

O que há no “entre” teoria curricular, políticas de currículo e escola?

What is there in the “missing parts” between curricular theory, curriculum policies and school?

JUARES DA SILVA THIESEN*



RESUMO – No presente artigo, inscrito como parte de uma pesquisa sobre política curricular em desenvolvimento, no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, discutem-se elementos do campo do currículo, originários dos debates dos simpósios ocorridos por ocasião do XV ENDIPE, realizado em Belo Horizonte, em abril de 2010. Tomando como mote as discussões das mesas sobre teoria curricular, políticas de currículo e currículo escolar e os textos dos simposistas, apontam-se e analisam-se as principais lacunas atualmente presentes no âmbito desses movimentos, destacando, sobretudo, aspectos de um possível descolamento do debate teórico do campo do currículo em relação à sua materialidade nos ambientes da escola. Além de identificar possíveis hiatos existentes nessa relação, discute-se o lugar das políticas curriculares e dos conteúdos escolares frente às atuais tensões que marcam o debate conceitual no âmbito das teorias crítica e pós-crítica de currículo.

Palavras-chave – currículo; escola; teoria curricular; conhecimento

ABSTRACT – This article, registered as part of research about curricular policy developed in the Education Center of the Santa Catarina Federal University – UFSC, seeks to systematize some reflections about the curriculum field originated in the debates of the Symposiums which occurred upon the occasion of the XV ENDIPE (*National Meeting of Didactic and School Practice*), held in Belo Horizonte, Brazil in April 2010. Taking the discussions at the tables as a mote about curricular theory, curriculum policies and school curriculum and the texts of the symposium participants, the author pinpoints and analyzes the main missing pieces currently present in the scope of these movements, highlighting above all, aspects of a possible detachment of the theorist debate about the curriculum field in relation to its materiality in school environments. Apart from identifying the lapses existing in this relationship, the article discusses the place of schooling content in the face of the current tensions that mark the conceptual debate between the critical and post-critical theories of the curriculum.

Keywords – curriculum; school; curricular theory; knowledge

INTRODUÇÃO

Este artigo, inscrito no âmbito de uma pesquisa desenvolvida sob nossa coordenação, no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC,¹ aponta e problematiza um conjunto de reflexões que constituíram objeto de um dos debates, no simpósio intitulado *Políticas de Currículo*, realizado durante o XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

– ENDIPE, em Belo Horizonte, em abril de 2010. Compuseram a referida mesa os pesquisadores Alfredo Veiga Neto, Antônio Flávio Barbosa Moreira e Luciola Santos. O professor Alfredo Veiga Neto levou para o debate o texto *Conhecimento e saber, apontamentos para os estudos de currículo*; Antônio Flávio apresentou aspectos de uma pesquisa, coordenada por ele, sobre políticas de currículo e repercussões na prática, que contou com a participação de Marlene Carvalho e

* Doutor em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas (Cuba) e Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (SC, Brasil).
E-mail: <juares@ced.ufsc.br>.

Artigo recebido em novembro de 2010 e aprovado em novembro de 2011.

Maurício Castanheira; Luciola Santos, na condição de coordenadora da mesa, realizou uma análise do campo curricular, apontando avanços, fragilidades, incoerências e ausências presentes no âmbito da produção acadêmica em currículo.²

O mote para a discussão contemplada no presente texto foi, sobretudo, um questionamento formulado pela professora Vera Candau que, a partir das provocações da mesa, durante o debate, apontou a problemática dos conhecimentos curriculares e do distanciamento entre as abordagens teóricas do campo e a prática curricular nas escolas. Ela apresentou duas questões que as reconstruímos aqui a partir de nosso entendimento: na perspectiva do que propõem os estudos culturais de currículo, é possível a escola continuar operando com repertório de conteúdos? É possível pensarmos conteúdos escolares sem o caráter da prescrição e do universalismo? Essas questões, associadas às demais falas da mesa e aos textos produzidos e apresentados em outro simpósio, no mesmo evento, denominado *Currículo e Diferença*, das pesquisadoras Elizabete Macedo e Marlucy Paraiso, constituem o pano de fundo para as considerações que apresentaremos no texto e que apontam para a possibilidade de hiatos entre teoria curricular, políticas de currículo e prática escolar.

