

Professores e estudantes no Currículo da Cidade: modelos projetados para uma rede municipal de ensino^{1,2}

Cláudia Valentina Assumpção Galian³

Orcid: 0000-0002-1924-8802

Emerson de Pietri³

Orcid: 0000-0001-5060-9891

Raquel Milani³

Orcid: 0000-0002-2015-7641

Resumo

Este artigo resulta de uma investigação sobre as escolhas docentes realizadas por professores que desenvolvem o currículo nos anos iniciais da rede municipal de ensino de São Paulo, frente aos desafios decorrentes da pandemia e da implementação do Currículo da Cidade. Focaliza-se o texto introdutório desse documento, operando uma seleção de excertos que expressam princípios assumidos para a educação nessa rede de ensino, contribuindo para delinear modelos de professores e estudantes, notadamente os papéis que lhes são atribuídos e o tipo de interação projetada para ser estabelecida entre esses sujeitos. Em processo de análise documental, foram extraídos excertos relacionados ao Discurso Pedagógico, tanto no que tange ao Discurso Instrucional quanto ao Discurso Regulador, os quais foram reunidos nas subcategorias Professor-Ensino, Estudante-Aprendizagem e Interações. Os resultados mostram que, no que concerne ao professor, ainda que afirme ser ele protagonista do currículo, observa-se a restrição do seu papel à busca por metodologias que reduzem a aprendizagem dos conteúdos curriculares nele estabelecidos. Em relação aos estudantes, embora se defenda o respeito e a valorização de suas formas de aprender, e se afirme que os currículos são plurais, não se considera como parte da experiência formativa o que já sabem sobre o mundo: ao especificar o que devem aprender, o Currículo da Cidade remete apenas aos conteúdos curriculares por ele definidos, desconsiderando os saberes e as culturas próprias aos contextos e territórios em que se desenvolve o processo educativo. Em síntese, os modelos de professores e estudantes projetados no documento analisado restringem-se aos limites das definições

1- Dados da pesquisa: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi disponibilizado no Dataverse e pode ser acessado em: <https://doi.org/10.48331/scielodata.NO1EQZ>

2- A pesquisa em que se baseia este artigo conta com apoio da Fapesp (Auxílio Regular 2022/6782-0) e do CNPq (311397/2023-9).

3- Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação (FEUSP), São Paulo, SP, Brasil.

Contatos: claudiavalentina@usp.br; pietri@usp.br; rmilani@usp.br



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551284843por>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

curriculares estabelecidas, não os reconhecendo como produtores de conhecimentos nas interações pedagógicas.

Palavras-chave

Professores – Estudantes – Currículo – Sociologia da educação – Bernstein.

Teachers and students in the City Curriculum: models designed for a Municipal education network*

Abstract

This article results from research on the pedagogical choices of teachers who develop the curriculum for the initial years of the municipal education network of São Paulo in facing the challenges arising from the pandemic and the implementation of the City Curriculum. This document's introductory text is addressed by selecting excerpts that express educational principles assumed for this education network, contributing to the design of teacher and student models, notably their assigned roles and the planned type of interaction to be established between these subjects. A document analysis obtained excerpts related to the Pedagogical Discourse, both as to Instructional Discourse and Regulatory Discourse, which were classified into subcategories: Teacher-Teaching, Student-Learning, and Interactions. According to the results, although teachers claim to have a leading role in the curriculum, their role is restricted to the search for methodologies that are reduced to the learning of established curricular contents. As for students, although their ways of learning should be respected and valued, and despite claims that the curricula are plural, their prior knowledge about the world is not considered part of the educational experience: by specifying what they should learn, the City Curriculum refers only to its own defined curricular contents, disregarding knowledge and cultures specific to contexts and territories in which the educational process develops. In summary, the teacher and student models designed in the analyzed document are restricted to the limits of the established curricular definitions, without their recognition as knowledge producers in pedagogical interactions.

Keywords

Teachers – Students – Curriculum – Sociology of education – Bernstein.

Introdução

É comum no contexto brasileiro que a educação pública seja recorrentemente caracterizada quanto à precariedade física e material das redes públicas de ensino, bem como da formação dos professores e das condições sob as quais trabalham. Nesse cenário, as representações construídas sobre a escola tendem a reduzir os projetos educacionais em sua potência para promover o desenvolvimento de novas formas de compreender o mundo e de nele se posicionar (Freitas, 2007; Libâneo, 2012; Sampaio, 1998).

É preciso considerar também, nesse sentido, que as condições escolares são diversas nas múltiplas realidades que coexistem na sociedade brasileira e que tem havido avanços na educação pública do ensino básico, principalmente após a promulgação da Constituição de 1988. Essas mudanças e avanços, e as diferentes forças sociais, políticas e econômicas que concorrem em seu favor ou seu retrocesso, bem como as representações que se constroem sobre as condições de funcionamento das escolas básicas, impactam de modos diversos a elaboração de proposições curriculares e as decisões dos professores sobre suas práticas pedagógicas.

Adicionalmente, as histórias de cada rede de ensino trazem elementos que produzem marcas significativas sobre as escolhas realizadas pelas secretarias de educação e pelas escolas e seus sujeitos – no caso ora apresentado, há de se destacar a história da rede municipal de ensino de São Paulo (RME-SP), que vivenciou, durante a gestão de Paulo Freire como secretário da Educação do governo de Luíza Erundina (1989–1992), experiências de participação ativa dos profissionais da educação na concepção e desenvolvimento de propostas dirigidas à melhoria da qualidade da educação.

Outro aspecto a ser levado em conta na análise da educação oferecida nas redes de ensino é o que se espera socialmente da escola. Neste artigo, afirma-se concepção compatível com posicionamentos de outros autores que entendem a escola como lugar de desenvolvimento de conhecimentos e formas de pensamento que permitam aos estudantes uma compreensão de mundo que some novas perspectivas às que já lhes permite a experiência imediata (Young, 2007; Libâneo; Silva, 2020; Hoadley, 2018).

Assim, é a tomada de decisões sobre o que deve ser ensinado nas escolas – e como – que constitui o objeto de reflexão no presente trabalho, com vistas a discutir as escolhas curriculares e pedagógicas expressas em um documento de referência curricular produzido por uma secretaria municipal de educação, em resposta à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento centralizador de base normativa. Daí deriva a questão de investigação: como se expressam os modelos de professor e estudante, bem como a interação valorizada entre esses sujeitos e entre eles e os conhecimentos em um documento dessa natureza?

No Brasil, as propostas curriculares elaboradas pelos entes federativos guardam relação com prescrições federais. Essa vinculação não era obrigatória até recentemente, mas isso mudou com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), quando se estabelece que este documento deve passar a referendar obrigatoriamente todas as propostas curriculares.

Analisando tendências assumidas em propostas das décadas de 1980 e 1990, Barretto (2000) reconhece que, mesmo diante da autonomia que estados e municípios



detinham, havia no período mais semelhanças entre esses documentos do que diferenças. Para ela, essas propostas “refletem um ideário que permeia mais amplamente a sociedade através de suas instituições e das forças sociais que as animam, ideário esse que vai além da interpretação particular, que fazem os segmentos no poder, de certos princípios e pressupostos educacionais” (Barretto, 2000, p. 7).

Segundo a autora, os princípios e valores disseminados de forma ampla na sociedade, detêm força significativa sobre as escolhas curriculares realizadas em diferentes dimensões. Isso, inclusive, extrapola o âmbito nacional; em um cenário de globalização, tende-se à disseminação de discursos que privilegiam determinados modos de viver, determinadas condutas e valores que igualmente tendem a tornar as reformas curriculares mais e mais semelhantes em diferentes países.

Sobre isso, Hoadley (2018) identifica similaridades entre reformas de países em desenvolvimento, guardadas as especificidades de cada contexto. As características dessas reformas também se expressam por aqui, desde o final da década de 1990, notadamente a ênfase em pedagogias centradas no estudante e no construtivismo.

