



**A ESCRITA COMPARADA DO PROCESSO DE DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTOS (2004 A 2012)**

*Fabiany de Cássia Tavares Silva*<sup>1</sup>

*Manoel Câmara Rasslan*<sup>2</sup>

*UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS)*

**RESUMO**

Este texto apresenta resultados parciais de pesquisa, inscrita no campo dos estudos curriculares, com foco na reflexão teórica e metodológica sobre os processos de distribuição de conhecimentos científicos em orientações, propostas, diretrizes, parâmetros e/ou referenciais curriculares para a educação básica, aqui denominados documentos curriculares. Para tanto, ancorado na perspectiva da produção de conhecimentos de dois tipos: o *educacional*, produto da análise de resumos dos trabalhos apresentados nos Congressos Luso-brasileiro de Currículo, publicados no período de 2004 a 2012; e o *metodológico*, orientado pelo uso dos estudos comparados, na prática da escrita comparada. Neste contexto, selecionamos os trabalhos que analisam documentos curriculares e, portanto, traduzem a mentalidade curricular, como consciência do sistema educativo investigado, bem como as opções orientadoras e o modelo de distribuição de conhecimentos veiculados, determinantes das práticas curriculares.

Palavras-chave: Currículo; Distribuição de Conhecimentos; Estudos Comparados.

**1. Notas Introdutórias**

Este texto resulta de investigação ancorada na produção de conhecimentos de dois tipos: o *educacional*, produto da análise de resumos dos trabalhos apresentados nos Congressos Luso-brasileiro de Currículo, publicados no período de 2004 a 2012; e o *metodológico*, orientado pelo uso dos estudos comparados, na prática da escrita comparada das análises produzidas a partir dos resumos eleitos.

Para tal produção, por um lado, selecionamos os trabalhos, que analisam documentos curriculares produzidos por redes de ensino estadual e/ou municipal e, portanto, tradutores da mentalidade curricular, como consciência do sistema educativo investigado, bem como as

---

<sup>1</sup> fabiany.tavares@ufms.br

<sup>2</sup> manoel.rasslan@ufms.br

opções orientadoras e o modelo de distribuição de conhecimentos veiculados, determinantes das práticas curriculares a serem desencadeadas na escola básica brasileira. E, de outro lado, essa seleção está ancorada na premissa de que os estudos sobre documentos curriculares produzem cultura específica, com tipos de símbolos organizados e selecionados, diretamente relacionados aos tipos de estudantes e a forma pelas quais eles fazem uso do tipo de conhecimento selecionado e estratificado escolarmente.

Entendemos por seleção e estratificação escolar o processo de constituição dos conhecimentos científicos nos documentos curriculares, em sua forma prescrita, isto é, discursos ideológicos sobre a necessária diferenciação estrutural entre os domínios do conhecimento, o conhecimento escolar e o conhecimento cotidiano; e de outro, o reconhecimento de que nessa necessidade estão investidos os indícios prescritivos das realidades diárias, das atividades de sala de aula e, dos interesses dos professores.

A linguagem que escolhemos na educação nunca é neutra, porque com ela compreendemos a realidade educacional de uma forma e não de outra, adotamos um ponto de vista, destacamos determinados problemas, tomamos posição diante deles e expressamos nossos desejos. Ao mesmo tempo, estamos descuidando, esquecendo e até negando outras possibilidades (Sacristán, 2011, p. 7-8).

Tal compreensão parece ancorada no pressuposto de que mesmo estando no centro dos projetos reformistas no campo educativo, os documentos curriculares, encontram-se:

como metas de desempenho detalhadas e com prazos-limite curtos para a sua concretização, com avaliações associadas a essas metas e com uma prestação de contas que tem sérias consequências, definiram, em todo o Mundo, uma “nova ortodoxia” da reforma educativa – oferecendo soluções estandardizadas e a baixo custo a um eleitorado ávido de prestação de contas (Hargreaves, 2003, p. 112).

