

Artigo

Discursividade das memórias na produção de políticas-práticas curriculares frente ao discurso de obsolescência da escola

La discursividad de las memorias en la producción de políticas-prácticas curriculares frente al discurso de la obsolescencia escolar

Discursiveness of memories in the production of curricular policies-practices in the face of school obsolescence discourse

Ana Priscila de Lima Araújo Azevedo¹
Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida²

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Caruaru – PE, Brasil

Resumo: O presente artigo se insere no campo do currículo e tem como objetivo discutir questões referentes à construção de teorias em torno do campo do curricular. Assim, questionamos inicialmente a possibilidade de haver uma única teoria curricular; posteriormente fazemos uma reflexão sobre o discurso de obsolescência da escola que tem permeado os diálogos sobre educação nos últimos anos e como isto tem reverberado sobre o campo de produção de políticas curriculares, e em seguida traçamos uma discussão sobre as relações entre essas políticas e as práticas curriculares desenvolvidas por professores em suas salas de aula, compreendendo-os como produtores de currículo e não meramente executores e assim traçamos uma relação entre esta produção curricular em movimento com a construção e emergência de memórias como movimentos discursivos desses professores. Dialogando com referenciais de enfoques pós-estruturais, buscamos problematizar se há possibilidade ou não de falarmos em “uma teoria” curricular, evidenciando ainda como esses elementos se relacionam na construção de políticas curriculares que perseguem qualidade da educação. Assim, trazemos como conclusões, ainda que provisórias e abertas a outras possíveis leituras, que o pensar-praticar-pensar do professor, pode se apresentar como uma constante construção discursiva que não somente reconfigura as políticas-práticas curriculares, mas que o faz produtor de currículos.

Abstract: The present is part of the curriculum field and aims to discuss issues related to the construction of theories around the curriculum field. Thus, we initially question the possibility of having a single curriculum theory; Afterwards, we reflect on the discourse of school obsolescence that has permeated the dialogues on education in recent years and how this has reverberated on the field of curriculum policy production, and then we draw a discussion on the relationship between these policies and

¹Doutoranda no programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste- Universidade Federal de Pernambuco. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5245-5814>

²Doutora em Educação. Professora Associada no Centro Acadêmico do Agreste - Universidade Federal de Pernambuco. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3577-1716>



practices. Curricula developed by teachers in their classrooms, understanding them as curriculum producers and not merely executors and thus we draw a relationship between this curricular production in movement with the construction and emergence of memories as discursive movements of these teachers. By dialoguing with references of post-structural approaches, we seek to question whether or not there is a possibility of talking about a curricular “theory”, also showing how these elements are related in the construction of curricular policies that pursue quality of education. Thus, we bring as conclusions, even if provisional and open to other possible readings, that the teacher's thinking-practicing-thinking can present itself as a constant discursive construction that not only reconfigures curricular policies-practices, but makes it a producer of resumes.

Resumen: El presente forma parte del campo curricular y tiene como objetivo discutir cuestiones relacionadas con la construcción de teorías en torno al campo curricular. Así, cuestionamos inicialmente la posibilidad de tener una única teoría curricular; Luego, reflexionamos sobre el discurso de la obsolescencia escolar que ha permeado los diálogos sobre educación en los últimos años y cómo esto ha repercutido en el campo de la producción de políticas curriculares, y luego trazamos una discusión sobre la relación entre estas políticas y prácticas. Currículos desarrollados por los docentes en sus aulas, entendiéndolos como productores curriculares y no meros ejecutores y así trazamos una relación entre esta producción curricular en movimiento con la construcción y emergencia de memorias como movimientos discursivos de estos docentes. Al dialogar con referentes de enfoques pos-estructurales, buscamos cuestionar si existe o no la posibilidad de hablar de una “teoría” curricular, mostrando también cómo estos elementos se relacionan en la construcción de políticas curriculares que persiguen la calidad de la educación. Así, traemos como conclusiones, aunque provisionales y abiertas a otras lecturas posibles, que el pensar-practicar-pensar del docente puede presentarse como una constante construcción discursiva que no solo reconfigura políticas-prácticas curriculares, sino que lo convierte en productor de currículos.

Palavras-chave: Políticas curriculares, Práticas curriculares, Memórias.

Keywords: Curricular policies, Curricular practices, Memoirs.

Palabras clave: Políticas curriculares, Prácticas curriculares, Memorias.

Notas introdutórias - Podemos falar de “uma” teoria de currículo?