Essas semelhanças entre reformas tendem a configurar uma pedagogia a ser tomada como objeto de estudo. Ela se relaciona com o que Nóvoa e Alvim (2022, p. 13) reconhecem como as três tendências coexistentes na atualidade: “a redução da educação às aprendizagens; [...] uma visão hiperpersonalizada das aprendizagens; e a defesa de uma perspectiva consumista da educação”, com todas as implicações que trazem para o trabalho desenvolvido por professores e estudantes.

O entendimento da pedagogia não se limita às discussões de fundo técnico e/ou psicológico. Ao contrário, considera-se que não se trata de “interrogar o ‘conteúdo temático ou metodológico’, mas descrever e explicar a lógica de suas modalidades de intervenção no conhecimento e na produção de ordens e formas específicas de relacionamento e identidade” (Díaz Villa, 2019, p. 21, tradução nossa).

Isso implica investigar a gramática da escola, condensada no dispositivo pedagógico (Bernstein, 2000). Esse dispositivo reúne três conjuntos de regras – distributivas, recontextualizadoras e avaliativas –, que permitem identificar como conhecimentos de diferentes naturezas são transformados em conhecimento escolar e transmitidos por meio da pedagogia. De forma muito breve, podemos entender que

Explorar a transmissão cultural é explorar a pedagogia, explorar o posicionamento de indivíduos e grupos sociais em discursos e práticas dominantes e em modos de controle; é explorar como, por meio dessas práticas e de suas formas e linguagens intrínsecas, os modelos de vida são transmitidos [...] (Díaz Villa, 2019, p. 16, tradução nossa).

Com essa perspectiva de pedagogia, este artigo enfoca os discursos que transmitem modelos de professores e estudantes, bem como os tipos de relações entre esses sujeitos que são legitimadas e valorizadas no contexto atual. Assim como fizeram Galian e colaboradores (2021), focalizando documentos federais, nesse estudo busca-se conhecer como esses modelos são identificados em uma proposta curricular municipal, o Currículo da Cidade, elaborada em resposta à normatização de uma base curricular nacional

única. Os autores destacam que, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), não se desassocia ensino e trabalho docente, diferentemente do que faz a BNCC. Nela, o ensino é caracterizado como processo independente do sujeito que o produz, do mesmo modo que a aprendizagem é caracterizada como um processo independente de quem aprende.

Poder-se-ia esperar que essa desassociação também se expressasse no Currículo da Cidade, dada a força de lei com que a BNCC está investida. Entretanto, o processo curricular envolve muitas transformações (Gimeno Sacristán, 2000) e, entre estas, deve-se considerar as fomentadas pela história da rede, que traz marcas para os modelos de professores e estudantes nela promovidos. Em outros termos, estamos lidando com o entendimento de que

[...] o currículo, sempre elusivo, é marcado simultaneamente pela tradição e pela resignificação, sendo a política de currículo uma expressão da luta por fixação de sentido, subjetivação e endereçamento de identidades, dentre elas a própria identidade do que vem a ser currículo (Santos et al., 2019, p. 240).

Daí a relevância de a análise documental não tomar o currículo prescrito como único aspecto definidor do que se desenvolve no processo curricular, embora constitua um elemento representativo dos modos como são projetadas as políticas públicas para a educação.

Nesse sentido, ainda, no campo das pesquisas sobre políticas educacionais, encontra-se contribuição relevante para análises dessa natureza. Trata-se da abordagem do ciclo de políticas, concebida por Stephen Ball e Richard Bowe e mobilizada em diversos estudos desenvolvidos no Brasil (Lopes; Macedo, 2011; Mainardes, 2018; Moreira, 2017; Stremel; Mainardes, 2018). Nessa abordagem, segundo Carrijo (2021, p. 1220), “a análise deve ‘[...] incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática’” (Mainardes, 2006, p. 50). Ainda segundo a autora, no ciclo de políticas, os contextos nos quais as políticas se desenvolvem – da influência, da produção de textos e da prática⁴ – estão interligados e não se organizam segundo uma sequência temporal ou linear. A pesquisa de que trata este artigo se concentra no contexto da produção de textos, que, de acordo com Carrijo (2021, p. 1221), podem ser entendidos como “representantes da política evidenciando, com certeza, as obscuridades e as controvérsias” presentes no contexto da influência, onde os grupos de interesse disputam com vistas a “influenciar a destinação da educação, quer dizer, seus objetivos sociais”. Ainda, em sintonia com que se assume neste artigo, Carrijo (2021) se refere ao contexto da prática como um terreno marcado pela instabilidade e ambiguidade, onde podem “acontecer mudanças nas políticas e as interpretações podem criar outras políticas, [...], por meio do papel ativo dos sujeitos envolvidos” (p. 1221).

4- Mais adiante, em 1994, Ball agrega dois outros contextos – de resultados ou efeitos e da estratégia política –, ambos ligados aos impactos das políticas sobre as desigualdades.



Na sequência desta Introdução, abordam-se as concepções de currículo que sustentam as escolhas teóricas e metodológicas da pesquisa em que se baseia esse artigo, conferindo especial relevância para o seu entendimento na perspectiva da teoria de Basil Bernstein. Segue-se a apresentação do caminho metodológico e dos resultados, juntamente com a sua discussão, e, então, as considerações finais.

Propostas curriculares e a projeção de modelos de professores e estudantes

Reforça-se que o currículo prescrito, embora não encontre correspondência absoluta com o que se desenvolve efetivamente como processo curricular, tem efeitos materiais e simbólicos sobre ele (Gimeno Sacristán, 2000). Do ponto de vista material, suas escolhas guiam a distribuição de recursos, a produção de materiais didáticos, a distribuição da carga horária das diferentes disciplinas escolares, a seleção de temas para a formação inicial e continuada de professores etc. Do ponto de vista simbólico, delineiam expectativas sobre o papel dos professores no processo de ensino, bem como o dos estudantes no processo de aprendizagem. Legitimam, ainda, formas de interação entre esses sujeitos e entre eles e o conhecimento mobilizado para cumprir os objetivos formativos assumidos.

Esses textos expressam embates entre posições distintas no campo da educação – além de outras, ligadas a interesses sociais, econômicos e/ou políticos diversos⁵. Hoadley e Muller (2023, p. 97, tradução nossa) também apontam nessa direção, quando afirmam que “o que é para ser ensinado, como se organiza, a quem se destina – em outras palavras, o currículo, é de preocupação crucial quando se pensa sobre o desenvolvimento humano e o papel da educação na moldagem das pessoas”.

A análise dos acordos expressos em documentos curriculares visa a fomentar o reconhecimento e a crítica das escolhas que sejam incoerentes com a promoção de condições para o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade para todos. Não se ignora, porém, que as reflexões ora apresentadas se restringem a uma dimensão do processo curricular; não se está afirmando também que o currículo prescrito tem – ou deveria ter – correspondência direta com o que se materializa no currículo real.

Trazendo o foco para esses acordos e as escolhas deles decorrentes, Hoadley e Muller (2023) veem semelhanças entre reformas curriculares recentes de países em desenvolvimento. Destacam mudanças globais nas políticas curriculares, que vêm dando forma a concepções específicas de desenvolvimento humano e às identidades dos estudantes – e, sem dúvida, as dos professores, também. Referindo-se a essas mudanças globais ao longo do tempo, Hoadley e Muller reconhecem três grandes movimentos: o primeiro, que denominam de “progressivista”; o segundo, voltado à consolidação de currículos baseados em resultados; e o terceiro, desenvolvido em resposta à detecção de uma “crise da aprendizagem”. A esse respeito, afirmam que

5- Como exemplo desses interesses, no Currículo da Cidade, na parte referente ao componente curricular Matemática, são identificadas posições advindas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), quando, para tratar das diferentes tarefas de matemática, traz-se a definição de contexto intramatemático e extramatemático do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) para orientar a prática do professor de matemática.

