



**REFORMAS EDUCACIONAIS: IMPACTOS E PERSPECTIVAS PARA O
CURRÍCULO¹**

EDUCATION REFORMS: IMPACTS AND PROSPECTS FOR THE CURRICULUM

CAMPOS, Maria Malta.

Professora e Pesquisadora

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

Rua Ministro de Godoi, 969 - 4º Andar - Sala 4E-15

CEP: 05015-901 - Perdizes - São Paulo-SP

Telefone: (11) 3670-8514

E-mail: mcampos@fcc.org.br

¹ Texto apresentado no 3º Encontro do Ciclo de Debates do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUC/SP, em 25 de setembro de 2007.



Nos dias de hoje, o currículo escolar encontra-se na berlinda. Tornou-se um objeto de debate, uma área de disputa entre concepções diversas, ganhando um destaque significativamente maior do que tinha em décadas anteriores. Outra característica importante é que hoje esse fenômeno ocorre em escala internacional, apresentando traços e tendências comuns.

Para abordar esse tema, torna-se necessário então examinar o lugar que ocupa o currículo no contexto das reformas educacionais introduzidas nas duas últimas décadas em muitos países e, por sua vez, os determinantes mais gerais dessas reformas, que dizem respeito a processos sociais, econômicos, políticos e culturais, de natureza estrutural, que se intensificaram a partir dos anos setenta do último século.

Que processos são esses? De forma bastante sintética, trata-se da globalização econômica, sob a hegemonia capitalista, com adoção de políticas neoliberais de caráter supra nacional; da ascensão política da chamada nova direita nos países desenvolvidos e o enfraquecimento do projeto socialista em escala mundial; da precarização do trabalho, fragilização das organizações de trabalhadores e aumento da desigualdade e exclusão social; das diversas manifestações e expressões do pensamento pós-moderno; e das ações coletivas e movimentos sociais que lutam pelo direito à diferença, o que inclui também, de forma bastante contraditória, os movimentos religiosos fundamentalistas.

Como diz Gimeno Sacristán, “os grandes eixos da ‘arquitetura’ da modernidade foram abalados”: o Estado, a sociedade, a cultura, o trabalho e a subjetividade (2007, p. 27-29).

Nesse contexto, a escola, no seu formato herdado da modernidade e do projeto republicano de nação, encontra-se em crise. As reformas educacionais que vêm sendo introduzidas em diversos países, entre os quais o Brasil, procuram ajustar a escola a essas mudanças mais amplas, de acordo com as concepções dominantes sobre as novas demandas da economia, da sociedade e da cultura. Com uma pauta assim ambiciosa e abrangente, as reformas atingem praticamente todos os aspectos dos sistemas educacionais, desde o financiamento, gestão e organização das redes, até o funcionamento das unidades escolares, o conteúdo e o formato da atividade pedagógica propriamente dita.

Essas reformas adotam metas e estratégias comuns, com algumas variantes no tempo e no espaço, que refletem acomodações e ajustes aos diversos contextos nacionais, às mudanças políticas e aos meios disponíveis em cada caso. A extensa literatura existente sobre a implantação dos projetos de reforma nos diversos países vêm identificando e analisando esses traços comuns de caráter estruturante e apontando as concepções subjacentes, as lógicas que

fundamentam as estratégias adotadas e as principais conseqüências constatadas após alguns anos de experiência.

Quais seriam esses traços estruturantes? Resumindo o que tem sido pesquisado, analisado e publicado na área temática de políticas educacionais², as principais características dessas reformas são:

- a opção pela descentralização da gestão: municipalização ou “provincianização” das redes escolares, conforme o país e autonomia das escolas;
- mudanças nas formas de regulação, substituindo as tradicionais estruturas hierarquizadas e burocráticas de supervisão por novas formas de controle, que associam maior autonomia nas pontas do sistema e avaliações centralizadas de resultado;
- adoção de currículos nacionais, os quais, ao mesmo tempo que defendem a flexibilidade e o espaço para a diversidade local, contém parâmetros que direcionam os critérios dos sistemas centralizados de avaliação;
- introdução de mecanismos de tipo “quase mercado” na operação dos sistemas, utilizando a competição e a segmentação na oferta de serviços educacionais;
- relativização do papel do estado no financiamento da educação, incentivo às chamadas parcerias com empresas e entidades da sociedade civil e apelo a participação das famílias na manutenção das escolas;
- centralidade da questão da formação de professores, especialmente da formação em serviço, ao lado de uma fragilização das formas de organização da categoria docente;
- ênfase na participação da comunidade e das famílias na escola, ao mesmo tempo em que se introduz a possibilidade de escolhas individualizadas dos serviços educacionais, em que as famílias são consideradas como consumidoras.

A lista é extensa, sendo que cada um desses aspectos pode ser desdobrado em muitos outros e cada um deles está estreitamente ligado aos demais. Nesse sentido, pode-se dizer que a concepção geral que orienta essas reformas é bastante consistente – dentro de seu próprio quadro de referência - e responde, de forma abrangente, aos principais problemas da educação, percebidos de maneira bastante intensa por administradores, professores e alunos e verificados por técnicos e pesquisadores ao longo dos últimos anos, tanto nos países desenvolvidos como em países em desenvolvimento.

Por outro lado, muitas dessas tendências coincidem com propostas que têm origens e orientações ideológicas bastante diferentes. Por exemplo, a descentralização da educação também é advogada pelos defensores de um poder local de caráter democrático, que possa responder mais de perto as demandas populares, na direção de projetos educativos participativos e abertos às necessidades das comunidades próximas. Numa direção diversa, a definição de um currículo nacional é uma reivindicação antiga, no Brasil, de grupos de

² Ver, entre outros, Burbules e Torres, 2004; Dale, 2004 e Narodowski et al, 2002.

educadores que lutam por uma escola única, aberta a todos e que proporcione às novas gerações o acesso a uma base comum de conhecimentos e valores, necessária para a construção de uma nação democrática.

Outro fator importante a ser levado em conta é que a gama de mudanças propostas no âmbito das reformas atinge países em estágios muito diversos de implantação do modelo de sistema educacional herdeiro da modernidade. Certamente serão diferentes as consequências da adoção de muitas dessas medidas em países que já universalizaram a educação básica em patamares de qualidade razoáveis ou em um país como o Brasil, que atingiu 95% de cobertura na educação obrigatória somente na última década e ainda convive com níveis de qualidade na educação muito baixos.

Qual seria o lugar do currículo nesse conjunto de elementos?

Gimeno Sacristán mostra como os processos de globalização impactam a educação, pois incidem sobre as pessoas – maior individualismo, menor segurança social, novas formas de construção de identidades -, sobre os conteúdos do currículo – ampliação, diversificação e instabilidade dos saberes significativos - e sobre as formas de aprender – novos, poderosos e atrativos canais de circulação de informação fora do âmbito escolar (2007, p 15-40).

Portanto, parece evidente que, no contexto de um projeto de reformas educacionais tão ambicioso, ligado a intensas mudanças econômicas, políticas e culturais de âmbito global, o currículo adquire uma posição bastante destacada. Se entre as principais motivações das reformas encontra-se a preocupação em garantir aos alunos a aquisição de novos conhecimentos, competências e disposições, a partir da constatação de que os paradigmas pedagógicos da modernidade já não respondem mais às necessidades do mercado, da cultura e da sociedade na era da globalização, é claro que a reforma do currículo adquire importância estratégica.

Ao lado da formação de professores e da implantação dos sistemas centralizados de avaliação de resultados, o currículo compõe uma nova lógica de regulação da educação que procura combinar um certo grau de flexibilidade e autonomia local com o controle central de variáveis estratégicas, com o objetivo de intervir no âmago do processo educacional, ou seja, no que se ensina e como se ensina, no que se aprende e como se aprende.

