - e o contexto que a produz - a sociedade capitalista. As premissas de um currículo multicultural precisam enfrentar, para além do discurso, as profundas desigualdades presentes nos processos de homogeneização cultural. Nesse quesito, abstração que caracteriza o discurso, define o idealismo da SEE-SP.

Nossa hipótese é a de que essa talvez seja uma das razões que explique as dificuldades surgidas nos processos de implementação da proposta curricular. Mas é somente uma hipótese. A resistência à implementação de qualquer mudança não deriva necessariamente das contradições e idealismos das mudanças pretendidas. Ela envolve outras formas de resistência, especificamente a resistência dos professores.

REFERÊNCIAS

DELLORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

FERRETTI, C. J. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.23, n. 81, 2002. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302002008100016&script=sciarttext>.>
Acesso em> 23 ago. 2014.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, p. 15-46, jul/dez. 1997.

ISAMBERT-JAMATI, V. (2002). O apelo à noção de competência na revista L'orientation scolaire et professionnelle: da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, Françoise, TANGUY, L. **Saberes e competências**: o uso de tais noções na empresa e na escola. Campinas: Papyrus, p. 103-133.

MACEDO, R. S. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NEIRA, M. G. **Educação Física: Desenvolvendo Competências**. São Paulo: Phorte, 2003.

OLIVEIRA, R. **Agências multinacionais e educação profissional brasileira**. Campinas: Alínea, 2006.

PACHECO, J. A., (2001). Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos da reforma. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24, 2001, Caxambu (MG). **Anais...** 1 CD-ROM.

RAMOS, M. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSEMBERG, F. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAWCZK, N; CAMPOS, M.M; HADDAD, S (Org.) **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 63-93.

SABBI, V. A influência do Banco Mundial e do BID através do PROEP na reforma da educação profissionalizante brasileira na década de 1990. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, ANPED XI, 2012, Caxias do Sul. **Anais...**

SÃO PAULO. **A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno** / Secretaria da Educação; coordenação e execução, Sebastião Aguiar; edição final, Cesar Mucio Silva. - São Paulo: SE, 2013.

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

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física**/ Coor. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.