Tomamos como recorte a análise dessas possíveis lacunas que, a nosso ver, vêm desintegrando relações no âmbito da atividade educativa e fortalecendo a hipótese da constituição de dois campos que passam a movimentar-se, como se pouco tivessem para dialogar. São lacunas que se ampliam na medida em que a teoria parece inibir o diálogo com a escola, pois, utilizando-se de um discurso essencialmente acadêmico, afastam o campo epistemológico do pedagógico.

O propósito é verificar possíveis lapsos de comunicação entre esse espaço de tensões no campo da teoria curricular (que se centra no debate de suas categorias de análise) e o mundo da escola, cujo currículo parece continuar com sua tradição normativa, prescritiva e universalizante; é analisar até que ponto a escola integra-se à rede em que os debates epistemológicos transitam, ou se ela caminha alheia, como se estivesse instalada no andar de baixo. Também, busca-se entender de que forma essa correlação de forças decorrente das hegemonias dos conceitos e significados circundantes no campo epistemológico contribui para “ausentar” ainda mais o debate curricular do âmbito da escola.

Trata-se, portanto, de uma problemática insuficientemente enfrentada pelos teóricos do campo do currículo – pesquisadores que, por vezes, preferem transitar em órbitas distantes do horizonte que constitui o cotidiano da escola, e quando contemplam esse movimento, fazem-no na condição de sujeitos fora dele.

Uma problemática concreta que, de certa forma, subsume questões próprias do movimento da escola, dado que o debate permanece eminentemente num campo discursivo/conceitual cuja linguagem nem sempre é acessada pelos educadores; por isso, a noção de pertencimento por parte desse grupo permanece limitada.

Obviamente, não sustentaremos nossa análise num pressuposto binário que vê teoria e prática como categorias estanques; pelo contrário, partimos da concepção de prática como categoria teórico-filosófica, dado que sua especificidade, como atividade humana, só pode ser explicitada e compreendida no âmbito de seus conceitos. Entendemos teoria não apenas como explicitação da prática, e sim como processos de linguagem que permanentemente constroem e reconstróem a realidade.

Particularmente, no âmbito da produção curricular, entendemos, como Ball (1998), Lingard (2004), Lopes (2007, 2010, 2010a) e Macedo (2010), que teoria e prática são elementos indissociavelmente presentes nos movimentos de sua configuração e que essa tessitura é sempre marcada por processos que incluem negociação, criação e recriação de sentidos e significados.

É com esses pressupostos que buscamos argumentar, justificando a existência de espaços entre teoria curricular e prática escolar, e apontar algumas implicações desses possíveis lapsos sobre os processos formativos desenvolvidos no âmbito da escolarização básica. Portanto, não se trata de colocarmos em questão o lugar dos educadores docentes como agentes na produção curricular, mas de apontarmos aspectos que estimulam certo “isolamento” (SANCHO, 1990) desses profissionais do circuito que constitui o debate teórico do campo.

Nessa perspectiva, inicialmente, analisaremos a problemática do possível descolamento entre teoria curricular e prática escolar e o lugar das políticas curriculares nesse campo de tensões, para, em seguida, discutirmos a questão dos conhecimentos escolares sob a ótica das atuais abordagens curriculares.

RAZÕES DE UM POSSÍVEL DESCOLAMENTO ENTRE TEORIA CURRICULAR E CURRÍCULO DA PRÁTICA ESCOLAR

Começamos por duas perguntas antigas no campo do currículo, agregando a elas aspectos da realidade atual: como explicar o “aparente desinteresse dos educadores em relação às questões que envolvem o currículo” (SACRISTÁN, 2000) se a produção teórica do campo visivelmente amplia-se e difunde-se? Até que ponto a produção acadêmica dos pesquisadores sobre currículo encontra-se com as experiências e as expectativas dos educadores atuantes nas escolas de educação básica e nas instituições de educação superior?

Analisaremos as questões sob dois enfoques, que, embora distintos, são complementares. Um deles tem relação com a própria dialética da realidade social que produz a história da constituição do campo curricular; o outro, também com viés histórico, diz respeito aos aspectos que vêm limitando a constituição de uma escola capaz de transitar entre o pedagógico e o epistemológico.