Essas intersecções, além de sustentar as proposições para a Escola Básica brasileira, se matizam a partir de contornos específicos do desenvolvimento curricular. A primazia desses contornos está delineada no reconhecimento dos documentos curriculares como construções históricas, derivados da concepção de organização, de percurso formativo, ou melhor, como documentos de identidades, que contemplam concepções de sujeito, de cidadão, de sociedade, de escolarização, entre outros.

Desta maneira, os documentos curriculares, também, são apreendidos como um campo de disputa pela hegemonia<sup>3</sup>, espaço de luta e contradição, mas a depender das forças pelas

---

<sup>3</sup> Gramsci (1982) conceitua hegemonia como um conjunto de práticas, expectativas, significados e valores que, quando experimentados como prática, parecem confirmar-se reciprocamente constituindo um sentido de realidade para a maior parte dos membros de uma sociedade. E, ainda, carrega um sentido de ser absoluta porque é experimentada como uma realidade a que a maior parte das pessoas dificilmente conseguirá ir além.

quais está constituído, organizador de um sistema de distribuição de conhecimento para cumprir determinadas finalidades sociais.

Daí emerge a perspectiva de currículo como saber socialmente organizado, partindo da estratificação do saber e seus critérios, que envolvem a valorização do que deve ser conhecido, das questões referentes ao poder e as relações entre as áreas de saber e entre aqueles que têm acesso a elas (Young, 2013, p. 1289).

Nessa apreensão estamos diante do “lugar”, que os documentos ocupam no espaço dos estudos curriculares, ao se diferenciarem de outros tipos de materiais por serem desenhados para o cumprimento de funções determinadas pela difusão e o desenvolvimento prático dos processos de ensinoaprendizagem<sup>4</sup>, propostos para as distintas redes de ensino pelo País.

## **2. Um exercício de escrita comparada: síntese das questões teórico-metodológicas<sup>5</sup>**

Os estudos comparados, trazidos para responder ao exercício da escrita comparada, permitem recuperar os aspectos macrossociais e as dimensões microescolares prescritas na materialização das intenções de análise dos documentos publicados por diferentes redes de ensino em todo o País.

Para tanto, construímos uma versão particular dos estudos comparados, que recorre à educação comparada, tomando-a como resultado de um duplo movimento, de um lado, marcado por uma presença crescente das questões educativas na criação de identidades escolares, definidas não tanto numa perspectiva geográfica, mas no sentido de uma pertença a certas comunidades discursivas. De outro, deslocando-se da referência tradicional interpaíses para dimensões simultaneamente intra e extranacionais, isto é, centradas nas comunidades de referência dos agentes locais e, nos processos de regulação, nos âmbitos nacional e internacional.

Acrescemos às questões da educação comparada a “reinstituição” de um contexto sócio-político, tomado na perspectiva de uma história comparada da educação, investigada pelos referentes do método histórico-social, que tem nos permitido buscar as diferenças e semelhanças do/no particular a partir dos processos políticos mais amplos (compreender a política como processo) e, reconstruí-las como parte de uma determinada realidade sempre

---

Contudo, não se trata de um sistema estático, posto que, depende de um processo social de incorporação, onde a significação econômica é de fundamental importância na sociedade atual.

<sup>4</sup> Utilizamos esta grafia para expressar compreensão acerca da indissociabilidade entre ensino e aprendizagem (Silva, 2008)

<sup>5</sup> Este texto foi retirado de Relatório de Pesquisa produzido por Silva (2016).

complexa, aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais (utilizando a história-social como método).

Diante disso, nos aproximamos do processo de apreensão das dinâmicas, das transições, das relações sócio culturais, como diferentes textos, que levam à compreensão dos discursos, que alimentam situações de dependência e lógicas de discriminação, que constroem maneiras de pensar e de agir. Este exercício, mais próximo das ciências sociais comparada, vinculada a uma espécie de Sociologia Histórica, apontada por Pereyra (1990) como um dos instrumentos promissores na construção de conhecimento crítico acerca da realidade educacional.

