

CONCEPÇÃO DE SOCIEDADE E TECNOLOGIA NO CURRÍCULO PAULISTA (2019/2020)

CONCEPCIÓN DE SOCIEDAD Y TECNOLOGÍA EN EL CURRÍCULO PAULISTA (2019/2020)

CONCEPT OF SOCIETY AND TECHNOLOGY IN THE CURRICULUM OF SÃO PAULO STATE (2019/2020)

DOI: <http://doi.org/10.9771/gmed.v16i3.64046>

Potiguara Mateus Porto de Lima¹

Bruno Modesto Silvestre²

Resumo: Este trabalho faz uma breve apresentação do Currículo Paulista (CP) definido a partir de 2019 entendendo-o no rol de medidas neoliberalizantes para a educação. Diante de análises que estabeleceram relações entre o CP e processos de formação voltados para um mundo do trabalho mais precarizado, para adaptação diante de contextos de ausência de direitos básicos e para a responsabilização individual diante de todas essas contingências sociais, nos propomos o desafio de “extrapolar” concepções de sociedade e tecnologia presentes, ainda que de maneira não explícita, na introdução do CP. Concluímos que as formulações do CP obscurecem o reconhecimento dos problemas sociais enfrentados pela humanidade ao se referenciar em concepções idealistas e irrealistas de indivíduo, sociedade e tecnologia.

Palavras-chave: Currículo Paulista. Neoliberalismo e Educação. Crítica social. Tecnologia. Crítica ao capitalismo.

Resumen: Este trabajo hace una breve presentación del Currículo Paulista (CP) definido a partir de 2019, entendiéndolo como parte del listado de medidas neoliberalizadoras para la educación. Frente a los análisis que establecieron relaciones entre la PC y los procesos de formación orientados a un mundo del trabajo más precario, a la adaptación en contextos de falta de derechos básicos ya la responsabilidad individual ante todas estas contingencias sociales, proponemos el desafío de “extrapolar” concepciones de sociedad y tecnología presentes, aunque no explícitamente, en la introducción del CP. Concluimos que las formulaciones del CP oscurecen el reconocimiento de los problemas sociales que enfrenta la humanidad al referirse a concepciones idealistas y poco realistas del individuo, la sociedad y la tecnología.

Palabras clave: Currículum Paulista. Neoliberalismo y Educación. Crítica social. Tecnología. Crítica al capitalismo.

Abstract: This paper briefly presents the São Paulo Curriculum (CP) as defined in 2019, understanding it as part of the list of neoliberalizing measures for education. In light of analyses that have established relationships between the CP and training processes aimed at a more precarious world of work, for adaptation to contexts of absence of basic rights and for individual accountability in the face of all these social contingencies, we propose the challenge of “extrapolating” conceptions of society and technology present, albeit not explicitly, in the introduction of the CP. We conclude that the formulations of the CP obscure the recognition of the social problems faced by humanity by referencing idealistic and unrealistic conceptions of the individual, society and technology.

Keywords: São Paulo Curriculum. Neoliberalism and Education. Social Critique. Technology. Critique of Capitalism.

Introdução

O currículo vigente da rede estadual de ensino do estado de São Paulo remonta ao ano de 2019, uma reformulação que buscou adequar o currículo do estado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a ele nos referimos como Currículo Paulista (CP), havendo uma diferenciação entre Currículo Paulista das Etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental (CPEIEF) (São Paulo, 2019a) e Currículo Paulista da Etapa do Ensino Médio (CPEM) (São Paulo, 2020). Anteriormente ao Currículo atual, era seguida a Proposta Curricular Paulista (PCP) de 2008 (São Paulo, 2011).

É possível identificar fortes elementos de centralização subjacentes a processos de implantação curricular na rede estadual paulista. Nesse sentido, Ortega e Militão (2021) observam que a organização das aulas em torno de um material didático organizado pela própria rede estadual em consonância com suas referências curriculares foi um passo importante nesse processo de centralização já com a PCP que passou a vigorar em 2008. Esse movimento de centralização didática articula-se com a centralização avaliativa, que no Estado de São Paulo tem sido feita a partir de seu sistema próprio de avaliação, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), cuja reestruturação para se adequar à PCP foi identificada por Pinto (2011).

Goulart e Moimaz (2021) traçam um panorama das articulações de setores empresariais no processo de elaboração de políticas públicas educacionais e entendem que o CPEM é permeado pela influência de interesses privados que, a partir de referências neoliberais, levam a um determinado projeto de escola:

(...) uma escola que exalte o indivíduo e a competição; que mostre as desigualdades sociais como aceitáveis (ou mesmo desejáveis); que defenda que as soluções individuais são as melhores saídas para problemas sociais, como pobreza e desemprego –como se fossem estímulos à competição; que se enfoque no desenvolvimento das competências socioemocionais, do empreendedorismo da resiliência, da capacidade de cada um suportar o jugo cotidiano (Goulart; Moimaz, 2021, p. 32-33).

Outros trabalhos também apontam para essa noção curricular baseada em indivíduos, que seriam ao mesmo tempo capazes de determinar seus próprios destinos, mas que, para isso, devem incorporar uma determinada racionalidade, ligada a habilidades como o empreendedorismo e a resiliência. Goulart e Alencar (2021) avaliam como o programa Inova (São Paulo, 2019b) se relaciona a um processo de preparação da juventude para uma realidade laboral de informalidade e precariedade e apontam exemplos de atividades didáticas no âmbito da rede estadual de ensino que incentivavam particularmente a resiliência individual diante do contexto de profunda crise social vivida na pandemia. Carvalho e Cavalcanti (2022) analisam como esse processo de um currículo centrado no indivíduo passou a se dar através dos itinerários formativos a partir de janeiro de 2021 segundo diretrizes do CPEM. Os itinerários formativos prometem dar mais autonomia aos estudantes para organizar a própria formação de acordo com as próprias expectativas ou com o próprio “Projeto de Vida” (para remetermos a outro eixo curricular que passou a ser central no Currículo Paulista). Em relação a essa forma aprofundada de flexibilização curricular, os autores pontuam que:

(...) fomenta incertezas entre professores a cada ano letivo, desqualifica ainda mais o currículo e dificulta o acesso dos estudantes das escolas públicas ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, contribuindo para a manutenção da dualidade estrutural e para a destruição da educação pública. (Carvalho; Cavalcanti, 2022, p. 17).