[...] o Relatório de Desenvolvimento Humano (2019) [do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento] [...] confirmou uma “crise da aprendizagem”: a ‘grande expansão da educação’ não se transformou em ganhos expressivos em aprendizagem onde grandes desigualdades existiam (Hoadley; Muller, 2023, p. 105, tradução nossa).

Os discursos sobre essa “crise” foram acompanhados por uma virada na direção do estabelecimento de habilidades genéricas a serem desenvolvidas pelos estudantes, com ênfase para “a mensuração da aprendizagem, com o propósito de quantificar a crise acuradamente” (p. 105, tradução nossa). Do ponto de vista do trabalho do professor, essa ênfase nos resultados da aprendizagem teria levado à desatenção em relação ao ensino. Em outros termos, a atenção se deslocou das questões pedagógicas e da competência do professor para os resultados dos estudantes em grandes avaliações, com todas as consequências que isso representa para a atribuição de papéis para eles e seus professores, bem como para a relação entre currículo e pedagogia.

No Brasil, Santos e colaboradoras (2019, p. 241-242) também identificam consequências dessa natureza quando tratam dos usos que se vem fazendo dos resultados dos estudantes nos grandes exames, de modo a definir responsabilidades para os professores:

Os resultados obtidos, os escores insuficientes, em geral, mais do que contextualizar vias de intervenção, apontam para o déficit formativo daqueles que deveriam ensinar, desconsiderando outras variáveis importantes do processo educativo, como infraestrutura, nível socioeconômico, descompasso ou dificuldade de definir o que deve ser avaliado e como deve ser avaliado, (in) compreensões sobre o que se entende por currículo, avaliação, conhecimento, dentre outros elementos do cenário educacional.

Feitos esses destaques sobre o caráter complexo dos processos de elaboração de propostas curriculares, os acordos que esses textos expressam e as tendências que reforçam quanto à formação das identidades de professores e estudantes, na sequência aborda-se a contribuição de Bernstein para um entendimento sociológico da educação escolar.

O currículo sob a perspectiva da sociologia da educação de Bernstein

Bernstein (2000) já alertava que as reformas curriculares emergem de disputas entre grupos que visam a fazer valer suas perspectivas e preocupações nas políticas e práticas educativas. Assim, a expectativa em relação a uma reforma curricular é de que as perspectivas e preocupações consolidadas nos documentos oficiais se materializem em disposições morais, motivações e aspirações de estudantes e professores, e/ou que sejam incorporadas às suas *performances* e práticas. Diferentes formas de gerenciar as mudanças previstas vão operar no sentido de fazer com que essas perspectivas marquem a experiência vivida por professores e estudantes, estabelecendo contornos para as suas identidades pedagógicas.



Uma dessas formas diz respeito à seleção de conhecimentos para serem ensinados nas escolas; para o autor, esse processo envolve movimentos de descontextualização e posterior recontextualização desses conhecimentos, compondo objetos de estudo cuja abordagem visa ao cumprimento dos fins a que se destina essa instituição em contextos sócio-históricos específicos (Bernstein, 2000). Nesse processo, constrói-se o discurso pedagógico, que consiste na inserção de um discurso instrucional (DI), relativo aos conhecimentos selecionados nos seus campos de produção, em uma base constituída pelo discurso regulador (DR), associado a valores, regras de ordem, relação e identidade, regras de conduta e comportamentos legitimados para a formação escolar. É justamente pela força do DR que se disseminam os modelos de professores e estudantes e as formas de interação entre esses sujeitos e os conhecimentos mobilizados na escola. Nas palavras de Bernstein (2000, p. 34-35, grifos do autor):

O princípio recontextualizador não somente recontextualiza o “o quê” do discurso pedagógico, qual discurso será sujeito e conteúdo da prática pedagógica. Ele também recontextualiza o “como”; ou seja, a teoria de instrução. [...] A *teoria da instrução* também pertence ao discurso regulador e contém em si um modelo de aprendiz e de professor e da relação entre eles.

Como exemplo de análise de texto pedagógico sob essa perspectiva, Neves e Moraes (2010) enfatizam os elementos do discurso pedagógico em documentos oficiais, no que se refere ao ensino de ciências, em duas reformas curriculares portuguesas da década de 1990. As autoras buscaram identificar em que medida teriam ocorrido mudanças no que se refere às relações subjacentes ao processo de ensino-aprendizagem nos programas de ciências. Destacando excertos dos documentos, centram a atenção no discurso instrucional e no regulador. A análise evidenciou que a reforma de 1995 introduziu mudanças em relação à de 1991, sobretudo no nível das intenções gerais do currículo; no nível dos conteúdos de ensino das ciências, isso foi menos expressivo. Nas intenções gerais, prevaleceu a busca por evidenciar como os professores devem atuar para tornar o ensino mais eficiente, sem que se proponham alterações significativas no conteúdo considerado relevante. Observou-se, ainda, que o que é reforçado no nível das intenções gerais se aproxima dos princípios estabelecidos em textos legais, tais como a Constituição do país e a lei de diretrizes da educação portuguesa, que configuram um discurso regulador geral.

No Brasil, em 2017, Coelho desenvolveu um levantamento da produção acadêmica que trata da elaboração de documentos curriculares voltados ao ensino de Ciências (2010-2014), no país e em Portugal, e que têm a teoria de Bernstein como principal elemento de fundamentação teórica. No estudo, a autora verificou a importância das investigações realizadas pelo Grupo de Estudos Sociológicos de Sala de Aula (ESSA), da Universidade de Lisboa, que, no período, realizou o maior número de pesquisas que adotavam essa referência teórica e embasou estudos desenvolvidos no Brasil, também. Segundo a autora:

Verificou-se [na produção levantada] que o conceito de recontextualização apresentado por Bernstein é o mais presente nas pesquisas analisadas, seguido pelas ideias DPO [Discurso Pedagógico Oficial], DPR [Discurso Pedagógico de Reprodução], discurso vertical e discurso horizontal (Coelho, 2017, p. 805).

Os artigos portugueses mobilizados por Coelho (2017) incidiam primordialmente na análise do discurso pedagógico oficial⁶ (DPO), materializados em documentos curriculares produzidos no âmbito de uma reforma curricular ocorrida em 2001. Com base na análise dessas produções, a autora ressalta

[...] a necessidade de incentivo à formação docente continuada, devido à verificação da diminuição da complexidade dos conhecimentos científicos e das competências investigativas na recontextualização do DPO para as práticas desenvolvidas em sala de aula. O mesmo foi apurado nas pesquisas desenvolvidas em nosso país (Coelho, 2017, p. 806).

Em outro artigo, Silveira e colaboradores (2022) focalizam o potencial de uma abordagem bernsteiniana para analisar a implementação de políticas curriculares. Os autores sugerem um caminho a ser seguido no processo de análise dos textos curriculares produzidos no âmbito oficial:

Após a identificação e seleção dos textos que compõem o discurso oficial, em conformidade com a problemática e objetivos de pesquisa, faz-se necessária uma leitura atenta que busque identificar nesses documentos os principais enunciados e sentidos que procuram regular a prática pedagógica e inserir determinadas mudanças no campo da prática. É importante estar atento durante a leitura às palavras ou expressões-chave que sustentam o discurso oficial. Elas geralmente são aquelas nas quais os sentidos e finalidades da educação se ancoram ou visam produzir consensos, que expressam as mudanças ou reformas instituídas na política em questão (Silveira *et al.*, 2022, p. 9).