A história cabe a construção da realidade como um processo ativo que se organiza socialmente. (...) Este processo de investigação e construção histórica tem nada a ver com a pura reconstrução de uma genealogia racional das idéias ao longo do tempo ou com os antigos modelos da história interna que termina por separar a ciência de seu contexto social descorporeizando-a (1990, p. 51, tradução nossa<sup>6</sup>).

A realidade educacional em comparação leva-nos a descoberta de regularidades, percepção de deslocamentos e transformações, construção de modelos e tipologias, identificação de continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças, explicitando determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais, particularmente, os curriculares.

### **2.1. Procedimentos metodológicos, ou a eleição dos resumos**

A primeira das tarefas, organizada para o procedimento de escrita comparada, se constituiu pelo exame das informações disponíveis das/nas 5 edições do Colóquio (2004, 2006, 2008, 2010, 2012), a partir do exercício de rastreamento e identificação de resumos dos trabalhos apresentados. Destacou-se neste exame, que entre as edições não foram mantidos os mesmos Grupos de Estudos, o que indicou, preliminarmente, que as condições de produção desses talvez estivessem nominadas pelo acúmulo de informações sobre determinadas temáticas.

Para esse exercício elegemos como descritores, propostas e/ou diretrizes, referenciais, orientações, parâmetros curriculares, para os quais totalizamos 36 resumos. Vale registrar, que não foi incluída a edição de 2006, por não conter resumos concernentes.

Acrescemos, que os resumos eleitos expressaram/traduziram aspectos do espaço-tempo da produção no campo curricular, ao mesmo tempo, que promoveram o acúmulo de dados para

---

<sup>6</sup> A la historia le cabe a construcción de la realidad como um proceso activo que se organiza socialmente. (...) Este proceso de indagación y de construcción histórica nada tiene que ver con la pura reconstrucción de una genealogia racional de ideas a través del tiempo o com los caducos moldes de la historia interna que termina por separar la ciência de su contexto social descorporeizandola (1990, p. 51).

a consolidação dos informes necessários à escrita comparada. Destacamos, ainda, que os resumos distribuíram-se por diferentes regiões do País:

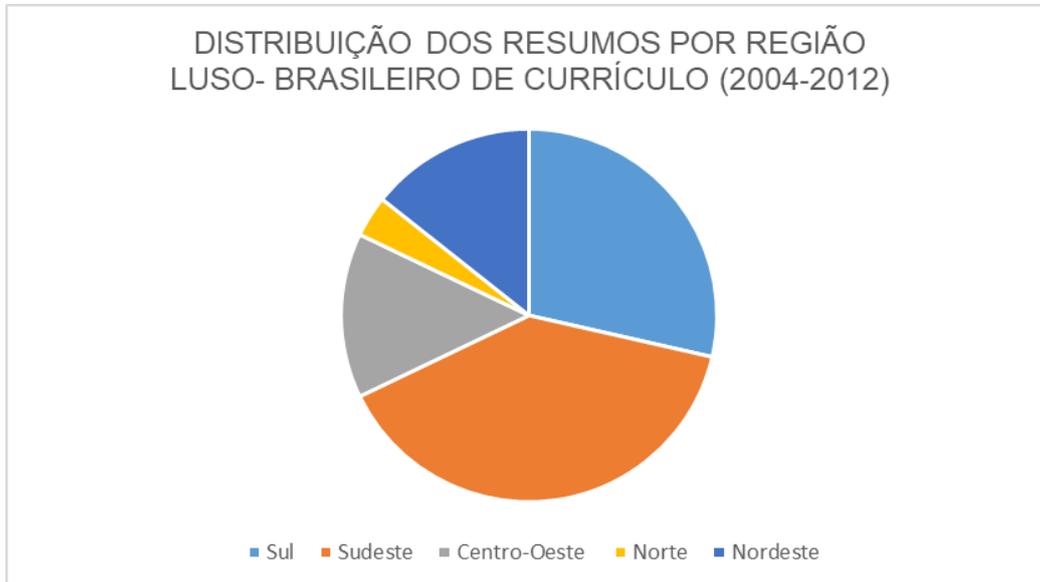


Gráfico 1. Fonte: Livros e CD-Roms das Edições no período de 2004 a 2012. Organização: Silva (2016).