Cavalcanti e Carvalho (2021) já haviam destacado o aligeiramento da formação dos estudantes decorrente da aplicação do Currículo Paulista para o Ensino Médio. Segundo estes autores, sob a perspectiva de uma educação instrumentalizada, o CP: “promove a inversão das funções da escola no qual o direito ao conhecimento científico acumulado pela humanidade ao longo dos séculos é trocado pelas aprendizagens mínimas necessárias para uma sociedade multifacetada e hipercomplexa” (Cavalcanti; Carvalho, 2021, p. 205).

Também no contexto de aplicação do CP, Arnaud (2023), através de entrevistas com professores da rede paulista, constatou a falta de construção coletiva das referências didático-pedagógicas, gerando um clima de incerteza. E, conseqüentemente, torna os professores mais inseguros e propensos a simplesmente aplicarem aquilo que lhes é prescrito/imposto.

Já o estudo de Pedronero *et al.* (2024) conclui que a proposta de aulas padronizadas em *Powerpoint* a serem seguidas pelos professores para a implementação do CP a partir de 2023 acarreta em alienação do trabalho docente e uma “lógica de consumo de informações e treinamento” (Pedronero *et al.*, 2024, p. 22) para os alunos.

Conforme observamos pela amostra de trabalhos com os quais dialogamos acima, há uma série de análises que apontam para uma concepção do CP baseada no indivíduo e articulada com esquemas didáticos e avaliações de larga escala que garantem a padronização de um tipo de formação alinhada a preceitos neoliberais. A partir dessas referências iniciais, procuraremos identificar formulações presentes no CP que remontam à relação entre trabalhador, sociedade e tecnologia.

Percurso Metodológico

Para identificar as formulações explicitadas, os documentos curriculares do estado de São Paulo foram analisados como parte de uma totalidade, permeada por disputas e contradições, síntese de múltiplas relações e determinações. Ao explicitar essas categorias, buscamos demarcar que o materialismo histórico-dialético foi a teoria do conhecimento que orientou o processo de construção deste trabalho. Trata-se de uma teoria, conforme Sánchez Gamboa (1998), que concebe a ciência como uma produção social determinada pelas condições históricas do desenvolvimento da humanidade. Em tal perspectiva, o conhecimento teórico é o conhecimento real e concreto do objeto, sendo a teoria a reprodução ideal do movimento real por parte do pesquisador.

Vale ressaltar, em diálogo com a tradição de pensamento aqui expressa, que não existem conjuntos de regras formais que possibilitem a apreensão, tampouco um conjunto de técnicas pré-fixadas de pesquisa que demonstrem a dinâmica do objeto de investigação. Para Netto (2011), é a própria estrutura e dinâmica do objeto que comandam os procedimentos a serem utilizados pelo pesquisador. Afinal, o

método, para Marx, traz a implicação de “uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações.” (Netto, 2011, p. 53).

Nessa perspectiva, buscamos ir para além da aparência da Proposta Curricular Paulista (São Paulo, 2011), do Currículo Paulista das Etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental (São Paulo, 2019a) e do Currículo Paulista da Etapa do Ensino Médio (São Paulo, 2020), apreendendo a essência, a estrutura e a dinâmica desses documentos frente às discussões sobre trabalho, sociedade e tecnologia.

As noções de sociedade e tecnologia subjacentes ao Currículo Paulista

Nos documentos do CPEIEF e CPEM o termo “sociedade” aparece em alguns momentos nas seções iniciais de apresentação e introdução, que foram aquelas que observamos neste estudo. As primeiras aparições desse termo remetem a citações de outras leis ou remetem à reivindicação, por parte do governo paulista responsável por sua implementação (governador Dória/secretário da Educação Rossieli) de participação da “sociedade civil” em sua elaboração. Não nos propomos a debater especificamente o tema da participação formal na elaboração do CP, mas acreditamos que na medida em que refletimos sobre a concepção de sociedade que nele está presente, poderemos concluir que o conteúdo das concepções político-pedagógicas da proposta não se dá no sentido de democratização substantiva³.

Mas não é simples perceber à primeira vista o descompromisso do CP com uma sociedade realmente democrática, até porque ele contém citações que supostamente expressariam vínculo com uma “sociedade justa, democrática e inclusiva” (São Paulo, 2019a, p. 20 e São Paulo, 2020, p. 23), uma “sociedade justa, solidária e democrática” (São Paulo, 2020, p. 29) além de outras alusões a princípios ou valores democráticos. Mas entendemos que sem um diagnóstico mais preciso e um juízo de valor sobre a sociedade em que vivemos, se dizer a favor de uma sociedade democrática é algo oco.

Ferreira e Silva (2024) trazem uma perspectiva interessante de análise do CP, identificando elementos da fundamentação ontológica que lhes são subjacentes. A perspectiva marxiana que entende e defende os seres humanos como trabalhadores, capazes de avaliar causalidades e realizar “pores” teleológicos (Lukács, 2010) e, por isso, com potencial de transformação da natureza e das relações sociais, é o pano de fundo que julgamos adequado para avaliar o CP e apontar seus problemas. Ferreira e Silva (2024) também têm em vista a “ontologia do ser social” de base marxiana e destacam passagens do CP que trazem uma concepção de trabalhador adaptável às contingências da produção capitalista moderna.