A história que marca a constituição do campo do currículo está fortemente associada à história que vem produzindo os demais conceitos da área educacional. São conceitos ideologicamente marcados por uma matriz cultural e intelectual cujo epicentro é o próprio caráter que constitui nossa colonialidade. Somos herdeiros de um conceito eurocêntrico de currículo que se espalha no ocidente, impregnado das mesmas características que marcam as formas fragmentárias e alienantes de produção da vida humana na sociedade capitalista (SILVA, 2002). O caráter universalizante, prescritivo e autoritário hegemônico, no âmbito da constituição dos currículos ocidentais, na modernidade, revela o quanto a lógica do colonizador vai ficando impressa nas relações que produzem a cultura escolar e a vida da escola. Jean-Claude Forquin (1993), D. Ángel Pérez Gómez (2001) e Jurjo Torres Santomé (2010) são alguns, entre vários autores, que apontam a constituição dessa trajetória e analisam criticamente seus efeitos na configuração atual da escola ocidental.

Inundado pelas correntes liberais derivadas de uma epistemologia positivista/mecanicista, o currículo toma posse da escola ocidental alinhando-a na direção de uma racionalidade moderna que a define em matéria de estrutura, objetivos e funções. Particularmente, no Brasil republicano, o currículo é território tomado como propriedade liberal, inicialmente, numa versão mais progressista, seguido por uma orientação de base autoritária, alinhando-se, atualmente, às demandas de uma sociedade neoliberal.

Grande parte da produção teórica, no âmbito da teoria crítica de currículo, centra suas análises sobre os modos de produção de vida e de trabalho engendrados, na modernidade, pelas classes hegemônicas do modelo capitalista, denunciando, sobretudo, o caráter ideológico e político das implicações desse sistema no espaço da educação em geral e do currículo em particular. Essa crítica com enfoque histórico-político tem sido efetuada por vários autores filiados às escolas britânicas, francesas, americanas e brasileiras, especialmente os que discutem o campo com inspiração na Teoria Crítica e na Nova Sociologia da Educação, em particular, Apple (1989, 2006), Young (1971), Goodson (1997), Giroux (1986, 1987) e Freire (1987), além de outros.

É notória a contribuição da teoria crítica no campo do currículo. Por meio de seus estudos, foi possível

pensá-lo como uma construção da própria realidade social, como um espaço de conflitos e de lutas, como uma categoria da materialidade histórica que produz múltiplas determinações nos diferentes aspectos da vida humana e da produção da sociedade. Foi nesse âmbito do debate que se explicitaram aspectos da dimensão oculta do currículo, sua relação com as questões de classe, poder e ideologia; foi também nesse campo contra-hegemônico que o currículo foi pensado como espaço de resistência.³

Contribuição não menos relevante para o campo são estudos situados na perspectiva pós-estruturalista ou pós-crítica de currículo. A centralidade dessa abordagem, na análise das questões culturais e dos cotidianos, amplia significativamente o debate no plano da epistemologia do currículo e desconstrói postulados considerados como verdades no âmbito de outras abordagens. Os estudos pós-estruturalistas colocam em pauta outras categorias de análise e, inclusive, teses consideradas como validadas no campo da produção científica de orientação marxista. Centrando suas análises em categorias como cultura e diferença, os estudos dessa perspectiva vêm questionando uma série de conceitos, considerados pela racionalidade moderna (liberal e crítica) como universais. Influenciados pelas formulações derivadas dos estudos pós-estruturalistas, pós-coloniais e culturais e, em especial, pelas contribuições de Foucault, Derrida e Deleuze, estudiosos signatários dessa abordagem estimulam novos debates, eferescendo ainda mais o campo da epistemologia do currículo.

Ainda que não tomemos posição sobre o caráter conceitual das abordagens aqui referidas e não aprofundemos a discussão sobre suas categorias de análise, interessa-nos verificar até que ponto as contribuições dessas teorias consideradas contra-hegemônicas (à concepção liberal) vêm implicando em mudanças na matriz cultural e intelectual produzida e legitimada pela sociedade moderna ocidental e analisar se esses esforços não acabam por reproduzir, por via de outra polaridade, relações similares em termos de homogeneização. Ainda, questiona-se até que ponto os estudos caracterizados pelas abordagens “neo/pós” desconstróem essa metanarrativa nos termos da produção conceitual e material da vida e da escola na sociedade capitalista.