No tocante ao quantitativo de trabalhos, considerando o período de 10 anos, ou 5 edições deste Colóquio, indicamos, como parte de uma hipótese, que os documentos curriculares construídos por redes de ensino, ainda, não figuram na análise da “qualidade” da/na educação brasileira, tampouco problematizam as formas de atendimento à base nacional comum, emanada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394 em seu artigo 261, isto é: “ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”.

Ainda, que seja válido tecer críticas sobre a quantidade, bem como a concentração das produções nas regiões sul e sudeste, não negamos a relevância dos discursos construídos para pensarmos na “importância” desses documentos no campo da pesquisa com/em estudos curriculares.

Isto posto, vale ressaltar, que além da tarefa de identificação, os descritores influenciam na apreensão das leituras produzidas, a fim de identificar as contribuições, as considerações dos autores, as continuidades e discontinuidades, semelhanças e diferenças, que explicitam determinações mais gerais, que regem os fenômenos analisados.

A par disso, elegemos como áreas de comparação, entendidas como estratégias e táticas na estrita comparada, os conceitos/ideias propostas para as discussões de currículo, de

conhecimento escolar, de práticas, na perspectiva do encontro de respostas às necessidades criadas pelos discursos do “outro”, aqui particularmente, os das redes de ensino, o que per se constrói o argumento da comparação. Dito de outro modo, o equivalente ao enriquecimento da consistência lógica e empírica para transformar as análises e atender à um recorte mais específico, as microrealidades, ou dimensões culturais (locais e/ou regionais, porque não dizer, brasileiras).

Vale registrar, que optamos por trazer para as análises, considerando os limites deste texto, um trabalho de cada edição representativo das regiões do País, excluindo-se a região centro-oeste. Tal exclusão está atrelada aos dados identificados pelo levantamento, isto é, foram escritos por um dos autores, deste trabalho.

Diante disso, a fim de identificarmos os trabalhos eleitos, apresentamos o quadro a seguir:

REGIÃO – EDIÇÃO	TÍTULO	AUTORIA
Região Norte – Edição 2004	DA UTOPIA A POLÍTICA MUNICIPAL: trajetos na construção da proposta pedagógica municipal a partir de Paulo Freire e Boaventura de Souza Santos	Cláudia da Silva Lemos, Flavio Moreira e Jader Sossai de Lima (SEMEC - Jaguaré, FANORTE)
Região Norte – Edição 2008	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO: o currículo no ensino fundamental de Alagoas	Juliana Carla da Paz Alves e Maria Alba Correia da Silva (UFAL)
Região Sul - Edição 2010	VINTE ANOS DE DISCUSSÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE SANTA CATARINA: desafios para um currículo de base histórico-cultural	Juares da Silva Thiesen
Região Sudeste – Edição 2012	A PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: gênero e sexualidade em questão	Gabriela Silveira Meireles

Quadro 1. Fonte: Livros e CD-Roms das Edições no período de 2004 a 2012. Organização: Silva e Rasslan (2017).

### 3. A escrita comparada dos resumos eleitos: aproximações ao currículo, conhecimento e práticas

Para incursionarmos pela escrita comparada destacamos, que a política curricular, no conjunto das demais políticas sociais brasileiras, desencadeadas em finais dos anos 1990 e permanente na década de 2000, não pode ser pensada de forma isolada ou desconectada da totalidade histórica, que envolve as bases materiais de (re)produção, mas, compreendida a

partir da contradição e articulação entre os aspectos sociais, políticos e econômicos de determinada conjuntura sócio-histórica.