Essa noção presente no CP de trabalhador adaptável ou, nas palavras do próprio CP, de que “o trabalhador deve estar habituado e preparado para a adaptação contínua das relações profissionais, dos objetivos da produção da gestão, e das tecnologias, inovações e integrações” (São Paulo, 2020, p. 28) conforma uma trama ideológica que os autores caracterizam como “empreendedorismo como formação ontológica” (Ferreira; Silva, 2024, p. 12). Mas, neste caso, uma ontologia ou uma compreensão de ser humano como indivíduo a ser adaptado e se adaptar às relações sociais vigentes. Diante dessa menção clara à necessidade de adaptação do trabalhador nos perguntamos: “a que mundo do trabalho?”, “a que

sociedade?”, e procuramos buscar algumas referências que nos permitam uma aproximação em relação ao que o CP entende (e defende) como sociedade.

Vejam uma menção ao termo “sociedade” que nos permite algumas tentativas de extrapolação de sentidos e significados:

(...) [O Currículo Paulista] afirma o compromisso com o desenvolvimento dos estudantes em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos. Viver, aprender e se relacionar nesse novo contexto tem exigido, cada vez mais, maior autonomia e mobilização de competências dos sujeitos para acessar, selecionar e construir pontos de vista frente ao volume substancial de informações e conhecimentos disponíveis, para buscar soluções criativas e fazer escolhas coerentes com seus projetos de vida e com o impacto dessas escolhas. (São Paulo, 2019a, p. 20 e São Paulo, 2020, p.23).

Ora, quem em sua consciência poderia discordar com o desenvolvimento dos estudantes em todas essas dimensões? É difícil não conceber o “compromisso” com o desenvolvimento dos estudantes como um compromisso de todos. E, por certo, documentos produzidos por agentes públicos acabam se reivindicando portadores de interesses coletivos múltiplos e é normal que observemos, por isso, a escolha por termos e conceitos aparentemente consensuais e genéricos. Mas quando nos perguntamos “desenvolver as diversas dimensões humanas para quê?”, é possível começarmos a encontrar pontos de discordância ou pelo menos ruídos que nos colocam para pensar. Porque traçar objetivo ou definir um “para quê” de processos de formação humana exigem que pensemos nas relações humanas que só fazem sentido na vida em sociedade. Assim é inevitável que tenhamos que nos remeter à sociedade em que vivemos e à sociedade que queremos construir. E a discordância e o debate aparecem justamente quando debatemos o que se entende por sociedade contemporânea, em termos de diagnosticá-la e apontar as mudanças almejadas. A falta de uma definição clara de como o CP define a sociedade contemporânea nos parece refletir a indisposição em problematizar a sociedade contemporânea. Mas nem por isso, deixa de haver considerações importantes relacionadas a como o CP enxerga a sociedade.

Reparemos a ênfase dada aos “cenários complexos, multifacetados e incertos”. São ideias abstratas e amplas, que também parecem almejar uma generalidade e consensualidade que as tornem opacas ou refratárias à crítica. Mas façamos um exercício reflexivo de remeter a seus opostos, ou seja, tentemos conceber uma “sociedade contemporânea” com “cenários simples, homogêneos e certos”. Invertendo a caracterização dos cenários em relação aos que nos é apresentado pelo CP, podemos perceber que uma outra noção de sociedade contemporânea vai emergindo. E para além de retóricas de complexidade, “multifacetada” e incerteza, com caracterizações mais “certeiras” podemos nos aproximar da compreensão da sociedade contemporânea como aquilo que é: uma sociedade capitalista em estágio avançado de desenvolvimento em que os processos de acumulação de capital, para se efetivarem, exigem um bom grau de simplicidade, homogeneidade e certeza, ainda que não haja como fugir das contradições imanentes a um sistema que pretende gerar riqueza abstrata progressiva e ilimitadamente em condições de existência limitadas. Mas, de qualquer forma, não é difícil entender que em uma sociedade capitalista altamente monopolizada há uma tendência não tão complexa de concentração absurda de riquezas e concomitante

aprofundamento das desigualdades de dinheiro e poder; o domínio político-econômico dos grandes monopólios econômicos e das potências imperialistas impõe um aspecto pouco multifacetado às relações sociais e; é certo que com a manutenção da lógica destrutiva do metabolismo do capital, há uma degradação crescente da “saúde” do meio ambiente e das pessoas.

A consequência de partir acriticamente dos “cenários complexos, multifacetados e incertos” da “sociedade contemporânea” levará então não à construção de processos vigorosos de reflexão e ação coletivas sobre os destinos da humanidade em que estamos inseridos, mas a uma exigência cada vez maior que recaí sobre os indivíduos para mobilizarem seus próprios recursos comportamentais e cognitivos para se adaptarem ao mundo. E é interessante notar em seguida um certo contraponto à ideia de incertitude do mundo, pois este mesmo mundo é associado a um “volume substancial de informações e conhecimentos disponíveis”. Diante de tantas possibilidades disponíveis, cabe ao indivíduo, que o CP chama de “sujeito”, “acessar, selecionar e construir pontos de vista” para construir, através de escolhas adequadas, seus próprios projetos de vida. Um indivíduo autônomo e senhor das próprias escolhas e do próprio destino é o ideal construído pelo CP para o estudante lidar com um mundo incerto, mas cheio de informações e conhecimentos disponíveis.