Outra sugestão importante dos autores é de que se leve em conta as coerências ou incoerências no interior de um mesmo texto e no conjunto de textos que compõem uma política curricular em um dado momento histórico: “São esses universos de referência expressos na gramática oficial da política que precisam ser apreendidos pelo/a pesquisador/a para depois compreender o que, no campo da prática, será recontextualizado” (Silveira *et al.*, 2022, p. 9). Prosseguem os autores, afirmando que

[...] um discurso ou texto está sujeito a variadas possibilidades de recontextualização, a depender dos muitos campos e contextos nos quais estão inseridos. A exemplo de um discurso ou texto produzido por uma Secretaria Estadual de Educação (SEE), estes podem ser recontextualizados em âmbitos escolares específicos, sofrendo interferências das relações de poder do campo recontextualizador entre a SEE e o contexto cultural dos professores⁷ (Silveira *et al.*, 2022, p. 10).

6 - A elaboração do DPO está sob a responsabilidade de instâncias governamentais e consiste na recontextualização de discursos oriundos dos campos de produção do conhecimento. Desenvolve-se sob a força de pressões econômicas e sociais que atuam no sentido de definir um modelo de cidadão a ser formado com a contribuição da escola.

7 - O processo de recontextualização se desenvolve por meio da atuação de diferentes agentes que atuam em campos recontextualizadores oficiais (ministério e secretarias de educação) e pedagógicos (editoras de livros didáticos e escolas, por exemplo). A autonomia do campo recontextualizador pedagógico é fortemente influenciada pelas condições impostas em cada cenário político específico.



Nesse artigo, como se explicitará a seguir, traçou-se um caminho que guarda semelhança com o que propõem Silveira e colaboradores (2022, p. 9), extraindo-se excertos de um documento produzido por uma secretaria municipal de educação, na busca por “identificar [...] os principais enunciados e sentidos que procuram regular a prática pedagógica e inserir determinadas mudanças no campo da prática”, notadamente na definição de modelos de professor e estudante. Esses enunciados foram, então, classificados segundo as ênfases que assumem, seja no DI, seja no DR, configurando um discurso pedagógico específico.

Para Hoadley (2018), é especialmente o DR que expressa essas intenções gerais, ou seja, o currículo é influenciado em grau e direção por mensagens sociológicas oriundas do contexto sociopolítico. Mas isso não deve ser entendido de forma determinista: a educação formal tem autonomia relativa substancial em relação às demandas econômicas ou políticas diversas. Mesmo assim, há sempre elementos ideológicos que informam o modelo de estudante e de professor, a perspectiva de instrução e os propósitos morais da educação que se expressarão nas diferentes dimensões do currículo ao longo do processo de recontextualização.

A pesquisa cujos resultados são apresentados no presente artigo lança luz sobre as intenções gerais expressas no currículo prescrito para a RME-SP, notadamente os modelos de professor e estudante nele projetados, bem como o tipo legitimado de interação entre eles, mantendo a clareza de que não se está explorando na investigação o currículo efetivamente desenvolvido.

Um caminho para a análise de textos curriculares

Nesse trabalho, são observados os princípios assumidos pela secretaria de educação para orientar a RME-SP, expressos no Currículo da Cidade (São Paulo, 2019). É interessante lembrar que, em qualquer reforma curricular, o discurso pedagógico oficial (materializado nos documentos oficiais) reflete uma recontextualização do discurso regulador geral. Nesse sentido, mudanças nos princípios dominantes da sociedade dão lugar a mudanças nas mensagens sociológicas transmitidas pelo discurso pedagógico dos projetos curriculares.

A escolha da Parte 1 – Introdução do Currículo da Cidade: Ensino Fundamental para ser analisada se justifica pelo fato de suas posições definirem condições para o desenvolvimento do trabalho docente e para a formação dos estudantes do município. Em todos os cadernos, destinados a cada um dos componentes curriculares, se repete o mesmo texto introdutório aqui analisado. Nesse artigo, faz-se referência ao caderno de Matemática apenas para poder indicar a numeração das páginas, ao se fazer citações; não se lidou com qualquer especificidade em relação a tal componente curricular.

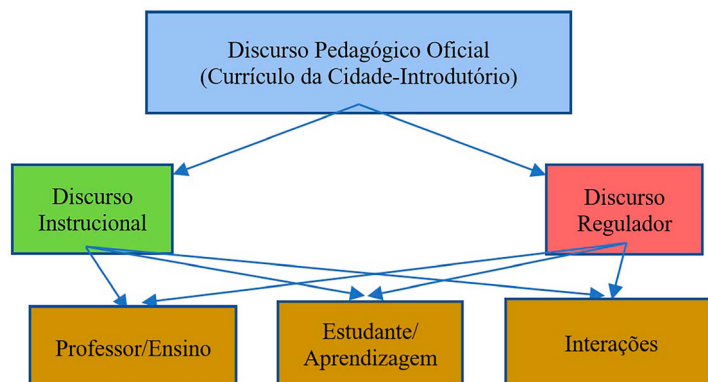
Com a abordagem qualitativa desenvolvida buscou-se identificar excertos representantes de duas categorias: uma, referente ao modelo de aluno, às teorias de instrução e aos princípios de ordem moral (que define o discurso regulador – DR); e outra, relativa aos conhecimentos considerados relevantes para o ensino (que define o discurso instrucional – DI). Os excertos foram assim classificados em função de menções neles feitas a elementos do DI e do DR – fazendo-se uso, para isto, do *software* NVivo – seguindo-se o objetivo de identificar o equilíbrio atingido, no documento analisado, em relação a esses dois discursos – o que caracteriza o discurso pedagógico.

Longe de pretender separar essas dimensões de maneira estática, o que seria contraditório com o caráter relacional que estabelecem no delineamento do discurso pedagógico, a abordagem desenvolvida teve o intuito de discutir o equilíbrio específico entre aspectos do discurso instrucional e do discurso regulador assumido no documento em análise – nesse sentido, vale ressaltar, ainda, que a forma de estabelecer relações entre esses dois discursos é, para Bernstein (2000) o que constrói a ideologia – e os modelos de professor e aluno que são assim valorizados no texto. Ainda, acredita-se que o tratamento conferido na análise dos dados relacionados a um documento em particular tem potencial para contribuir com o campo da educação, notadamente na linha da sociologia da educação, ao representar um caminho possível para analisar outros textos⁸, sejam propostas curriculares, livros didáticos, planos de aula etc.

Ênfases na constituição do discurso pedagógico e a valorização de determinados modelos de professor e aluno

Uma primeira abordagem visou a caracterização do equilíbrio específico existente entre excertos nos quais ganha ênfase o DI e excertos nos quais ganha ênfase o DR, de modo a reconhecer o que tem centralidade no Introdutório: a afirmação de valores/princípios, a regulação de comportamentos de professores e estudantes e/ou o estabelecimento de princípios que guiarão as práticas escolares (DR); ou as referências aos conhecimentos a serem ensinados (DI). Vale dizer que um mesmo excerto pode reunir aspectos ligados ao DI e ao DR; por isto, buscou-se reconhecer qual elemento é enfatizado em cada excerto. Em seguida, o trabalho de agrupamento dos excertos por semelhanças levou a que as categorias empregadas se desdobrassem em três subcategorias, definidas segundo a ênfase neles assumida (ver Figura 1): as questões relacionadas ao trabalho do professor (Professor-Ensino), o trabalho dos estudantes (Estudante-Aprendizagem) ou as interações entre professores, estudantes e conhecimentos (Interações).

Figura 1 – Categorias e subcategorias de análise dos excertos



Fonte: Elaboração própria.

8 - Bernstein (2000) se refere a texto como tudo aquilo que pode ser objeto de avaliação, desde produções escritas até formas de organizar o espaço e o tempo escolar, envolvendo práticas legitimadas desenvolvidas por professores e estudantes.

Na análise, operou-se, em consonância com Neves e Moraes (2010, p. 227), a identificação das “mensagens sociológicas presentes num dado texto pedagógico (programa, livro texto, prática docente), com respeito às múltiplas relações que caracterizam o processo de ensino-aprendizagem”. Como ressaltam as autoras: “as mensagens expressas pelos textos analisados devem ser consideradas apenas como representantes de intenções e não como indicadores do que é efetivamente transmitido ou praticado, muito menos exigido” (p. 243).