Percebe-se, então, que o quadro teórico do campo do currículo tem se mostrado bastante consistente, o que contribui para que os pesquisadores mantenham-se no debate epistemológico – um espaço pouco revelado à escola, especialmente a de Educação Básica. A nosso ver, esse entusiasmo para com o debate teórico, ao mesmo tempo em que produz maior sustentação ao campo do currículo, fortalece certa distinção com os cotidianos da prática escolar, a qual pode ser analisada pela ótica de três movimentos do espectro curricular que deveriam

ser absolutamente integrados, mas, contraditoriamente, parecem contribuir para distanciá-los. Um desses movimentos é o que transita no âmbito da teorização do currículo; o segundo é o que se dedica essencialmente à formulação de políticas curriculares para os sistemas e redes de ensino; o terceiro é o que opera essencialmente na organização do trabalho pedagógico da escola.

Interessa-nos entender onde e em quais condições esses movimentos se encontram ou se afastam; analisar como educadores docentes de escolas de Educação Básica mobilizam-se, como participam dos debates nos campos da teoria e das políticas curriculares e até que ponto esses movimentos estão respondendo às demandas da prática escolar. Interessa-nos verificar se há mesmo um descolamento que, em alguma medida, desarticula o campo, produzindo três mundos que pouco conversam. Com esses questionamentos, buscamos refletir sobre as evidências de um possível descolamento entre teoria curricular e prática escolar, com as premissas de que o currículo escolar continua sendo o ponto de partida e de chegada tanto no âmbito da teoria quanto das políticas curriculares e de que essa produção de natureza epistemológica, sob nosso ponto de vista, constrói-se mais “para” as escolas e menos “com” elas.

Os educadores com atuação na docência, pelas próprias limitações que a carreira lhes impõe, tornam-se, de alguma forma, expropriados da participação nos debates mais teóricos e dos espaços de formulação de propostas. Tornam-se sujeitos essencialmente consumidores de prescrições curriculares, ainda que, como defendem Ball (1998), Lopes e Macedo (2011), reconstruam-nas ou recriem-nas no âmbito de sua prática. Essa lógica tem justificado as razões pelas quais a escola aparece apenas como um *locus* da prática curricular, tanto nas análises teóricas do campo quanto na constituição das diretrizes curriculares, estejam elas nos âmbitos nacional, estadual ou local. É possível, inclusive, que pesquisadores utilizem as escolas como “territórios de exploração”, sem que delas façam parte ou que omitam retorno sobre processos e resultados de suas investigações.

Desse modo, os “espaços entre” ficam estabelecidos, dado que, por um trajeto, seguem o debate, a pesquisa, o evento científico, a produção da literatura, e, por outro, seguem a formação inicial, a atividade docente, o cotidiano da escola, a execução do currículo pelo professor. Obviamente que, por vezes, esses trajetos entrecruzam-se; todavia, não adquirem aderência suficiente para integrarem os âmbitos do debate. Entendemos que os “espaços entre” ou os “hiatos” aos quais nos referimos não se apresentam vazios. Defendemos que eles são, em parte, preenchidos por intermédio das ações decorrentes das políticas curriculares que aparecem como formas alternativas de comunicação entre a teoria e a realidade escolar. É pela

política curricular, geralmente materializada na forma de diretrizes ou propostas, que o Estado oportuniza o acesso dos docentes de Educação Básica aos espaços de debate sobre algumas questões curriculares.

As diretrizes e propostas, geralmente, são apresentadas ou discutidas com os professores como contribuições teórico-metodológicas para o trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, o debate, normalmente, ocorre em níveis que envolvem questões consideradas mais “práticas ou voltadas à prática”, incluindo seleção de conteúdos escolares e sua distribuição por séries ou etapas, formas de abordagem metodológica para os conteúdos, formas de avaliação, etc. Esse movimento, relativamente verticalizado de relação entre sistemas e escolas e entre pesquisadores e docentes, de certa forma, periferiza a escola – principal *locus* de materialização do currículo –, mantendo-a distante dos debates epistemológicos que fertilizam o campo.

Apoiados em Stenhouse (1987), Sacristán (2000), Giroux (1986, 1987), Tanner e Tanner (1980), Lopes e Macedo (2011), defendemos que professores são os atores que mais implicam na constituição do movimento curricular nas escolas; entretanto, a participação dos profissionais docentes acontece essencialmente nesse âmbito, ou seja, no trânsito entre currículo escolar e política curricular, enquanto a pesquisa lhes escapa.