Mas qual é a natureza dessa incerteza do mundo? E quais são essas informações e conhecimentos disponíveis? São aqueles capazes de fazer o estudante conhecer melhor o mundo em que vive? O que CP faz é justamente fugir de reflexões que permitam conhecer melhor a dramaticidade do mundo em que vivemos, o que exigiria situar na sociedade historicamente dentro do capitalismo, e dentro do capitalismo periférico no caso do Brasil.

Ainda neste trecho cabem algumas reflexões que nos remetem a um tema facilmente associado às possibilidades abertas pela tecnologia em nossos dias, particularmente as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que permitiram um “volume substancial de informações e conhecimentos disponíveis”. No CPEM há mais correlações entre tecnologia, mídias e mundo digital, com destaque para os seguintes trechos:

(...) a construção de competências e habilidades para o século XXI (uso de tecnologia, mídias, competências socioemocionais, entre outras) (São Paulo, 2020, p. 32).

Os jovens da atualidade, também identificados como nativos digitais, têm uma peculiaridade própria e inusitada, por fazerem parte da primeira geração que sabe muito mais que as gerações anteriores sobre algo tão determinante para a sociedade, no caso, a tecnologia (São Paulo, 2020, p. 38).

Novamente não temos apresentado ou referido o conceito de tecnologia com o qual o CP trabalha. Por que a tecnologia é determinante para a sociedade? Em que sentido? São perguntas centrais inclusive para tratarmos pedagogicamente deste fenômeno. Ainda que não se decidisse por uma definição, o CP poderia pelo menos mencionar que existem mais de uma interpretação do significado social da tecnologia. Mas se não se preocupou em delimitar melhor sua concepção de sociedade, não seria de se esperar que o fizesse em relação à tecnologia. Afinal, problematizar de forma mais consequente a tecnologia

envolveria também problematizar a sociedade contemporânea. Mas um currículo voltado à adaptação dos estudantes a essa sociedade foge de qualquer perspectiva mais séria de problematização.

Silva (2013), ao tratar das contribuições de Álvaro Vieira Pinto para pensarmos na relação entre tecnologia e educação, aponta justamente esse problema da tecnologia “desproblematizada”, que ele chama de “tecnocentrismo”, um processo de “absolutização do paradigma tecnológico” que:

(...) culmina por outorgar à tecnologia um lugar proeminente na vida do ser humano, situando-a como a panaceia para todos os problemas da humanidade. Essa ênfase demasiada na tecnologia desvirtua uma aproximação equilibrada da realidade. A posição tecnocêntrica deixa de lado questões como “O que é?” para analisar as do tipo “O que fazer?” e “Como fazê-lo?” (Silva, 2013, p. 841).

Retornando às formulações do CP precisamos nos questionar: o que efetivamente é utilizado pelos indivíduos em termos de informações e conhecimentos através do mundo cibernético? Não parece ser necessário ir muito longe para perceber que hoje em dia há uma relação completamente assimétrica entre os dados obtidos e os dados que os próprios indivíduos fornecem (em geral involuntariamente) às plataformas digitais. Como é comum à perspectiva liberal de mundo, o papel dos seres humanos tomados individualmente é superestimado em relação ao todo social no qual ele está inserido. Mas ao observar as plataformas digitais através das quais as informações e conhecimentos estariam disponíveis, não é muito difícil de perceber que não é a perspectiva de democratização da informação e do conhecimento o que dão a tônica, mas sim acessos e interações mediados por interesses político-financeiros.

Os negócios que se enquadram na categoria de “Big Data” estabelecem relações com os indivíduos que, longe de empoderá-los, parece muito mais controlá-los e condicioná-los a fins econômicos e políticos estabelecidos pelos interesses capitalistas monopolistas. Williamson (2017) apresenta o Big Data em seu potencial para minerar, coletar e tratar um enorme banco de dados sobre a vida social, sobre pensamentos, gostos e atos dos indivíduos. O autor associa estas características a uma vigilância potencial e eficaz que sabe muito sobre as pessoas mesmo que estas não tomem conta disso. O que preocupa e alimenta as investigações do autor é justamente o aspecto híbrido do Banco de Dados que une tanto uma face técnica como uma face social. Isto exigiria um debate público, não devidamente realizado, sobre a utilização destas poderosas ferramentas, mas os interesses dos principais atores que dominam e se beneficiam com o Big Data não têm tido sintonia com tais reivindicações.

Uma avaliação em relação ao funcionamento pouco democrático de plataformas digitais também é feita por Nemorin *et al.* (2023) ao refletirem sobre a relação entre educação e Inteligência Artificial (IA). Estes autores fazem uma crítica à perspectiva instrumentalizada de educação, que passa a ser centrada em dados “captáveis”, “processáveis” e “alteráveis” a partir de prescrições baseadas em padrões e tendências estabelecidos por algoritmos de IA. Essa perspectiva deveria abrir um debate ético-político sobre os processos de mineração e utilização de dados na educação. Mas assim como em relação à regulamentação de uso de dados em geral, os autores enxergam grande dificuldade em se estabelecer referências democráticas na utilização das plataformas digitais e suas formas de controle de dados e dos processos sociais a eles associados. Nemorin *et al.* (2023) identificam a prevalência de interesses próprios e conflitantes

entre grandes atores econômicos e geopolíticos em processos de atuação político-econômica nos quais mais controle sobre as informações produzidas e circulantes representa mais poder e dinheiro.

Assim, a ideia da realidade cibernética como um mundo a ser explorado por sujeitos (individuais) autônomos sugerida pela proposição do CP em relação a “informações e conhecimentos disponíveis” acaba por inverter a realidade e mesmo por contribuir para desarmar os estudantes de uma compreensão mais crítica dos fenômenos ligados à atuação das poderosas plataformas e redes virtuais.