O tratamento metodológico do documento Introdutório do Currículo da Cidade evidencia a ênfase conferida ao DR no delineamento do discurso pedagógico: classificados 102 excertos, 42 foram atrelados ao DI; 58, ao DR.

O Quadro 1 reúne alguns exemplos do tipo de classificação operada. Neles, verifica-se que aqueles nos quais prevalece o DI exploram a definição de saberes a serem abordados na escola e as justificativas para essas escolhas. Afirma-se o caráter de construção cultural dos conhecimentos, o papel atribuído aos conteúdos escolares na formação escolar, a diversidade de tipos de conhecimentos valorizados para o ensino. Já os que enfatizam o DR acentuam a centralidade que se confere aos estudantes no desenvolvimento do currículo, às escolhas que visem ao seu acolhimento e à sua participação, bem como à relação que se estabelece entre os aprendizados esperados e a mudança na compreensão e na qualidade da vida, individual e coletiva.

Quadro 1 – Excertos nos quais prevalecem aspectos ligados ao DI e ao DR⁹

Prevalência do Discurso Instrucional (DI-DR)	Prevalência do Discurso Regulador (DR-DI)
“O currículo envolve os diferentes saberes, culturas, conhecimentos e relações que existem no universo de uma rede de educação. Assim sendo, é fruto de uma construção cultural que reúne diversas perspectivas e muitas significações produzidas a partir dos contextos, interesses e intenções que permeiam a diversidade dos atores e das ações que acontecem dentro e fora da escola e da sala de aula” (São Paulo, 2019, p. 17).	“O propósito fundamental de um currículo é dar condições e assegurar as aprendizagens e o desenvolvimento pleno de cada um dos estudantes, conforme determinam os marcos legais brasileiros. Currículos também precisam dialogar com a realidade das crianças e adolescentes, de forma a conectarem-se com seus interesses, necessidades e expectativas” (São Paulo, 2019, p. 19).
“os conteúdos curriculares são meios para a conquista da autonomia plena e para a ressignificação do indivíduo por ele mesmo e na sua relação com os demais” (São Paulo, 2019, p. 20).	“o Currículo da Cidade, bem como os espaços, tempos e materiais pedagógicos disponibilizados pelas unidades educativas, precisa acolhê-los [os estudantes] na sua integralidade e promover a sua participação. Para tanto, faz-se necessário conhecer as suas aspirações, interesses e necessidades, bem como atentar para as mudanças que ocorrem ao longo do seu desenvolvimento” (São Paulo, 2019, p. 16).
“Para serem alcançados, esses desafios demandam que crianças, adolescentes e jovens tenham oportunidade de identificar, desenvolver, incorporar e utilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. A aprendizagem de conteúdos curriculares, ainda que importante, não é suficiente para que as novas gerações sejam capazes de promover os necessários avanços sociais, econômicos, políticos e ambientais nas suas comunidades, no Brasil e no mundo” (São Paulo, 2019, p. 22).	“O currículo pode ser considerado como o cerne de uma proposta pedagógica, pois tem a função de delimitar os aprendizados a serem desenvolvidos e referenciar as atividades a serem realizadas em sala de aula, sempre tendo a compreensão e a melhoria da qualidade de vida como base da sociedade, da própria escola, do trabalho do professor e do sentido da vida do estudante” (São Paulo, 2019, p. 17).

Fonte: Elaboração própria.

9- A ênfase assumida em cada excerto foi representada pela posição do Discurso Instrucional ou do Discurso Regulador no par: DI-DR ou DR-DI. A ideia foi ressaltar que um excerto pode trazer elementos de ambos os discursos, mas que se reconhece o que prevalece em cada um deles, como o Quadro 1 pretende evidenciar.

Nessa abordagem, para além de se reconhecer que há uma ênfase no DR, é possível identificar quais aspectos são proeminentes, a partir dos subcódigos com os quais se trabalhou. Dessa forma, a Tabela 1 mostra como os 58 excertos em que predomina o DR distribuem-se pelas subcategorias, além de trazer exemplos de excertos reunidos em cada uma delas.

Tabela 1 – Recorrência dos excertos nas subcategorias relacionadas ao DR

Categoria/ Subcategorias	Número de excertos	Exemplos
Categoria: Discurso Regulador	58	
Subcategoria: Estudante-Aprendizagem	16	“As infâncias são diversas. Crianças são atores sociais com identidades e atuações próprias, que passam por diferentes processos físicos, cognitivos e emocionais, vêm de contextos distintos, têm necessidades específicas e características individuais, como sexo, idade, etnia, raça e classe social” (São Paulo, 2019, p. 41).
Subcategoria: Professor-Ensino	18	“O conjunto dos professores e educadores da rede é fundamental para reconhecer as capacidades críticas e criadoras e potencializar os recursos culturais de todos os seus estudantes, indistintamente, ao considerar e valorizar os elementos que os constituem como humanos e como cidadãos do mundo” (São Paulo, 2019, p. 24).
Subcategoria: Interações	24	“A prática educacional não pode limitar-se a tarefas escolares homogêneas ou padronizadas, as quais não condizem com a perspectiva inclusiva, uma vez que se preconiza o respeito à forma e à característica de aprendizagem de todos” (São Paulo, 2019, p. 25).

Fonte: Elaboração própria.

Quando se volta a atenção ao DR, também se pode reconhecer, no trecho analisado, a interlocução preferencial, especialmente marcada pelas orientações acerca da organização do ensino e do papel do professor neste processo.

A Tabela 2 mostra como os 42 excertos em que predomina o DI distribuem-se pelas subcategorias, com a apresentação de passagens que exemplificam o que foi reunido em cada uma delas.

Tabela 2 – Recorrência dos excertos nas subcategorias relacionadas ao DI.

Categoria e subcategorias	Número de excertos	Exemplos
Categoria: <i>Discurso Instrucional</i>	42	
Subcategoria: <i>Estudante-Aprendizagem</i>	7	“O sujeito é o ser humano cognoscente, aquele que deseja conhecer, neste caso, os estudantes do Ensino Fundamental” (São Paulo, 2019, p. 46).
Subcategoria: <i>Professor-Ensino</i>	14	“O professor é o sujeito principal para a elaboração e implementação de um currículo, uma vez que tem a função de contextualizar e dar sentido aos aprendizados, tanto por meio dos seus conhecimentos e práticas, quanto pela relação que estabelece com seus estudantes” (São Paulo, 2019, p. 18).
Subcategoria: <i>Interações</i>	21	“Embora a função do currículo não seja a de fechar-se à criatividade e à inovação, sua característica mais fundamental é a clareza com que enuncia princípios e que cria clima e roteiros instigantes ao diálogo, à aprendizagem e à troca de experiências mediadas por conhecimentos amplos e significativos da história” (São Paulo, 2019, p. 18).

Fonte: Elaboração própria.

Quando se volta à explicitação de suas premissas relacionadas aos conhecimentos a serem abordados na escola, ou ao DI, o texto se dirige predominantemente ao professor, notadamente ao seu papel na implementação do currículo prescrito, inclusive com indicações sobre como deve organizar a aula. Por exemplo, diz-se que ele deve pensar sobre

[...] os instrumentos e as estratégias a serem utilizados para levar todos os estudantes – *sem exceção* – ao conhecimento e, portanto, ao desenvolvimento de suas ações mentais, possibilitando-lhes acessar novas esferas de pensamento e linguagem, atenção e memória, percepção e discriminação, emoção e raciocínio, desejo e sentido (São Paulo, 2019, p. 25, grifo do autor).