O presente artigo se insere no campo do currículo e tem como objetivo discutir questões referentes à construção de políticas em torno do campo do currículo. Assim, questionamos inicialmente a possibilidade de haver uma única teoria curricular, o que dá margem a um discurso de um único currículo, como melhor ou mais efetivo e legítima relações de poder na construção das políticas curriculares.

Posteriormente, lançamos um olhar sobre o discurso de obsolescência da escola, que tem permeado os diálogos sobre educação nos últimos anos (Masschelein e Simons, 2010), e, como isto tem reverberado sobre o campo de produção de políticas curriculares. Em seguida traçamos uma discussão sobre as relações das políticas e as práticas curriculares desenvolvidas por professores em suas salas de aula, compreendendo-os como produtores de

currículo e não meramente executores e assim traçamos uma relação da produção curricular em movimento com a construção e emergência de memórias como movimentos discursivos desses professores.

A ideia que aqui tomamos, é a de memória também como uma construção discursiva, não como um repositório de lembranças que se possa acessar a qualquer momento, mas sim como um movimento que pode se dar nas relações entre as práticas e políticas curriculares, o que faz assim, dos professores, construtores de currículo.

Assim, é também, a partir da construção de memórias no exercício docente, que aqui são entendidas como construções discursivas em torno da ação dos professores, que compreendemos haver uma ação de (re)existência, de existir “apesar de”, apesar de todas as prescrições das políticas curriculares que são impostas, de agir a partir das demandas contextuais, mas também de se planejar a partir da (re)leitura que se faz do texto político.

Indagamos ainda, se estas (re)existências são sempre planejadas e para responder provisoriamente esta indagação, temos como entendimento que o (re)existir poder ser inventividade, ações de emergência, do que pede a sala de aula, e ao mesmo tempo também são também decididas a partir das (re)leituras que se faz do texto político e das demandas que se apresentam no cotidiano escolar.

Diante disto, percorremos na tentativa de, dialogando como os referenciais de enfoque pós-estruturais, responder a pergunta da possibilidade ou não de falarmos em “uma teoria” curricular, evidenciando ainda como esses elementos se relacionam na construção de políticas curriculares que perseguem a qualidade da educação e como estes elementos se relacionam com o praticar-pensar (sem que aqui haja a sobreposição de um a outro) dos professores.

Iniciamos este artigo tentando responder à pergunta que trazemos no título deste item, será que podemos falar em “uma teoria de currículo?” Nossa opção por começar com esta pergunta, se deve ao fato de que as políticas curriculares são construídas em torno de uma teoria curricular, e estas estão disputando um espaço de hegemonia, de poder se legitimar, muitas vezes, como a melhor ou como a única opção para resolução dos dilemas da educação. A exemplo disto, temos os discursos em torno da justiça curricular, ou seja, o currículo apresentado como promotor de uma justiça social que seria a compensação de problemas sociais por meio da educação.

Discursos como este não são incomuns, ao contrário, tem permeado a construção de políticas curriculares como a BNCC, por exemplo, que de forma massificadora tem tentado homogeneizar escolas e estudantes em torno de uma ideia de proposta curricular pautada na unificação de conteúdo. A este respeito, Macedo (2015, p. 897) nos alerta sobre o perigo do universalismo, ao afirmar que o mesmo “[...] repousa e sempre repousará, senão em exclusões, pelo menos na indiferença em relação à certas particularidades que ameaçam à abstração”, assim, ao propor um currículo pautado na ideia de competências, que traz uma normatividade sobre conteúdos de forma universalizadora, traz o perigo e chama atenção para o risco das exclusões.

Ideias como justiça social e igualdade por meio da educação tem sido o fundamento de discursos que defendem uma proposta curricular que desconsidera os contextos dos sujeitos e espaços da educação e que

depositam nela todas as mazelas sociais ou a solução para elas. E que ainda, se assentam na ideia de um currículo comum, universal e capaz de servir a todos (Lopes e Macêdo, 2021) de forma homogênea.

Contudo, é importante lembrar que o campo do currículo não apresenta uma unicidade de vozes em torno do que é o currículo, ou como este deveria ser, desde sempre encontramos disputas em torno de significar o currículo e por conseguinte, de construir políticas curriculares. E esta é uma possibilidade de mobilização em torno de discursos outros do que é a educação ou o currículo.

Dito isto, gostaríamos assim, de reforçar e reformular nossa pergunta inicial, nos questionando: como podemos falar de uma teoria única para o currículo se para pensá-lo é preciso considerar os contextos? Como podemos definir o que entra e o que sai do currículo? Que questões definiriam as políticas curriculares? Seriam estas políticas, apenas tentativas de definir de uma vez por todas o que é a teoria curricular e quais os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula? Como os professores têm vivenciado as políticas curriculares? Seriam eles apenas agentes passivos nesse processo, ou construtores, produtores de currículo?