Neste movimento, a relevância da reforma educacional, particularmente, a curricular no âmbito da educação básica, está fundada em orientação neoliberal, financiadas pelas agências multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

No tocante ao currículo essas mesmas agência emanam demandas por padronizações curriculares, com vistas à garantir a qualidade [social] da educação, orientada por uma Base Nacional Comum Curricular, que objetiva a definição de conteúdos básicos no contexto de um projeto de currículo nacional, assegurada as particularidade de Estados e Municípios

Este contexto é determinante na apreensão dos conceitos/ideias de currículo, conhecimento e práticas, partindo do suposto de que “todos os conceitos de alta generalidade, existentes num elevado nível de síntese, descendem de conceitos de sentido muito mais específico, representantes de um nível muito alto de particularidade e de um nível muito mais baixo de síntese” (Elias, 1994, p. 132-133).

Dessa forma, ancorados nos pressupostos da teoria crítica, que “aborda as relações entre escolaridade, educação, cultura, sociedade, economia e governo, cujo projeto crítico em educação, parte do pressuposto de que as práticas pedagógicas estão relacionadas às práticas sociais, e que é tarefa do intelectual crítico identificar e resolver as injustiças nestas práticas” (Popkewitz & Fendler 1999, p. xiii. tradução nossa)<sup>7</sup>.

Neste exercício, currículo, conhecimento e práticas encontram-se assim definidas:

**currículo**, um artefato técnico e tecnológico, estabelecido por processos de seleção, organização e distribuição de conhecimento, como ações não neutras e desinteressadas, mas vinculadas aos interesses dos grupos que detêm o poder econômico, que, por sua vez, viabilizam, por meio da imposição cultural, formas de opressão e dominação dos grupos economicamente desfavorecidos;

**conhecimento**, no que tange ao espaço escolar, a existência de dois tipos, o empírico, caracterizado como não escolar, e referente ao conhecimento da vida diária fora da escola; e o conhecimento especializado, construído por especialistas em centros de pesquisas fora da escola;

**práticas**, como ferramentas, que tendem a nos atrair para o ensino em ambientes imediatos que as constituem e são por elas constituídos, em contraposição a perspectiva mediata, impossível de ser prescrita, uma visão de mais longo alcance, para o ambiente histórico no qual as aprendizagens ganham significação.

---

<sup>7</sup> “addresses the relations among schooling, education, culture, society, economy, and governance. The critical project in education proceeds from the assumption that pedagogical practices are related to social practices, and that it is the task of the critical intellectual to identify and address injustices in these practices”.

Sugerimos, nestas definições, a existência de uma comunicação pedagógica, como qualquer comunicação cultural exige, para sua plena compreensão e aproveitamento, que os receptores dominem o código utilizado na produção desta comunicação. Ou seja, o grau em que esta comunicação pedagógica é compreendida e assimilada depende do grau em que os leitores dominam o código necessário à decifração dessa comunicação.

Desta forma, os quatro resumos/trabalhos escolhidos, de formas diferentes pretendem investigar os pressupostos pedagógico-filosóficos dos documentos curriculares das redes de ensino eleitas, por meio das fronteiras de conhecimento, como uma condição para a aquisição dos saberes e como uma incorporação das relações de poder, que estão envolvidas no processo de construção ou de fundamentação.

No sentido de incorporação das relações de poder, vale destacar, que de uma forma sutil, ou não, os trabalhos apontam, que em todas as administrações das redes de ensino, à elaboração dos documentos curriculares está subentendida uma “marca” do grupo de pessoas, ou partido político. Isto nos faz pensar, que a definição do que é currículo, para essas redes de ensino, está associada ao projeto de formação, no interior de um jogo de negociação entre os agentes, que se encontram na articulação deste mesmo projeto, hegemônico para determinados grupos, ou partidos políticos.