Salienta-se ainda seu papel na busca por atividades diversificadas para o ensino: “para ensinar a todos, é preciso que se pense em atividades diversificadas, propostas diferenciadas, caminhos múltiplos que podem levar ao mesmo objetivo educacional” (São Paulo, 2019, p. 25). Sobre essa ênfase na busca por diversificação e diferenciação de caminhos para o ensino, vale lembrar o que destacam Neves e Moraes (2010), com base, principalmente, na teoria de Bernstein, sobre o grau de autonomia conferida aos professores e outros profissionais dentro do sistema educacional. As autoras alertam para a necessidade de se atentar para as potencialidades e os limites das intervenções desses profissionais, em termos de inovação; elas dependem das recontextualizações que ocorrem em todos os níveis do sistema educacional. Em outros termos, para as autoras, embora seja claro que os professores não são somente reprodutores das prescrições oficiais, guardando importante papel na construção do currículo, “se quiserem inovar, devem reconhecer o contexto e as possíveis influências a serem levadas em conta em sua atividade, refletindo

criticamente sobre os múltiplos caminhos abertos a eles” (Neves; Morais, 2010, p. 223), o que supõe uma formação inicial e continuada bem sustentada nas chamadas ciências da educação e a promoção de interlocuções e tomada de decisões coletivas, pelos profissionais da escola, e individuais, pelos professores. Cabe questionar se o Currículo da Cidade, considerando o processo curricular em toda a sua complexidade, mantém a atenção para essas potencialidades e limites da intervenção docente quando enfatiza o caráter inovador a ser imprimido nas práticas de ensino a fim de ensinar a todos, levando-os “ao mesmo objetivo educacional” (São Paulo, 2019, p. 25).

Entretanto, parece haver maior atenção ao estudante no delineamento do DR quando comparado ao DI. Essencialmente, ela se expressa num esforço por caracterizá-lo – “todos os estudantes são sujeitos íntegros, potentes, autônomos, e, portanto, capazes de aprender e desenvolver-se” (São Paulo, 2019, p. 12) – ou detalhar a formação que se almeja para eles – por exemplo, quando se afirma que o Currículo da Cidade deve ajudar a prepará-los “para a realização do seu projeto de vida e para contribuírem para a construção de um mundo melhor” (São Paulo, 2019, p. 20).

Tanto quando delinea o DI, quanto quando delinea o DR, o texto prioriza a caracterização do papel que deve desempenhar o professor na consecução do currículo. Chama a atenção, porém, que os estudantes recebem ainda menor atenção quando se trata do DI; ou seja, no que se refere aos conhecimentos que serão mobilizados nas aulas, o documento enfatiza aqueles que compõem a seleção cultural nele valorizada, pouco dizendo sobre o conhecimento que os estudantes trazem para a escola, sua leitura do mundo. Mesmo nos excertos ligados ao DR, circunscreve-se o trabalho da escola à formação que se projeta para os estudantes, estritamente em acordo com o que define o Currículo da Cidade. Vale dizer que mesmo no que se refere à base de conhecimentos profissionais dos professores, também resta um relativo silêncio – a aposta parece ser na definição de como devem trabalhar com as prescrições já definidas, que instituem o trabalho de ensino valorizado no documento.

Assim, no Currículo da Cidade (São Paulo, 2019, p. 13-14), apesar de o currículo ser apresentado como “um campo aberto à diversidade”, ao buscar-se desdobramentos dessa afirmação no decorrer do texto, reconhece-se que a ideia de diversidade se restringe a “aprender conteúdos de diferentes maneiras”, ou seja, à diversidade de formas de aprender dos estudantes (São Paulo, 2019, p. 12). Esses conteúdos já estariam estabelecidos e em relação a essa seleção não caberia diversificação. O que se aponta como expectativa para o trabalho do professor, para responder à diversidade, é que faça “adequações didáticas e metodológicas que levem em consideração suas peculiaridades [dos estudantes]” (p. 14).

Por outro lado, afirma-se que o professor “tem a função de contextualizar e dar sentido aos aprendizados, tanto por meio dos seus conhecimentos e práticas, quanto pela relação que estabelece com seus estudantes” (São Paulo, 2019, p. 20). Não causa surpresa que se atribua ao professor um papel central na contextualização dos conteúdos, mas pergunta-se: como poderia o professor conferir sentido ao que é aprendido pelos estudantes?

Essa é uma ideia que pode ser colocada frente à posição de Charlot (2013, p. 107), que ressalta a importância do trabalho realizado pelo aluno na escola: “Só pode aprender quem desenvolve uma atividade intelectual para isso [...], ninguém pode aprender em vez



do outro. [...] quem aprende é o aluno. Se não quiser, recusando-se a entrar na atividade intelectual, não aprenderá, seja qual for o método pedagógico da professora”.

Em coerência com o autor, afirma-se que o que pode o professor é fazer escolhas de conteúdo e forma que promovam condições para a mobilização dos estudantes para a atividade intelectual. Jamais se poderia exigir desse profissional a garantia de aprendizagens definidas como essenciais num documento curricular – seja ele qual for. Esse autor também ajuda a refletir sobre a obrigatória relação entre o trabalho do professor e o trabalho do estudante; é justamente essa articulação a que se refere Charlot que parece fragilizada diante da confusão de papéis para esses agentes, assumida no trecho analisado: “são sempre imprescindíveis, ao mesmo tempo, a mobilização pessoal do aluno e a ação do professor (ou de qualquer incentivo a aprender); o resultado do processo de ensino-aprendizagem decorre dessas duas atividades, intimamente articuladas” (Charlot, 2013, p. 178).

É importante também atentar à questão do sentido que os estudantes encontram para o que fazem e aprendem na escola. O que os move à atividade escolar? Esse sentido depende da entrada ou não do estudante na atividade intelectual e do motivo que o leva a esse movimento. Aqui reside o que Charlot (2013) denomina de “equação pedagógica” para a qual um documento curricular pode ou não contribuir (e nunca como único fator capaz de fazê-lo), com vistas a promover aprendizagens: “Atividade, sentido, prazer: esses são os termos da equação pedagógica a ser resolvida” (Charlot, 2013, p. 146).

Evidencia-se, como já assinalado, que, segundo o documento, o que é central no trabalho docente é a escolha de estratégias/metodologias. Assim, “para ensinar a todos, é preciso que [o professor] pense em atividades diversificadas, propostas diferenciadas e caminhos múltiplos que podem levar ao mesmo objetivo educacional” (São Paulo, 2019, p. 27). Sobre quais são os objetivos educacionais em tela, aparentemente, não lhe caberia qualquer escolha, na perspectiva assumida no Introdutório: sua atuação está claramente definida no campo da didática; sobre o professor como um ator que faz escolhas cruciais para o desenvolvimento do currículo real (Gimeno Sacristán, 2000), encontra-se o silêncio. Igualmente, não se encontram informações no trecho analisado sobre como acolher os conhecimentos que já possuem os estudantes, embora se afirme que suas diferentes formas de aprender devam ser respeitadas. Na apresentação do que se está valorizando como projeto curricular, para ambos os sujeitos, professor e estudante, prevalece a forma – de ensinar e de aprender – sobre o conteúdo do ensino e da aprendizagem.

No Introdutório, faz-se referência ao professor como um pensador criativo, “que alia teoria e prática como vertentes indissociáveis do seu fazer e de sua atuação pedagógica, pensando sobre os instrumentos e estratégias a serem utilizados para levar todos os estudantes [...] ao conhecimento e, portanto, ao desenvolvimento de suas ações mentais” (São Paulo, 2019, p. 27-28). Novamente, embora se enfatize que, como pensador criativo, ele deve encontrar apoio para fazer escolhas adequadas para buscar a aprendizagem de todos os estudantes, a valorização da articulação entre teoria e prática parece se restringir ao seu potencial para identificar “instrumentos e estratégias”; nada remete à reflexão sobre os conteúdos do ensino.

Nesse sentido, ao examinar o planejamento pedagógico como dimensão fundamental das práticas docentes, Silva (2018, p. 187-188) expressa preocupação semelhante à que a presente

análise vem ressaltando, ao afirmar que no atual cenário “de centralidade da aprendizagem e de declínio dos sentidos públicos da escolarização, torna-se pertinente restabelecer o debate acerca das tarefas intelectuais (e políticas) que perfazem a ação dos professores”.