Continuidade do Currículo Paulista: sociedade, desigualdades, coesão, cidadania e competências

Olhar para a penúltima versão do Currículo de São Paulo (PCP) pode permitir uma melhor compreensão de alguns elementos ideológicos daquele atualmente em vigor. O CP se reivindica “reiterando os termos da BNCC” (São Paulo, 2019a, p. 24) ou “em alinhamento à BNCC” (São Paulo, 2020, p. 26), o que, diante do caráter lacunar em relação a algumas definições ou delimitações conceituais que buscamos, pode lhe dar o alibi de transferir a responsabilidade de formulação para a BNCC. Mas olhando para a BNCC, observamos posições muito parecidas em relação aos temas que já elencamos para o CP: caracterização vaga da sociedade em uma relação com o indivíduo na qual haveria a possibilidade de uma “sobreautonomia” deste (“ter autonomia para tomar decisões”) (Brasil, 2018, p. 14); adaptação dos trabalhadores às novas relações precarizadas (“colaborativo, resiliente, produtivo e responsável”) (Brasil, 2018, p. 14); visão de tecnologia dissociada das relações sociais em uma sociedade do capitalismo periférico (“saber lidar com a informação cada vez mais disponível”) (Brasil, 2018, p. 14).

Quando consultamos a penúltima versão do currículo em São Paulo, também iremos observar um caráter lacunar e pouco explicativo em relação ao conceito de sociedade. No PCP de 2008, lemos:

(...) Esse documento apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo (São Paulo (Estado), 2011, p. 7).

Há a menção à “sociedade do conhecimento” no currículo de 2008, o que também não diz muita coisa, porque também não é desenvolvida essa noção. E é possível também associarmos esse conceito à perspectiva tecnocêntrica que já vimos acima, o que aponta para uma certa continuidade entre a vaga concepção de sociedade anterior e a do atual Currículo. E um outro elemento interessante de continuidade é o suposto caráter redentor da educação que na PCP (2008) aparece nesses termos:

(...) Em um mundo no qual o conhecimento é usado de forma intensiva, o diferencial está na qualidade da educação recebida (...) Criamos uma civilização que reduz distâncias, tem instrumentos capazes de aproximar pessoas ou distanciá-las, aumenta o acesso à informação e ao conhecimento, mas, em contrapartida, acentua consideravelmente diferenças culturais, sociais e econômicas. Apenas uma educação de qualidade para todos pode evitar que essas diferenças se constituam em mais um fator de exclusão (São Paulo (Estado), 2011, p. 8 e 9).

Percebemos uma ênfase bastante acentuada no papel da educação em evitar a exclusão por conta de uma convivência equivocada ou distorcida em relação às diferenças. Como veremos no próximo tópico, a invisibilidade do conceito de desigualdade social acaba contribuindo para uma perspectiva equivocada do papel da educação em relação à sociedade e aos problemas sociais. E esse procedimento de tratar educação de forma apartada da sociedade é um elemento de continuidade entre os currículos de 2008 e de 2019, com a diferença de que ao invés de evitar a exclusão veremos “promover a equidade”. Mas o problema de não lidar com a relação entre as desigualdades sociais e desigualdades educacionais, justamente por não caracterizar e reconhecer a sociedade em que vivemos como marcada pela presença e aprofundamento de desigualdades inadmissíveis, permanece.

No tópico “O pacto entre Estado e Municípios e a garantia da qualidade e da equidade na implementação do Currículo Paulista” do CP são feitas as seguintes afirmações:

(...) o Currículo Paulista representa um marco importante para a redução das desigualdades educacionais no Estado, uma vez que explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver.

[e]

(...) as decisões curriculares e didático-pedagógicas das diferentes redes de ensino, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem considerar a necessidade de superação das desigualdades educacionais (São Paulo, 2023, p. 19).

São as únicas duas menções ao termo desigualdades na parte que estamos analisando do documento. Chama a atenção não haver referência ao termo “desigualdades sociais”, embora essa seja uma marca indelével da sociedade em que vivemos. Em janeiro de 2024, um relatório da organização OXFAM apontou, por exemplo, que 63% da riqueza do Brasil está nas mãos de 1% da população e 50% dos mais pobres detêm apenas 2% do patrimônio do país (Oxfam Brasil, 2024, p. 23). Uma interessante pesquisa realizada há pouco mais de 10 anos, mostrava que os custos de criação de um filho até 23 anos entre famílias da classe A e da classe E variavam em média quase 40 vezes (Folha de S. Paulo, 2013). E os investimentos extremamente assimétricos que as famílias mais ricas e mais pobres podem e efetivamente investem na formação de seus filhos que criam barreiras e facilitadores que perpetuam as desigualdades no mercado de trabalho, fazendo com que “Profissionais oriundos de famílias mais pobres têm menos oportunidades de crescimento dentro das organizações, ainda que tenham o mesmo nível de escolaridade de colegas que vieram de famílias mais ricas” (Exame, 2023).

O CP em sua apresentação nem menciona a existência de desigualdades sociais e em relação à superação das desigualdades educacionais indica ser “necessário que o planejamento mantenha claro foco na equidade, o que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (São Paulo, 2023, p. 19). Na medida em que a escola é descolada da sociedade e as desigualdades educacionais não são vistas no interior das desigualdades sociais, sugere-se um papel redentor à educação para que promova os indivíduos isoladamente em seus projetos de vida. Certamente, estes projetos individuais não remetem ao contexto de privação de direitos que marca boa parte da sociedade brasileira. No ano de 2018, em que foi aprovada a BNCC e eram realizadas as primeiras discussões para a elaboração do Currículo Paulista, um

estudo da UNICEF apontava que “61% das crianças e dos adolescentes brasileiros são afetados pela pobreza, em suas múltiplas dimensões” (Unicef, 2018).