Os documentos oficiais de proposição curricular para as redes de ensino têm se transformado em pontos de contato entre o campo da teoria, o campo da política curricular e o mundo da escola. É, especialmente, por intermédio deles que os pesquisadores conversam com os educadores; é por intermédio dos instrumentos prescritivos e “regulatórios” da oficialidade (BERNSTEIN, 1996) que a teoria encontra espaço para dialogar com as escolas; é por meio de diretrizes, parâmetros e propostas curriculares que os intelectuais do currículo (integrados às chamadas comunidades epistêmicas),⁴ no diálogo com as redes de ensino, selecionam os conhecimentos, prescrevem metodologias e sugerem orientações didáticas.

Se, aos professores, não são oportunizadas as condições objetivas para acessar o mundo do debate epistemológico, eles podem, ao menos, compor os coletivos formuladores de políticas geralmente coordenadas por profissionais que integram os órgãos dos sistemas, pesquisadores e curriculistas. São propostas oficiais geralmente apresentadas à rede com o objetivo de “melhorar a prática dos professores”; assim, legitimam-se e justificam-se os “espaços entre”. De qualquer forma, a participação do educador docente é marginal.

Outro ponto que preenche como justificativa os espaços entre o campo teórico do currículo e a realidade escolar tem relação com o que chamaríamos de transposição conceitual. De modo semelhante ao que se faz com o currículo no âmbito dos conhecimentos escolares, em

que a escola transforma saber científico em saber escolar pela transposição didática, os sistemas educacionais, no âmbito da política curricular, fazem transposição de conceitos da teoria curricular para diretrizes e propostas curriculares. Essa prática pode ser observada na elaboração de documentos oficiais, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (1991, 1998, 2005). É cada vez mais frequente a formulação de documentos oficiais contendo diretrizes curriculares carregadas de explicitação conceitual em torno das categorias teóricas do campo curricular, geralmente traduzida em orientações nos campos metodológico e didático e até em sugestões de temas ou conteúdos para as diferentes fases/etapas da educação. Tal movimento pode ser associado ao que Bernstein (1996) denomina “recontextualização”, processo em que discursos pedagógicos são deslocados de seu contexto original e recolocados de acordo com as finalidades mais específicas, constituindo-se, de certa forma, num novo discurso. Essa espécie de “transposição conceitual” trata, pois, de tomar os referenciais dos estudos curriculares como concepção, convertendo-os em orientações pedagógicas, em versões mais palatáveis ao entendimento dos professores. Em resumo, tomam-se os aspectos da teoria, faz-se a transposição⁵ para uma linguagem mais didática e apresenta-se ao professor como uma alternativa para o problema de sua expropriação epistemológica.⁶

Leituras mais atentas aos documentos oficiais contendo diretrizes e propostas curriculares permitem-nos constatar⁷ a presença de abordagens tratadas no campo da teoria curricular, traduzidas em orientações didáticas ou mesmo em conteúdos, como é o caso das atuais discussões em torno das categorias diferença e cultura, que aparecem como temas a serem abordados tanto nos componentes curriculares disciplinares quanto nos interdisciplinares ou transversais.

Além das razões já elencadas, podem-se apontar outras que igualmente concorrem para afastar o campo teórico do currículo da prática escolar. Derivadas da própria cultura que marca a escola liberal moderna e das concepções, por vezes, instaladas no imaginário dos professores de Educação Básica envolvidos na docência, destacam-se: a) a preservação da ideia de currículo entendido como instrumento técnico, prescritivo e formal, portanto, como algo que deve ser externamente pensado, organizado e proposto para ser desenvolvido pela escola; b) a preservação da ideia de que a teoria deve ser produzida fora da escola, preferencialmente por profissionais da pesquisa, sobretudo aqueles ligados às universidades; d) a forte crença na dicotomia entre teoria e prática, o que, necessariamente, aproxima-os da segunda e afasta-os da primeira; e) a sobrecarga de tarefas

associada à desvalorização profissional que os aprisiona ao mundo da reprodução de saberes; f) o desinteresse dos educadores para com o debate teórico sobre currículo, muito bem apontado por Sacristán (2000) como uma questão histórica; g) as funções de didatização curricular assumidas pelo livro didático que, historicamente, vem liberando o professor do debate e da produção dos saberes escolares, como bem aponta Lopes (2007);⁸ h) as dificuldades de discernimento conceitual entre teoria curricular, política curricular e currículo escolar.