Em passagem que remete às escolhas dos professores, relativas aos conhecimentos a serem ensinados, diz-se que este profissional:

[...] adequa o que é necessário que os estudantes aprendam *de acordo com o currículo*. Há um planejamento do que precisa ser ensinado (*a partir do documento curricular*), mas também existe uma turma real de estudantes com diferentes saberes construídos que precisam avançar em suas aprendizagens (São Paulo, 2019, p. 55, grifos nossos).

Essas escolhas do professor, que se restringem ao *como* ensinar, uma vez que *o que* ensinar está previamente definido, relacionam-se, ainda, ao processo avaliativo, entendido como aquilo que “indica a distância entre” o planejamento do ensino e o que sabe a turma real – sem que se explicita se a referência ao que sabem os estudantes se restringe ao que a própria escola já abordou em etapas anteriores ou se pode incluir também as experiências cotidianas extraescolares. Diante dos resultados da avaliação do rendimento dos estudantes, caberia ao professor “garantir a aprendizagem de todos” (São Paulo, 2019, p. 55), o que parece remeter ao primeiro caso, ou seja, aos aprendizados desenvolvidos na escola, para o que a função docente parece de fato restringir-se às escolhas sobre as formas de ensinar.

Para os estudantes, defende-se uma “educação inclusiva, plural e democrática”, capaz de atender adequadamente às suas características biopsicossociais. Também aqui se valoriza a diversidade com base no “modo de ser, de pensar e de aprender de cada estudante” (São Paulo, 2019, p. 12). Novamente, a diversidade parece se restringir às formas de aprender, não remete aos diferentes saberes em diálogo no encontro entre professores e estudantes.

Também se afirma valorizar os modos de participação dos estudantes, sendo importante “conhecer as suas aspirações, interesses e necessidades, bem como atentar para as mudanças que ocorrem ao longo do seu desenvolvimento” (São Paulo, 2019, p. 18). Nessa perspectiva, posicionar os estudantes no centro do processo parece significar unicamente a manutenção da atenção às suas formas de aprender, de modo que o professor é projetado como aquele cuja função é encontrar os meios para que eles acessem os conhecimentos prescritos no documento.

Nesse sentido, ainda que se proponha no texto a “socialização dialógica criativa do estudante consigo mesmo, com os outros, com a comunidade e com a sociedade” (São Paulo, 2019, p. 20), coloca-se a questão sobre em torno do que se daria o diálogo e do que se pretende realçar com o adjetivo “criativa” associado à socialização dialógica. Ele não parece se referir à produção de conhecimentos que se dá no encontro entre professor e estudantes, e/ou entre estudantes; antes, pela análise ora apresentada, parece supor que a criatividade é do professor e se restringe à busca por metodologias que seriam capazes de fomentar o acesso aos conteúdos definidos no documento. Ainda assim, o professor não é visto como agente que produz, no diálogo com os estudantes, conhecimento escolar.



Na Parte 1 – Introdutório, afirma-se ainda que, se a “socialização dialógica criativa” – expressão que poderia ser caracterizada como um pleonismo, se se observa que a dialogia é o princípio constitutivo da linguagem enquanto um fato social – se concretizar, os conteúdos curriculares levarão à “autonomia plena” dos estudantes e à “ressignificação do indivíduo”. Tais conteúdos estão reunidos no que antes se definiu como o que “precisa ser ensinado (‘a partir do documento curricular’)” (São Paulo, 2019, p. 55, grifo nosso). O diálogo que, no trecho analisado, se afirma ser necessário valorizar, não parece assim ser o que se pode estabelecer entre saberes de naturezas distintas – aqueles trazidos por professores, selecionados entre os saberes das diferentes disciplinas, e os que se sustentam nas experiências escolares e não escolares dos estudantes –, mas o que se realiza com fins específicos de reprodução dos conhecimentos prescritos no documento.

É o caminho a ser trilhado entre o que sabem os estudantes e o que define o currículo prescrito que precisa ser construído por professores e estudantes, em um processo que envolve idas e vindas, avanços e retomadas para que se criem condições para a atribuição de sentido ao que é aprendido. Nesse caminho produzem-se conhecimentos que, ainda que pautados pelo documento curricular, extrapolam as rígidas listas de conteúdos do ensino. Questiona-se, assim, que potencial o discurso pedagógico assumido no Introdutório do documento teria para promover deslocamentos no trabalho com o conhecimento na escola, uma vez que se direciona no sentido da redução da atuação do professor à reprodução estrita da seleção dos conteúdos do ensino fixada no documento – ainda que criativa no método de abordagem –, bem como do papel do estudante, reconhecido em suas peculiaridades e interesses, mas também em suas lacunas de conhecimento, que precisam ser preenchidas.

Considerações finais

A análise desenvolvida neste artigo pretendeu caracterizar o discurso pedagógico na Parte 1 - Introdutório do Currículo da Cidade. No trecho, que explora as intenções gerais do currículo a ser desenvolvido na RME-SP reconheceu-se uma ênfase nos aspectos ligados ao DR, que contribuem para delinear um modelo de professor: aquele que essencialmente busca formas diversificadas de ensinar de modo a garantir a aprendizagem de todos os estudantes. Em relação a estes, são apresentados como os que devem ter suas características, interesses e possibilidades respeitadas e acolhidas no processo de escolarização. Tal acolhimento parece se referir à busca por formas criativas e inovadoras de promover o acesso aos conhecimentos selecionados no próprio documento como relevantes para a formação e, na interação entre professores e estudantes, este é o objetivo: o cumprimento do que estabelece o currículo prescrito, com reduzida consideração do diálogo essencial entre os conhecimentos aí listados e aqueles que esses sujeitos trazem para o ambiente escolar.

Diante desses achados, é interessante retomar o que Bernstein (2000) afirma sobre o discurso pedagógico. Resultante de um processo de inserção de um discurso instrucional (DI) em uma base reguladora (DR), ele é construído pelo deslocamento de outros discursos, oriundos dos campos de produção do conhecimento, para o contexto educacional. Nesse

processo, denominado pelo autor de recontextualização, é o DR que “dá o tom” para o discurso pedagógico. Ou seja, nesse deslocamento dos discursos de seus campos de produção para fins de transmissão escolar, desenvolve-se um novo discurso, diferente do original, especialmente pelo caráter definido pelo DR. Nesse processo, abre-se um espaço para a ação ideológica que se expressa no DR: “Nenhum discurso se move sem a ideologia em jogo. À medida que esse discurso se move, ele é transformado ideologicamente; não é mais o mesmo discurso” (Bernstein, 2000, p. 32).

Ainda que se entenda que a parte introdutória de uma proposta curricular usualmente se concentra nos princípios mais gerais sob os quais se assentam as escolhas curriculares específicas de cada disciplina escolar – estando, portanto, fortemente vinculada ao DR – vale a reflexão sobre como o tom assumido pelo DR potencialmente produz efeitos sobre o discurso pedagógico veiculado no documento como um todo – ou seja, também nos trechos que apresentam a seleção e o ordenamento dos conhecimentos a serem ensinados em cada disciplina – e nos seus desdobramentos no trabalho das escolas e seus agentes. Assim, que tipo de relação com o conhecimento específico das disciplinas, ou com o DI, é favorecido quando o modelo de professor legitimado oficialmente, ao menos nas intenções gerais afirmadas no Introdutório, concentra-se em seus saberes didáticos e ignora ou desvaloriza sua relação com o conhecimento a ser ensinado? O que dizer sobre o papel desse profissional no delineamento do currículo, segundo suas escolhas de conteúdo e de forma – e não apenas de forma, ou das metodologias para a abordagem do conteúdo pré-definido, sempre filtradas pelas condições reais em que se desenvolve esse processo (Gimeno Sacristán, 2000)? Na mesma direção, o que esperar da relação dos estudantes com o conhecimento, quando o modelo assumido no DR, a despeito de buscar o acolhimento de suas diferentes formas de aprender, não enfatiza, na exposição de intenções curriculares, o que já sabem sobre o mundo e o diálogo entre conhecimentos de distintas naturezas que se desenvolve na escola?