Mas não há menção no CP para que a educação seja um espaço coletivo de reflexão e mobilização para enfrentar os grandes problemas nacionais e nesse sentido também há uma continuidade em relação àquilo que fora postulado na PCP:

O desenvolvimento pessoal é um processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar e atuar no mundo, bem como de atribuir significados e ser percebido e significado pelos outros, apreender a diversidade, situar-se e pertencer. A educação tem de estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade (São Paulo, 2011, p. 9)

A educação é apresentada como um instrumento a serviço do desenvolvimento pessoal, do desenvolvimento dos indivíduos, para que se adaptem à ordem social dada. Esse continua sendo o fundamento do Currículo do estado de São Paulo. Aprender a sociedade brasileira e mundial atentando para as profundas desigualdades econômicas e a ausência generalizada de direitos sociais (e mesmo os civis e políticos) – tais como alimentação e moradia; lazer e cultura, entre outros – expressa contradições sociais ausentes nas abordagens sobre a realidade produzidas pela Secretaria de Educação de São Paulo (SEE-SP) ao longo de suas últimas formulações curriculares.

A versão curricular anterior também nos permite conhecer a noção de cidadania subjacente a uma visão de mundo na qual “(...) a educação é, por excelência, o cimento da coesão social, sem a qual as instituições modernas, a divisão social do trabalho e os próprios mercados não conseguem funcionar adequadamente” (Schwartzman; Cox, 2010). Antenada à tese de que o funcionamento adequado da divisão social do trabalho e dos mercados estabelece uma relação virtuosa com a coesão social e com a própria organização social da educação, podemos entender a vinculação entre educação e cidadania que havia sido explicitamente proposta pela SEE-SP:

Esse tipo de educação constrói, de forma cooperativa e solidária, uma síntese dos saberes produzidos pela humanidade ao longo de sua história e dos saberes locais. Tal síntese é uma das condições para o indivíduo acessar o conhecimento necessário ao exercício da cidadania em dimensão mundial (São Paulo, 2011, p. 9 e 10)

Tal vinculação de cidadania e indivíduo sem menção à perspectiva de lutas e conquistas sociais por direitos, deixa margem para associarmos práticas cidadãs a atividades realizadas nos marcos do status quo ou do funcionamento dos mercados. Nesse sentido, compreendem a cidadania nas dimensões de consumidor ou de empreendedor. Portanto, a busca e explicitação dos pressupostos teórico-ideológicos permitiriam compreender a proximidade e mesmo similaridade das noções de cidadania e empreendedorismo.

Um último aspecto que nos parece importante ressaltar em qualquer discussão curricular é a naturalização da concepção de educação baseada no aprendizado de competências e habilidades. A hegemonia adquirida por esta concepção parece ser tamanha que nos documentos mais recentes se dispensa maiores delineamentos sobre isso, mas a PCP pavimentava esse processo de naturalização:

Tais competências e habilidades [do aluno] podem ser consideradas em uma perspectiva geral, isto é, no que têm de comum com as disciplinas e tarefas escolares ou no que têm de específico. Competências, nesse sentido, caracterizam modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser desprendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades. Graças a elas, podemos inferir, hoje, se a escola como instituição está cumprindo devidamente o papel que se espera dela (São Paulo, 2011, p. 12).

Nessa perspectiva comparada vemos que aquilo que precisa ser afirmado há cerca de 15 anos hoje parece ter se tornado um pressuposto. Mas de qualquer forma não deixam de caber algumas considerações sobre essa centralidade pedagógica das competências e de como ela se articula com as noções de trabalho, sociedade e tecnologia que se expressam (em geral implicitamente) no currículo.

Lembremos que as competências surgem no mundo do trabalho e são progressivamente incorporadas à dinâmica de organização escolar (Rope; Tanguy, 1997). Na forma como a discussão das habilidades e competências é apresentada na publicação da SEE-SP, percebemos dois elementos estruturantes que subjazem uma nova concepção de formação: individualização e flexibilidade.

É preciso reparar que se lança luz não sobre as competências e habilidades como conjunto articulado de conhecimentos. Uma marca importante dessas novas noções ligadas, inicialmente, à formação profissional e, depois, à formação escolar, em geral, é a desarticulação e pulverização de conhecimentos que antes se articulavam na noção e na detenção de qualificação profissional. A qualificação pode ser compreendida como um construto social e uma fonte de identidade coletiva, enquanto as competências e habilidades são próprias a cada indivíduo. Cada qual obtém seu rol de competências e habilidades dentro das muitas possibilidades existentes na sua trajetória social referidas à classe social, gênero, etnia, raça ou cor. O estudante, futuro trabalhador, desenvolve, assim, a incorporação de um ethos profissional próprio ao que o mercado de trabalho espera. Sua consciência passa a valorizar, assim, o que o particulariza ou o singulariza e passa a se reconhecer por aquilo que lhe dará condições de se distinguir ou se separar dos demais. No competitivo mundo do trabalho, sua singularidade lhe é apresentada como um trunfo individual. Por outro lado, a lógica das habilidades e competências imprime uma forte ofensiva contra formas de luta coletiva referenciada na unidade em torno de necessidades profissionais comuns.

A mudança da noção de qualificação para a de competências foi gerada no mundo da empresa como uma forma de dominação política mais sofisticada do conjunto dos trabalhadores (Linhart, 2007). Esta noção penetrou na escola preparando, desde a primeira e principal instituição pública de formação, a adequação dos trabalhadores aos papéis que desempenharão no desenvolvimento do capitalismo contemporâneo.