Outro ponto importante, que entendemos implicar na relação entre a produção teórica e a prática curricular da escola, refere-se à questão dos conteúdos de conhecimento, tanto no aspecto de sua seleção e distribuição quanto no tratamento pedagógico. Como nos lembra Silva (2002),⁹ a categoria “conhecimentos escolares” constitui objeto de análise em todas as abordagens teóricas, desde a tradicional até a pós-crítica. Para a reflexão sobre esse aspecto, retomamos aqui as duas questões da professora Vera Candau e duas outras por nós formuladas às mesas no ENDIPE: é possível selecionar conhecimentos não universalizantes, não dicotômicos e não polarizados para tratamento nas escolas? Se, na perspectiva das teorias pós-críticas, a escola não deve selecionar conhecimentos, ou as propostas curriculares de estados e municípios não devem ser prescritivas, e se não é conveniente que se tenha um currículo nacional em função de seu caráter universalizante, como deve proceder a escola em relação aos conceitos de conhecimento?

As questões, a nosso ver, põem frente a frente as duas perspectivas contemporâneas que tratam sobre currículo: as teorias pós-críticas que frequentemente questionam a ideia de conceitos ou conhecimentos escolares universalizantes, rejeitando, portanto, qualquer forma de homogeneização de conteúdos de conhecimento, e as teorias críticas que, problematizando o conceito de conhecimento e trazendo ao debate “o que conta como conhecimento escolar” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 77), colocam em suspenso a própria legitimidade do conhecimento, sobretudo os considerados pela tradição seletiva¹⁰ como “válidos”. Nesse espaço de tensões conceituais, como fica a escola com seu plano curricular, com seu Projeto Pedagógico e com a responsabilidade de uma docência que responda às expectativas internas no âmbito da aprendizagem e externas, da sociedade mais ampla? Como as equipes escolares podem lidar com essa complexa mediação que envolve, ao mesmo tempo, certo domínio das teorias e a compreensão de seus embates; a necessidade de transposição conceitual dos conteúdos para linguagens didáticas; a articulação de conteúdos de conhecimento com o proposto nos livros didáticos; o respeito às culturas da escola demandadas pelo ambiente interno e pelo entorno; a pressão dos órgãos oficiais que

frequentemente encaminham propostas e orientações curriculares e esperam sua adoção pelos componentes curriculares, além de outras pressões da sociedade, a qual, em geral, tem avaliado resultados escolares em termos de competências e habilidades?

Se, por um lado, sugere-se o fim das metanarrativas, dos conceitos universais, das verdades científicas, das certezas e, inclusive, das polarizações,¹¹ por outro, exigem-se indicadores de resultado, *rankings*, cumprimento da base nacional comum e de padrões de qualidade mensuráveis pelos atuais sistemas nacionais de avaliação.¹² É um conflito cujo encaminhamento, para nós, não pode ficar em aberto, sob o pretexto da discursividade,¹³ ou ao sabor das contingentes tensões que as diferenças conceituais permanecem produzindo. Entendemos que a presença desse conflito é salutar para o debate; contudo, sua repercussão sobre os processos de docência pode fragilizar o trabalho de educadores e, por consequência, da própria escola.

É perceptível que os três movimentos constituintes do campo do currículo, destacados no início do texto, ou estão polarizados pela própria contradição de seus fundamentos e objetivos ou estão desarticulados pelas lacunas que separam produção teórica, política curricular e prática escolar. Ainda que consideremos a indissociabilidade existente na base desses movimentos, não podemos deixar de reputar as lacunas existentes entre eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas questões levantadas ao longo do texto e das considerações como reflexão, arriscamo-nos em afirmar, como já apontaram Joseph Schwab¹⁴ e Antônio Flávio Barbosa Moreira, ao final dos anos 1990, que há uma crise no campo do currículo. Obviamente, não atinge todas as suas dimensões e, paralelamente a ela, há significativos avanços, como já fizemos referência. Defendemos que a crise encontra-se, principalmente, na dificuldade que o campo curricular enfrenta para estabelecer uma relação dialógica, portanto, integradora dos três movimentos que o constituem.