Entretanto, a operacionalização dessa lógica não ocorre sem contradições. Como mostra Popkewitz, para que este modelo possa funcionar, é preciso que os professores tenham autonomia para adequar o currículo às características de diferentes grupos de alunos e de diversas condições locais, pois, segundo os ideólogos da reforma, é preciso que os alunos aprendam a aprender e não mais só aprendam. Porém, tendo a liberdade de escolher, é

necessário que os professores façam as escolhas corretas, ou seja, adotem como seus os objetivos dos novos currículos. No Brasil, as deficiências na formação inicial dos professores e as precárias condições de trabalho que enfrentam nas escolas tornam difícil a concretização desse modelo. Não é por acaso que se alternam, nas políticas educacionais brasileiras, a opção por um currículo prescritivo, que deve ser aplicado por um professor com pouca autonomia e a opção mais aberta, que requer um modelo de professor que seja co-autor do currículo.

Note-se que muitas das constatações contidas nos diagnósticos sobre a educação que fundamentam diversos pontos da reforma curricular coincidem com as crescentes insatisfações de alunos, professores e pais a respeito da irrelevância de muitos conteúdos escolares tradicionais, e também com dados de pesquisa e propostas de grupos de educadores considerados progressistas. Por exemplo, a busca de saberes de cunho interdisciplinar, a preocupação com aprendizagens que sejam significativas para os alunos, a procura por métodos inovadores de ensino que contemplem o uso de novas tecnologias, o respeito à diversidade cultural, a inclusão de temas como a sexualidade, o meio ambiente, o exercício da cidadania, nada disso é rejeitado pelas novas propostas curriculares, como se pode observar em documentos como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino fundamental e médio, onde ganham grande destaque.

Parece então que, se o currículo desempenha um papel importante nas propostas de reforma educacional, por outro lado continua sendo um objeto de disputa entre projetos políticos e ideológicos de origem bem diversa. É uma arena para onde convergem orientações de diversas naturezas, que se chocam ou se somam de forma complexa, de maneira que configuram processos difíceis de serem decifrados pelos profissionais “de chão de fábrica”, ou seja, pelos professores, alunos, e demais atores localizados na unidade escolar, os mesmos supostamente responsáveis pela concretização dessas propostas.

No Brasil, a descentralização e a segmentação dos sistemas, o alheamento da máquina técnica e administrativa - percebida como um abandono por municípios pequenos e escolas -, o apelo a parcerias em busca de pequenos apoios financeiros, a precarização dos contratos de trabalho, são condicionantes que inviabilizam, até certo ponto, as ambiciosas metas de mudança nos paradigmas culturais e pedagógicos existentes. Sob esse bombardeio de “novidades”, divulgadas em programas de formação continuada que não possuem vínculos orgânicos com as práticas educativas, a tendência dos professores é buscar refúgio nas rotinas já consolidadas.

Muitas vezes, a percepção dessa resistência surda exaspera os condutores das reformas, levando-os a aumentar a pressão sobre professores e escolas, utilizando incentivos e

penalidades, enfatizando mecanismos competitivos e, contraditoriamente, recuando na aplicação de medidas que levariam a uma maior autonomia dos professores e das unidades, de acordo com a lógica prevista nas reformas.

Os modelos de formação de professores também se alteram e se alternam nessa dinâmica, ora enfatizando a necessidade de uma formação inicial mais sólida, realizada em nível superior, ora dela desacreditando e investindo em formações *ad hoc*, de acordo com um modelo de professor executor, bem longe do professor reflexivo sonhado por tantos.

Nessa barafunda, onde buscar inspiração e espaço para propostas curriculares que sejam potencialmente emancipadoras, no sentido de que instrumentem alunos e professores para lidar de maneira lúcida, crítica e responsável com esse conjunto tão amplo de transformações que impactam a escola, a cultura e a sociedade?