Os resultados da análise também permitem sugerir que o tipo de interação entre professores e estudantes valorizado no documento remete à prevalência da figura do professor na comunicação pedagógica, já que a ele cabe diagnosticar diferenças, identificar interesses, planejar ações de ensino criativas e inovadoras e fazer cumprir a aprendizagem do que é definido como conhecimento legítimo no currículo prescrito. Ao estudante, parece restar um papel passivo e igualmente obediente no que se refere aos conteúdos da aprendizagem.

A sobreposição do conteúdo da proposta curricular sobre os que provêm de outras fontes não escolares evidencia que a valorização recai sobre o que os estudantes já aprenderam na escola, de modo que a socialização dialógica operaria de fato para o controle dos sentidos e a rígida definição do que e como deve ser conhecido.

Nessas bases, o ensino e a aprendizagem assumiriam como objetivo incidir sobre as identidades em formação, num processo em que se pretende que a “ressignificação do indivíduo por ele mesmo e na sua relação com os demais” (São Paulo, 2019, p. 22) se realize conforme as prescrições estabelecidas pelo documento. Professores e estudantes, e os conhecimentos que produzem no encontro entre eles, são secundarizados na parte do documento que apresenta as intenções gerais do currículo diante da seleção cultural



definida na proposta curricular – cabendo investigar se outras configurações se expressam nos trechos que tratam de cada uma das disciplinas escolares – e esta não é uma escolha promissora em um documento desta natureza.

Em suma, o discurso regulador, no trecho analisado, recorrentemente é acionado para legitimar a seleção de conhecimentos que compõem o discurso instrucional, de modo a construir modelos de professores e estudantes que lidam com esses conhecimentos como um recorte cultural inquestionável e soberano. Ainda que não se entenda que essas perspectivas sustentadas pelo discurso regulador serão mecanicamente reproduzidas nas escolas, no encontro sempre criativo entre estudantes e professores, é relevante identificar esses elementos nas intenções gerais de um documento que reúne prescrições curriculares, reconhecer incoerências e enfrentar seu potencial para promover a dissociação entre esses sujeitos e deles em relação ao ensino, à aprendizagem e aos conhecimentos.

Assim, no contexto brasileiro, o movimento comum observado por Hoadley e Muller (2003) quanto a tornar o estudante a unidade mensurável do processo de aprendizagem em bases construtivistas parece ter se deslocado em direção a tornar o professor o responsável pelos resultados alcançados: ao prescrever um conjunto escolar fixo de conhecimentos a serem aprendidos e ao caracterizar os estudantes como “sujeitos íntegros, potentes, autônomos, e, portanto, capazes de aprender e desenvolver-se” (São Paulo, 2019, p. 12), recai sobre o professor a responsabilização sobre os resultados da aprendizagem, pois estes dependem das competências e habilidades didáticas do professor para construir os meios hiperpersonalizados de aprendizagem que garantam que todos os estudantes com suas singularidades aprendam tudo o que foi definido na proposta curricular.

Ainda que se reconheça que a análise de um documento curricular não pode ser tomada como única – sequer a mais importante – via de compreensão do currículo em desenvolvimento nas escolas, a análise desenvolvida neste artigo pretendeu salientar que já nessa dimensão do currículo se delineia um determinado equilíbrio entre o discurso instrucional e o discurso regulador, com ênfases que tendem a promover determinadas formas de aproximação aos conhecimentos e determinados modelos de professor e aluno. Certamente essa tendência será confrontada pelos sujeitos na escola, que resistem a tais modelos, ou os recusam na totalidade, o que permite reconhecer os limites e afirmar a necessária ampliação das análises aqui delineadas para outras dimensões do currículo, com atenção às complexas relações que se estabelecem em torno dele.

A interdição à circulação de conhecimentos na escola decorrente da rígida relação com um conjunto prescrito de conhecimentos a serem aprendidos, associada ao pressuposto natural do desenvolvimento humano, hipertrofia o papel atribuído ao professor nas proposições curriculares em análise. Essa responsabilização desmesurada do professor, enfatizada no modo como foi constituído o Discurso Regulador, está delineando uma posição de sujeito em sintonia com o movimento recente de reforma curricular no Brasil e constitui tema que demanda a continuidade das reflexões no campo da educação.

Referências

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. *In*: BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. p. 5-42.



BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control and identity**: theory, research. critique. London: Taylor & Francis, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 13 out. 2023.

CARRIJO, Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa. Pesquisa em política educacional e a abordagem do ciclo de políticas: a importância da vigilância epistemológica. **Repod: Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 3, p. 1213-1228, 2021.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

COELHO, Franciele Braz de Oliveira Coelho. Análise de currículos de ciências à luz da teoria de Basil Bernstein. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 3, n. 23, p. 795-808, 2017.

DÍAZ VILLA, Mario ¿Qué es eso que se llama pedagogía? **Pedagogía y Saberes**, n. 50, p. 11-28, 2019. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; PIETRI, Emerson, SASSERON, Lúcia Helena. Modelos de professor e aluno sustentados em documentos oficiais: dos PCNs à BNCC. **Educação em Revista**, v. 37, e25551, 2021.

GIMENO SACRISTÁN, Jose. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOADLEY, Ursula. **Pedagogy in poverty**: lessons from twenty years of curriculum reform in South Africa. London; New York: Routledge, 2018.

HOADLEY, Ursula; MULLER, Johan. Learning and human development curriculum and knowledge poverty in developing countries. In: WILKINS, Andrew (ed.) **Policy foundations of education**. London: Bloomsbury Academic, 2023. p. 97-114.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, 2020.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuição de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 248-282.



MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, 2018.

MOREIRA, Laélia. Portela. Enfoques e abordagens para a análise de políticas educacionais: primeiras aproximações. **Relepe: Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política educativa**, v. 2, p. 1-14, 2017.

MORAIS, Ana Maria, NEVES, Isabel Pestana. Texts and contexts in educational systems: studies of recontextualising spaces. In: MORAIS, Ana Maria, NEVES, Isabel Pestana, DAVIES, Brian, DANIELS, Harry (ed.). **Towards a sociology of pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research**. New York: Peter Lang, 2010. p. 223-250.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Escola e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 03 out. 2023.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. São Paulo: EDUC, 1998.

SANTOS, Geniana dos; BORGES, Veronica; LOPES, Alice Casimiro. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. **Linhas Críticas**, v. 25, e26200, 2019. <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.26200>

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: ensino fundamental: matemática**. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-ensino-fundamental-matematica/>. Acesso em: 13 out. 2023.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Três questões para pensar sobre o planejamento pedagógico na Educação Básica. In: FABRIS, Eli Terezinha Henn; DALÍGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (org.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação**. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 181-196.

SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA, Mônica Ribeiro da; OLIVEIRA, Adriana Martins de. Processos de recontextualização: subsídios para uma análise crítica de políticas curriculares. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 16, e87821, 2022.

STREMEL, Silvana; MAINARDES, Jefferson. A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil: aspectos históricos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n.168, p. 01-25, 2018.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

Recebido em: 22.03.2024

Revisado em: 21.10.2024

Aprovado em: 04.02.2025



Editor responsável: Profa Dra. Ana Luísa Fernandes Paz

Cláudia Valentina Assumpção Galian é doutora em educação pela PUC/SP e Livre-docente pela Universidade de São Paulo. Professora Associada da FEUSP, coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas Escola, Currículo, Conhecimento (ECCo).

Émerson de Pietri é doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Associado da FEUSP, coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores e Ensino de Línguas.

Raquel Milani é doutora em educação matemática pela Unesp/Rio Claro. É Professora Doutora II da FEUSP e coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática Crítica (GEPEMC).