No aspecto do debate teórico, estudos realizados no Brasil, mormente os que analisam essa trajetória na ANPED,¹⁵ têm mostrado que a produção do campo se amplia exponencialmente. Particularmente, no âmbito das políticas de currículo, a produção é também muito relevante. No período pós-LDB, o MEC e os sistemas estaduais e municipais vêm organizando trabalhos de discussão, elaboração e sistematização de parâmetros, diretrizes e propostas curriculares para significativa parcela das redes de ensino. Esse trabalho é acompanhado pela produção e disseminação de inúmeros documentos de orientação, utilizados em processos de formação inicial

e continuada, envolvendo, obviamente, a participação de educadores – Santa Catarina, Belo Horizonte, Porto Alegre, servem como exemplos.

A crise, sob nosso ponto de vista, está nos hiatos a que nos referimos anteriormente. Educadores, principais protagonistas do currículo, parecem ter suas atividades de docência situadas nesses “espaços entre”. Tomados pela sobrecarga de atividades e pelas más condições de trabalho, ficam, de certa forma, à margem da pesquisa, do debate e, por extensão, da produção teórica. Suas práticas cotidianas, o tempo todo, são marcadas por formas de regulação, dado que, ao mesmo tempo em que são questionados (no âmbito da teoria) pela dependência às prescrições e ao universalismo das orientações curriculares de seus sistemas, sofrem as pressões desses mesmos sistemas que exigem resultados baseados em padrões cada vez mais totalizantes. Essa crise, que é da relação entre os três movimentos, implica fortemente a questão dos conhecimentos escolares, pois é por intermédio deles que o currículo escolar, de fato, materializa-se. É sobre a questão do conhecimento que se assenta grande parte da produção epistêmica e da política oficial do campo do currículo. Desse modo, as tensões que acentuam o embate dos discursos entre as teorias curriculares retêm a problemática do conhecimento escolar, dando-lhe centralidade nos espaços para além da perspectiva da escola, ainda que pesquisadores a tomem como objeto para investigações.

Desse modo, o conhecimento escolar, no aspecto de seus significados epistêmico e didático, e todo o trabalho da docência já referido encontram-se volatilizados nos “espaços entre”, na medida em que, tomados pela centralidade do debate, são eles próprios a alma do conflito nas tensões do campo do currículo. Todavia, essa centralidade, de alguma forma, marginaliza educadores, limitando a possibilidade de integrarem-se ao debate teórico, razão pela qual o descolamento permanece justificando a crise.

Não resta dúvida que as teorias curriculares vêm priorizando discussões em torno da questão da prática educativa escolar e do trabalho dos professores, principalmente os estudos em perspectivas que questionam a tecnificação tyleriana e que se afastam do reprodutivismo que marcou o campo, nos anos 1960/70. Sobretudo abordagens que concebem a escola como espaço de resistência (Henry Giroux), de emancipação (Paulo Freire) e de prática de sentidos e significados (pós-estruturalismo) vêm defendendo que a escola é lugar de produção de currículo; entretanto, professores em atividade docente ainda precisam sentir-se sujeitos da mudança, como aponta Flores (1998).

Procuramos defender, no texto, que o fato de os atuais estudos curriculares contemplarem questões