Nesse momento, podemos pedir ajuda novamente a Gimeno Sacristán. Tratando do currículo como texto, diz ele:

Referindo-nos aos textos do currículo, devemos partir da idéia de que não constituem em si mesmos a terra prometida, mas podem ser um mapa melhor ou pior para sua busca. O problema é ter consciência de seu valor operativo limitado, lembrando que boa partitura não é música, nem o mapa é terreno. É útil quando o texto que codifica a música é tomado por bons músicos e há bons instrumentos. Dar demasiada ênfase ao texto e não prestar atenção às condições e aos agentes da execução é subestimar o valor e o poder do texto; é pensar que, mais do que uma partitura, são fichas perfuradas do órgão em que o executante, com voltas regulares da manivela, converte mecanicamente em melodias. (2007, p. 122)

Essa posição, portanto, rejeita a visão romântica “de que o aluno é um ser que se autodesenvolve”, reconhecendo que “o olhar pedagógico filtra e traduz conteúdos, não prescinde deles.” Para ele, os conteúdos não são metas, mas materiais para serem utilizados na formação dos alunos. Porém, o autor deixa bem claro que isso não significa que os marcos disciplinares tradicionais devam ser conservados, pois resultam de modelos que podem e devem mudar (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p.123-125).

Qual seria então essa “educação que ainda é possível”, segundo propõe o título de seu livro? O autor procura esboçar um conjunto de objetivos que se constituam como direitos dos alunos, fugindo das metas estreitas de aprendizagem medidas pelos sistemas centralizados de avaliação.

Reproduzimos aqui sua formulação:

- Aumentar as possibilidades e referências vitais das pessoas, partam de onde partirem. Crescer e se abrir para mundos de referência mais amplos é uma

possibilidade para todos, mesmo que o seja de maneira distinta e em medida desigual.

- Tornar as crianças cidadãos solidários, colaboradores e responsáveis, levando-as a ter as experiências adequadas, sendo reconhecidas enquanto cidadãos enquanto se educam.
- Fundamentar nelas atitudes de tolerância no estudo das matérias, o que significa sua transformação.
- Inculcar no aluno princípios de racionalidade na percepção do mundo, em suas relações com os demais e em suas atuações.
- Torná-lo consciente da complexidade do mundo, de sua diversidade e da relatividade da própria cultura, sem renunciar a valorizá-la também como 'sua': a de cada grupo, cultura, país, modo de vida...
- Capacitá-lo para a deliberação democrática. (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 125)

Essas orientações recuperam, como se pode identificar, alguns aspectos da herança iluminista, relativizados, porém, pela consideração do direito à diferença e pelo reconhecimento da mudança como condição permanente da vida contemporânea.

A realidade de um país desenvolvido, como é hoje a Espanha, talvez explique a ausência de uma preocupação maior com os ideais de justiça e equidade social. Essa seria também uma característica da modernidade que necessitaria ser recuperada, no sentido de não substituir o direito à igualdade pelo direito à diferença, mas sim redefinir, nas condições atuais, o que se entende por igualdade entre diferentes.

Concluindo, seria importante entender que a análise crítica das reformas educacionais não deve justificar nem uma volta aos modelos tradicionais de educação, nem o desânimo na busca de novos caminhos para a escola. Caminhos esses que podem, sim, coincidir em alguns aspectos com propostas concebidas no bojo dessas mesmas reformas, mas que devem buscar uma outra lógica estruturante, baseada nos direitos humanos à educação historicamente construídos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto (org.) **Globalização e Educação.** Perspectivas críticas. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma 'cultura educacional mundial comum' ou localizando uma 'agenda globalmente estruturada para a educação'? **Educação & Sociedade**, vol. 25, n. 87, p. 423-460, mai/ago 2004.

GIMENO SACRISTÁN, José. **A educação que ainda é possível.** Porto Alegre: ArtMed, 2007.

NARODOWSKI, Mariano; NORES, Milagros e ANDRADA, Myrian. (org.) **Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela**. Buenos Aires: Granica, 2002.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica**. Poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

Breve Currículo da autora:

Maria Malta Campos é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC de São Paulo, pesquisadora sênior da Fundação Carlos Chagas e presidente da ONG Ação Educativa.

Artigo recebido em 12/09/2010

Aceito para publicação em 01/12/2010