E quais seriam as referências gerais dessa formação requisitada pelo mundo do trabalho contemporâneo? Os conhecimentos foram transformados em saberes requisitados para o trabalhador moderno - saber aprender, saber fazer, saber conviver. Estes saberes podem ser relacionados a um determinado comportamento exigido dos trabalhadores contemporâneos em busca de performances, de metas e padrões de eficiência crescentes em condições de trabalho geralmente flexíveis e precárias.

E consolidada a perspectiva pedagógica das habilidades e competências, o passo que não havia sido dado no currículo de 2008 o foi definitivamente em 2020, onde aparece a referência do empreendedorismo no Currículo, particularmente na etapa do Ensino Médio. A adaptação tem uma qualidade mais avançada, não só em relação a trabalhos flexíveis, mas à própria ausência de trabalho, situação diante da qual o indivíduo passa a ser sua própria empresa. Estabelecido como finalidade do Ensino Médio na BNCC, aparece explicitamente no CPEM: “empreendedorismo: supõem a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões, voltadas ao desenvolvimento de produtos ou à prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias.” (São Paulo, 2020, p. 197)

A perspectiva pedagógica que passou a colocar a partir da BNCC como central para as escolas a formação de empreendedores representa um aprofundamento da pedagogia das competências. Os conhecimentos valorizáveis passaram a ser inicialmente aqueles associados a “contextos de problemas, de tarefas ou de atividades” para em seguida passarem a ser aqueles mobilizáveis para buscar a sobrevivência (em uma sociedade hostil à ponto de simplesmente não ter trabalho disponível) através da montagem do próprio negócio, de ser a si mesmo a própria empresa, “com o uso das tecnologias”.

Considerações finais

A referência ideológica seguida pelo CP em suas considerações iniciais parece se coadunar com aquilo que Saviani (1996) apontou como liberal-pragmatismo:

(...) Os liberais-pragmatistas (...) partem de uma visão de homem centrada na vida, na existência, na atividade. Por isso não invocam razões baseadas num suposto caráter absoluto do homem. Seus argumentos são sempre de ordem prática. Defendem a escola pública em função de sua maior eficiência para responder às necessidades postas pela sociedade constituída já que, para eles, cabe à educação a tarefa de adequar os indivíduos à sociedade. (Saviani, 1996, p. 80).

Mas diante da profunda e prolongada crise social, que não deve ser vista como processo pontual ou circunstancial, mas como uma crise estrutural mesma do sistema capitalista de produção (Mészáros, 2002), a adaptação da educação às novas referências de acumulação capitalista representa um processo de alienação crescente. Essa alienação crescente em relação aos problemas sociais e aos rumos da humanidade se desdobra em naturalização dos absurdos e das barbáries sociais. Se isso representa um profundo retrocesso em relação a perspectivas emancipatórias e mesmo progressistas do sentido da educação, a contraface disso é a contribuição para a expansão de um espaço político-pedagógico para setores de extrema-direita que não só naturalizam, mas tem o aumento da violência como centro de seu programa político. E as confusões e retrocessos político-ideológicos de nosso tempo são fortemente influenciados por compreensões inadequadas do fenômeno tecnológico, sendo que o tecnocentrismo é uma referência para a não problematização da tecnologia e da sociedade em que ela está inserida e se desenvolve. Nesse contexto, é muito oportuno retomarmos algumas formulações de Álvaro Vieira Pinto:

Portanto, o verdadeiro problema do país subdesenvolvido não consiste em substituir tecnologias que, isoladamente, são simples índices, e não causas, mas em transformar as relações fundamentais da sociedade, razão de ser da presença da tecnologia antiquada (Araújo; Bomfim *apud* Vieira Pinto, 2005, v. 1, p. 297).

e

(...) o essencial da questão não consiste em simplesmente dar ao povo a oportunidade de instrução numa tecnologia relativamente avançada, mas em levá-lo a condições de percepção da sua realidade que criem nele a exigência dessa educação” (Araújo; Bomfim *apud* Vieira Pinto, 2005, v. 1, p. 336).

Como referência para sairmos das armadilhas (neo)liberais colocadas para concebermos a educação apartada da sociedade, sugerimos retomarmos as referências apontadas pelo grande mestre Florestan Fernandes:

(...) não há dúvida de que a educação modela o homem. Mas é este que determina, socialmente, a extensão das funções sociais construtivas da educação em sua vida”. Existe uma interdependência estrutural e dinâmica entre a educação e a sociedade, em consequência da qual: 1º) a educação forma o homem; 2º) o homem define o valor social da educação. É preciso ter sempre em mira esses dois polos do problema; os estudiosos tendem a dar muita importância ao primeiro, negligenciando mais ou menos o segundo. No entanto, a importância da educação como técnica social e as funções que ela chega a desempenhar na formação da personalidade dependem estreitamente do modo pelo qual os homens entendem socialmente, por causa de suas percepções do mundo e das suas condições de existência, as relações que devem se estabelecer entre a educação e a vida humana (Fernandes, 1966, p. 71).

Não perder de vista a indissociabilidade entre os desafios tecnológicos, os desafios educacionais e os desafios sociais e políticos colocados pelas contradições capitalistas de nosso momento histórico nos parece ser o único caminho possível para construir um programa de educação com sentido para as trabalhadoras e trabalhadores brasileiros.

Referências:

ARAUJO, L. J. de; BOMFIM, O. H. S. do. A práxis revolucionária na obra “O Conceito de Tecnologia”, de Álvaro Vieira Pinto e algumas considerações na relação de um país dependente. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 19, n. 57, 2023. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/15855>. Acesso em: 29 set. 2024.

ARNAUD, A. A. **BNCC e Currículo Paulista: a construção curricular e o Novo Ensino Médio em escolas básicas de São Paulo**. 2023. Tese (Doutorado em Ensino de Química) - Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), University of São Paulo, São Paulo, 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal.pdf. Acesso em: 29 set. 2024.