Os sistemas de mensagens dos/nos textos, marcados pelas discussões e socializações propostas, identificam a forma de produção e de regulação presentes no que entendiam por, ou como expressão de currículo. Isto encontra eco na afirmação de que no conjunto dos trabalhos, apenas dois deles conceituam currículo, como:

o currículo deve contemplar a possibilidade de os estudantes acessarem ao conjunto de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, estabelecer a relação destes conhecimentos com outros saberes e articulá-los com suas experiências cotidianas. Nesse primeiro momento de discussão, define-se o currículo em duas dimensões: a de planejamento como atividade de seleção, organização, e tratamento ao conteúdo científico e a dimensão política entendida como atividade de reflexão crítica e reconstrutiva do mundo, da sociedade e das relações que nela se estabelecem (2010, p. 1550).

Ou,

o currículo (...) é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (2012, p. 1117).

Como expressão conceitual, o uso da ideia ou da palavra currículo nos trabalhos, ainda permanece no território da polissemia, ou isolado entre as categorias, escolhidas pelos autores,

para a construção de seus discursos, por exemplo: proposta político-pedagógica do município, políticas públicas para a educação e, gênero e sexualidade.

A ausência da utilização de um conceito de currículo à seleção cultural realizada sob os documentos curriculares nos auxilia na reflexão sobre a eleição de temáticas, talvez possa ser explicada pela escolha de conteúdos cognitivos e simbólicos que, organizados e normalizados, sob o efeito dos imperativos de relações de poder, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada do que seja o currículo.

Contudo, no currículo prescrito parecem existir “custos de cumplicidade” na aceitação de modelos estabelecidos de relações de poder, seja na seleção dos conhecimentos, na formulação das práticas ou na contribuição para a unificação do mercado de bens simbólicos, legitimando os bens que a classe dominante consome, mas também desvalorizando os bens que as classes dominadas transmitem.

Neste contexto, as questões propostas por Young (2007) para uma investigação do currículo tornam-se pertinentes, isto é, analisar as diferenças entre formas de conhecimento especializado e as relações entre elas; como esse conhecimento especializado difere do conhecimento que as pessoas adquirem no seu cotidiano; como os conhecimentos cotidiano e especializado se relacionam entre si e como este último é tratado em termos pedagógicos (como ele é organizado ao longo do tempo, selecionado e seqüenciado para diferentes grupos de alunos).

E na procura por essas questões, encontramos algumas construções discursivas, ainda oriundas daqueles imperativos de relações de poder, mas que anunciam alguma preocupação com o significado e sentido do conhecimento:

conhecimento terá sentido se as pessoas se reconhecerem e se identificarem neste novo conhecimento e, portanto, não pode estar desvinculado da realidade sociocultural; reconhecendo que esta realidade possui uma dimensão “ontológica, social-histórica e psíquica (2004, p.4413).

Acresce-se como legitimidade dessa preocupação, a visibilidade da ação pedagógica que nela se exerce, garantida na medida em que o caráter arbitrário e socialmente imposto do conhecimento escolar encontra orientação para ocorrência:

em disciplinas que contribuam para a formação omnilateral do educando (política, artística, lúdica, cognitiva e etc.); a modernização tecnológica dos equipamentos e a promoção da ampliação dos conhecimentos dos educandos, acerca de suas origens étnico-culturais, assegurando um direito conquistado pelos elaboradores desse documento, e pela sociedade civil, carecida de uma educação que, assim como propõem a Carta de Princípios da Educação, forme os discentes para a vida cidadã (2008, p. 9).

Além disso, a compreensão do conhecimento, sempre presente em documentos curriculares, como exercício obrigatório para transformação significativa dos fundamentos do ensino e da aprendizagem no processo de escolarização, a saber:

patrimônio historicamente produzido pela humanidade e por isso deve ser socializado com todos. É o produto do trabalho realizado em determinada relação social, um processo coletivo que envolve o grupo que se relaciona entre si, com outros grupos e com o conhecimento historicamente produzido. O conhecimento científico é produzido e sistematizado de forma dinâmica, contínua e dialética. É um processo dialético, uma interação mediada por várias relações. Os conteúdos curriculares trabalhados pela escola são historicamente produzidos pela humanidade e devem ter sempre um contexto amplo, inter, multi e transdisciplinar. Devem ter sentido e significado real para o aprendiz (2010, p. 1551).