envolvendo os cotidianos das escolas e o trabalho pedagógico dos educadores não significa, por si só, que tais sujeitos estejam pertencidos ao debate num plano mais epistemológico. Trata-se, portanto, de voltarmos à Apple (1989), com a conhecida questão: qual o lugar que as nossas instituições educacionais (e por extensão os educadores docentes) ocupam na produção do conhecimento e do currículo? Ou, ainda, de lembrarmos a preocupação expressada pela professora Vera Candau, no ENDIPE, sobre a problemática dos conhecimentos curriculares e do distanciamento entre as abordagens teóricas do campo e a prática curricular nas escolas.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.
- BALL, Stephen. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucília (Org.). **Coleção didática e prática de ensino – convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, ensino de educação física, ensino de geografia, ensino de história, escola, família e comunidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FLORES, Maria Assunção. O professor: agente de inovação curricular. In: PACHECO, José Augusto; PARASKEVA, João Menelau; SILVA, Ana Maria (Org.). **Reflexão e Inovação Curricular: actas do Colóquio sobre questões curriculares**, 3, Braga. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1998. p. 79-100.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIROUX, Henry A. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez e A.A., 1987.
- _____. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.
- LINGARD, Bob. É ou não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. **Globalização e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p. 59-76.
- MACEDO, Alice Casimiro. Currículo, política, cultura. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucília (Org.). **Coleção didática e prática de ensino – convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, ensino de educação física, ensino de geografia, ensino de história, escola, família e comunidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- _____. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 15 mar. 2010a.
- _____. **O livro didático nas políticas de currículo**. Ijuí: Unijuí, 2007.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/envio.htm>>. Acesso em: 10 maio 2010.
- MARANDINO, Martha. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, maio/jun./jul./ago. 2004.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.
- _____. **Indagações sobre currículo**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2010.
- GÓMEZ, Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- SACRISTÁN, José. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SANCHO, Juana. **Los profesores y el curriculum**. 2. ed. Barcelona: Horsori, 1990.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.
- _____. **Proposta Curricular de Santa Catarina: estudos temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.
- _____. **Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do Pré-Escolar, 1º grau, 2º grau e Educação de Adultos**. Florianópolis, 1991.
- SCHWAB, Joseph. Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ, Gomez A. **La enseñanza: su teoría y su practica**. Madrid: Akal, 1989.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1987.
- TANNER, Danie; TANNER, Laura. **Curriculum, development. Theory into practice**. 2. ed. New York: Macmillan Publishing, 1980.
- TORRES, Santomé Jurjo. **La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar**. Madrid: Morata, 2010.

WILLIAMS, Raymond. **The long revolution**. London: Harmondsworth, Penguin Books, 1961.

YOUNG, Michael F. D. (Ed.). **Knowledge and control: new directions for the sociology of education**. London: Collier-Macmillan, 1971.

NOTAS

- ¹ A pesquisa tem como título *Implicações, na prática educativa das escolas públicas de Santa Catarina, decorrentes da implementação da Proposta Curricular: avaliação no processo pela ótica dos educadores da Rede*.
- ² Os textos dos simposistas aqui citados encontram-se em um dos volumes que compõem os anais do evento, com o título: *Coleção didática e prática de ensino – convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, ensino de educação física, ensino de geografia, ensino de história, escola, família e comunidade*, publicado pela editora Autêntica, em 2010.
- ³ Destacamos aqui as contribuições de Michael Apple, Henry Giroux, Antônio Flávio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva.
- ⁴ Expressão utilizada por Ball (1998).
- ⁵ No artigo intitulado *Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências*, Matha Marandino afirma que o referencial teórico de Bernstein, especialmente seu conceito de recontextualização, guarda proximidade com o conceito de transposição didática de Chevallard (p. 103).
- ⁶ Sobre concepções epistemológicas do professor, ver: SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, especialmente o texto *O currículo modelado pelos professores*.
- ⁷ Aqui, fazemos referência a uma pesquisa que estamos desenvolvendo no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, a qual analisa a trajetória de constituição da política curricular catarinense para a rede pública de ensino.
- ⁸ Sobre esse aspecto, ver: LOPES, Alice Casimiro. *O livro didático nas políticas de currículo*. Ijuí: Unijuí, 2007.
- ⁹ Sobre esse aspecto, ver: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- ¹⁰ Expressão de Williams (1961).
- ¹¹ Para a professora Elizabeth Macedo, permanece uma polarização que se alicerça na separação entre um momento de produção de documentos formais e outro(s) de sua implementação. Essa separação tem levado, como argumenta Goodson (1997), a certo desprezo pela dimensão escrita do currículo, mas paralelamente tem fortalecido a lógica do currículo como prescrição que acaba por destacar tal dimensão.
- ¹² Sobre esse aspecto, ver documentos do MEC que tratam sobre SINAES, ENEM, Prova Brasil e Provinha Brasil.
- ¹³ Refiro-me à teoria do discurso de Ernesto Laclau, citada por Alice Lopes no texto *Currículo, política e cultura*, nos Anais do ENDIPE 2010.
- ¹⁴ Para Schwab (1989), “o campo do currículo está moribundo por sua adesão acrítica a modos de pesquisa que não dão conta da vida das escolas”.
- ¹⁵ Ver anais das reuniões da ANPED.