CARVALHO, C. do P. F. de; CAVALCANTI, F. O Novo Ensino Médio Paulista: velhas propostas de manutenção da dualidade estrutural e da precarização do ensino. **Educ. Form.**, Fortaleza, v.7, e7317, 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-35832022000100102&lng=pt&nrm=iso. acessos em 27 de set. 2024. Epub 28-Jun-2022. <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e7317>.

CAVALCANTI, F.; CARVALHO, C. do P. F. de. O novo ensino médio no estado de São Paulo: a flexibilização como meio de instrumentalização e adequação do currículo. **Estudos Aplicados em Educação**, v. 6, n. 12, 2021. Disponível em:

https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/7885. Acesso em: 27 set. 2024.

EXAME. Mesmo com escolaridade mais alta, profissionais de origem mais pobre crescem menos na carreira. **Exame**, 2023. Disponível em: <https://exame.com/carreira/mesmo-com-escolaridade-mais-alta-profissionais-de-origem-mais-pobre-crescem-menos-na-carreira/>. Acesso em: 20 set. 2024.

FERREIRA, F. H.; SILVA, A. F. G. da. O currículo paulista (2020) como arquitetura ontológica: uma análise crítica freireana sobre os paradigmas do ser no currículo de São Paulo. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 69, p. e25438, 2024. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/eccos/article/view/25438>. Acesso em: 27 set. 2024.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.

FOLHA DE S. PAULO. Criar um filho até os 23 anos no Brasil custa até R\$ 2 milhões. **Folha de S. Paulo**, 27 fev. 2013. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/mercado/2013/02/1237065-criar-um-filho-ate-os-23-anos-no-brasil-custa-ate-r-2-milhoes.shtml>. Acesso em: 29 set. 2024.

GOULART, D. C.; ALENCAR, F. Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 337–366, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i1.43759. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43759>. Acesso em: 27 set. 2024.

GOULART, D. C.; SOARES MOIMAZ, R. O Currículo Paulista Etapa Ensino Médio: educação pública, interesses empresariais e implicações. **Pensata**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2021. DOI: 10.34024/pensata.2021.v10.12618. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/pensata/article/view/12618>. Acesso em: 27 set. 2024.

INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE - IPCC. Disponível em:

<<http://www.ipcc.ch>>. Acesso em: 20 de setembro de 2024.

LINHART, D. **A desmedida do capital**. São Paulo, SP: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo; Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

MÉSZÁROS, I. **Igualdade substantiva e democracia substantiva**. Margem a Esquerda: ensaios marxistas, São Paulo, n.25, 2015.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEDRONERO, G. C.; SILVA, L. M. da; STASSI-SÉ, J. C. A política de exames e a formatação das salas de aula: o caso de um material digital de ensino de língua inglesa como língua estrangeira. **Revista CBTEcLE**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 022–040, 2024. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTEcLE/article/view/1175>. Acesso em: 23 set. 2024.

OXFAM BRASIL. Desigualdade S.A. Como o poder das grandes empresas divide o nosso mundo e a necessidade de uma nova era de ação pública. **Informe Oxfam**, jan. 2024. Disponível em: Disponível em: <http://www.oxfam.org.br/forum-economico-de-davos/desigualdade-s-a>. Acesso em: 15 set. 2024.

ROPE, F.; TANGUY, L. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas: Praxis. 1998

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Coordenação geral: Maria Inês Fini; coordenação de área: Paulo Miceli. 1. ed. atual. São Paulo: SE, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo Paulista: etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental**. 2019a. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Curriculo_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf. Acesso em: 27 set. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Governo de SP lança o Inova Educação. **São Paulo Notícias**, 6 mai. 2019b. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/governo-de-sp-lanca-o-inova-educacao/>. Acesso em: 29 set. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Currículo Paulista: etapa Ensino Médio. 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/CURR%C3%8DCULO-PAULISTA-etapa-Ensino-M%C3%A9dio-ISBN.pdf>. Acesso em: 29 set. 2024.

SAVIANI, D. Florestan Fernandes e a Educação. **Estudos Avançados**. V.10. N° 26. São Paulo-Jan./Apr. 1996.

SCHWARTZMAN, S.; COX, C.. Coesão social e políticas educacionais na América Latina. In: **Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana**. Rio de Janeiro, RJ, Brasil; [São Paulo, Brazil]: Elsevier: Campus: IFHC, 2010.

SILVA, G. C. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.l.], v. 94, n. 238, p. 839–857, set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/8vzpyFXhFS3bHdpCRsgGRtH/>. Acesso em: 29 set. 2024.

UNICEF. 6 em cada 10 crianças e adolescentes brasileiros vivem na pobreza. Brasil, 14 ago. 2018. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/80766-unicef-6-em-cada-10-crian%C3%A7as-e-adolescentes-brasileiros-vivem-na-pobreza>. Acesso em: 29 set. 2024.

Notas

¹ Mestre em Educação (Unicamp). Doutorando da Faculdade de Educação da Unicamp. Pesquisador do [Grupo de Estudos Trabalho, Saúde e Subjetividade](#) (NETSS). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1143062856825122>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7844-7158>. E-mail: potipura@gmail.com.

² Doutor em Educação Física (Unicamp). Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco. Pesquisador do [Grupo Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte \(Ethnós\)](#) (ESEF-UPE). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4930064350445706>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4147-1306>. E-mail: modesto.b@gmail.com.

³ Aqui nos referenciamos na diferença entre democracia formal e democracia substantiva (Mészáros, 2015).

Recebido em: 1º de out. 2024

Aprovado em: 6 de dez. 2024