Tal perspectiva de conhecimento não parece expressar uma aproximação clássica à “primazia” das práticas, tendência estrutural dos/nos documentos curriculares, isto é, orientações como ensinar, pois se consolida no “repensar constante da prática, tendo no conhecimento uma possibilidade de emancipação humano-social (2004); a adequação do espaço físico das escolas para o bom desenvolvimento das práticas didáticas (2008); interdisciplinaridade como forma de construção de um trabalho voltado para a mudança de concepções e práticas (2010); na proposta de que as práticas desenvolvidas surjam dos interesses, das curiosidades e desejos de todos (2012)” (grifo nosso).

Estas compreensões de práticas revelam os posicionamentos dos agentes na consagração e legitimação das linguagens autorizadas, utilizada pelos autores, em busca do poder simbólico destes dispositivos constituídos no processo de descrever e analisar, naquilo que os interessa, reconhecendo suas disposições incorporadas.

Olhando para as análises produzidas sobre os documentos, inferimos que os autores não apresentam neutralidade, partem de uma tradição seletiva de conhecimento a ser informado, com uma visão bem determinada e estruturada sobre que é legítimo e deve servir de “estudo de currículo”. Produzidos por conflitos e tensões internas e externas ao campo, tais análises sugerem diretrizes, apresentam-se como compromissos culturais, políticos e econômicos, construídos em contextos de influência e, por conta disso continuam a expressar os recursos e estratégias de constituição dos documentos curriculares como objeto de estudo.

#### **4. Notas finais de uma escrita comparada**

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. E, especialmente, por intermédio deles que os pesquisadores conversam com os educadores; é por intermédio dos instrumentos

prescritivos e “regulatórios” da oficialidade (Bernstein, 1996).

Ao produzirmos esta escrita comparada, constituída pela identificação e análise das disposições do poder simbólico<sup>8</sup> dos resumos/trabalhos nas discussões sobre documentos curriculares nos Congressos Luso-brasileiro de Currículo, nos aproximamos dos recursos de poder e estratégias de reconversão, dos agentes do campo.

Recursos de poder, isto é, o reconhecimento de uma competência de análise, que vai proporcionar autoridade e contribuir para a definição, não somente das regras do jogo, mas também de suas regularidades, as leis segundo as quais se distribui os lucros nesse jogo e; estratégias de reconversão apreendidas nas estratégias, evidenciadas pelos autores, que dão lugar a deslocções no espaço social, por meio do abandono de posições instituídas, valorizadas ou ameaçadas pela identidade dos agentes da/na escrita dos documentos curriculares das redes de ensino.

Na perspectiva de crítica aos estudos com/sobre documentos curriculares de redes de ensino, estamos construindo alguns pressupostos para analisar as crises de autonomia/legitimação que transitam entre os processos de reconhecimento / conhecimento em um campo determinado por crises de fundamentos teórico-metodológicos, que acabam por criar condições para o aparecimento de uma nova *illusio*.

*Illusio* construída na produção de análises sobre os documentos curriculares, sem qualquer recorte temático, isto é, sobre o seu valor no campo educativo, revelando a historicidade, que envolve as forças neste campo e, em última análise, a sua submissão ao campo político. Os processos que envolvem sua produção técnica e tecnológica, e o valor que se atribui a ela, no tempo e no espaço escolar.

Tal atribuição alimentada pela premissa de que esses documentos comportam

[...] uma preocupação epistemológica com a natureza e validade do conhecimento científico, uma vocação interdisciplinar, uma recusa da instrumentalização do conhecimento científico ao serviço do poder político e econômico [...] uma concepção de sociedade que privilegia a identificação dos conflitos e dos interesses [...] um compromisso ético que liga valores universais aos processos de transformação social. (Santos, 1999, p. 9).

Dessa apreensão, enfatizamos que o estudo de documentos curriculares em sua forma prescrita, pode traduzir a linguagem veiculada por um grupo, como uma linguagem autorizada, investida da autoridade deste grupo. Diante disso, nos posicionamos na perspectiva de que esses documentos têm autorizado o que designa e ao mesmo tempo o exprime, extraíndo sua

---

<sup>8</sup> O poder simbólico é esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (Bourdieu, 1989, p. 7).

legitimidade do mesmo grupo sobre o qual contribui oferecendo-lhe uma expressão unitária de suas experiências.

Para operarmos dessa forma, necessitamos de uma estrutura, ou uma doxa, delineada nas premissas da versatilidade, da competência, da importância prática dos saberes, que têm servido para a justificação de um currículo que se constitui validado pelos valores de emancipação, integração, pertinência social e atualização do conhecimento e; de um nomos incorporados nos conhecimentos, nas escolas e nos seus profissionais como agentes ativos na configuração de processos que tornam o currículo mais rico, mais rigoroso, mais reflexivo.

## Referências

- Alves, J. C. P., & Silva, M. A. C. (2008). Políticas públicas para a educação: o currículo no ensino fundamental de alagoas. *Anais Colóquio Luso-brasileiro de Currículo*, Florianópolis, SC, Brasil.
- Bernstein, B. (1996). *The structuring of pedagogic discourse: Class, codes & control (Volume IV)*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade de conhecimento. a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Elias, N. (1994). *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lemos, C. S., Moreira, F. & Lima, J. S. (2004). Da utopia a política municipal: trajetos na construção da proposta pedagógica municipal a partir de Paulo Freire e Boaventura de Souza Santos. *Anais Colóquio Luso-brasileiro de Currículo*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Meireles, G. S. (2012). A proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora para a educação infantil: gênero e sexualidade em questão. *Anais Colóquio Luso-brasileiro de Currículo*, Belo Horizonte, MG, Brasil.
- Pereyra, M. A. (1990). La comparación, una empresa razonada de análisis. Por otros usos de la comparación, *Revista de Educación*, nº extraordinario: los usos de la comparación en Ciencias Sociales, pp. 24-76. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre1990/re199003.pdf?documentId=0901e72b81369088>
- Popkewitz, T. S. & Fendler, L. (Orgs.). (1999). *Critical Theories in Education*. New York and London: Routledge.
- Sacristán, J. G. et al. (2011). *Educar por competências: o que há de novo?* (Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Revisão técnica: Selma Garrido Pimenta). Porto Alegre: Artmed.
- Santos, B. (1999). Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, 7-11.

Silva, F. C. T. (2016). *Dos estudos comparados à escrita histórico-social do currículo: documentos curriculares como fontes*. [Relatório de Estágio de Pós-doutoramento]. São Paulo: UNIFESP, CNPQ.

Thiesen, J. da S. (2010). Vinte anos de discussão e implementação da proposta curricular na rede pública de ensino de Santa Catarina: desafios para um currículo de base histórico-cultural. *Anais Colóquio Luso-brasileiro de Currículo*, Braga, Minho, Portugal.

Young, M. F. D. (2007). Pra que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, 28 (101), 1287-1302.

## THE COMPARATIVE WRITING OF THE DISTRIBUTION OF KNOWLEDGE PROCESS (2004 TO 2012)

### ABSTRACT

This text presents partial results of research, enrolled in the field of curricular studies, focusing on the theoretical and methodological reflection on the processes of distribution of scientific knowledge in orientations, proposals, guidelines, parameters and/or curricular references for basic education, here denominated Curricular documents. Therefore, anchored in the perspective of the production of two types of knowledge: the educational, product of the analysis of abstracts of the papers presented at the Luso-Brazilian Curriculum Congresses, published in the period from 2004 to 2012; and the methodological, guided by the use of comparative studies, in the practice of comparative writing. In this context, we select the papers that analyze curricular documents and, therefore, translate the curricular mentality, as an awareness of the investigated educational system, as well as the orientation options and the knowledge distribution model, determinants of curricular practices.

**Key-words:** Curriculum; Knowledge Distribution; Comparative Studies.