Não podemos responder a estas perguntas sem nos reportarmos a ideia de qualidade da educação, isto porque, é em geral, esta ideia que permeia a formulação de políticas educacionais e conseqüentemente, curriculares. A escola tem sido delineada a partir de um discurso que afirma sua baixa qualidade, e que esta, por sua vez, se deveria à baixa qualidade dos currículos, a este respeito, autores como Lopes (2012), afirma que é preciso desestabilizar o consenso hegemônico existente entre currículo e qualidade, assim a autora discute como, no Brasil, e em outros países, tem sido construído um discurso que liga o currículo à qualidade da educação com ênfase direta aos processos escolares de ensino e aprendizagem.

Ao tecermos um diálogo com o discurso da obsolescência da escola, sua falha em cumprir o papel social a ela delegado, de promoção de justiça social, e a discussão entre a produção de políticas e práticas curriculares, intentamos evidenciar como estes discursos tem reverberado sobre a ação dos professores, mas para além disso, nos esforçamos em demonstrar, como há também um movimento contrário, em que, a ação dos professores, como ações políticas, também produzem o próprio currículo, e para tanto, apostamos no entendimento de que, as memórias, como movimentos discursivos são elementos que fomentam esta produção.

Questionamentos então, sobre possibilidades de pensar como as (re)leituras contextuais desses professores podem ser de alguma forma sistematizados, não com a intenção de catalogá-los ou fazer um repositório dos mesmos, mas como uma possibilidade de autoconhecimento ou reconhecimentos desses professores como produtores curriculares.

Para tanto, apresentamos a possibilidade das memórias construídas por esses professores ao longo de sua trajetória profissional nos dizerem dos movimentos vivenciados a partir de suas ações em sala de aula, mencionando que essas ações além de poderem se configurar como movimentos de produção curricular e de traduções das políticas curriculares, ainda podem se apresentar como elementos importantes na construção de identificações dos mesmos com o fazer docente.

Assim, cada novo encontro com a emergência contextual da sala de aula põe o professor diante da possibilidade de uma tradução dos discursos políticos, neste caso, das políticas curriculares, num movimento de ação que também é político. Neste sentido, a noção de memória aqui trabalhada difere da que habitualmente situamos num fluxo linear do tempo, e talvez este seja um dos principais desafios no tecer deste trabalho, pois defendemos que a memória não é apenas um depósito de lembranças, mas uma possibilidade de construção que se dá a partir do narrar a si mesmo num processo de auto compreensão, esta memória se daria assim numa impossibilidade de um fundamento, não se normatiza a forma como as mesmas são construídas.

Explicitamos ainda, mesmo que provisoriamente, nosso entendimento sobre as memórias na relação com as políticas e práticas curriculares, nos apresentando possibilidades outras de ver as memórias, oportunidade que rompe com uma ideia normativa, mesmo que ainda crítica e pensada a partir somente da resistência, e nos propõe caminhos para entendê-la como movimento atemporal, pois sem fundamento previamente definido pode fazer o professor se perceber agindo em sua (re)existência curricular.

O discurso de obsolescência da escola e suas marcas nas construções teóricas no campo curricular

Durante a trajetória da humanidade o discurso sobre a escola e os processos de escolarização tem sido colocados em questão principalmente no que diz respeito à ou às funções que a escola tem, esses discursos se assentam ainda em dualidades expressas pela qualidade ou não da educação. Assim, nos propomos a discutir a ideia de “qualidade da educação”, como sendo este um termo polissêmico que tem aberto margem para diversas discussões sobre o que seria esta “qualidade” e assim gerado propostas para o currículo das escolas e inclusive prescrições de como deve ser a ação do professor em sala de aula, e além disso como este discurso tem influenciado a construção de propostas curriculares, delegando ao currículo, a “responsabilidade unilateral” sobre a promoção desta referida qualidade.

Muitos discursos tem perpassado o campo educacional, principalmente em relação à função que a escola deve desempenhar socialmente, os discursos são múltiplos e impossíveis de enumerar, mas historicamente, podemos falar aqui, apenas de forma breve, no discurso sobre a escola como sendo um espaço para o desenvolvimento de ações democráticas e de igualdade ou da mesma como um espaço de construção de oportunidades para uma proposta de ascensão social (Masschelein e Simons, 2010), este último, que enumera na escola, funções de promoção de igualdade e justiça social, tem promovido debates em torno do campo curricular, isto por que se vê o currículo das escolas como sendo elemento preponderante neste movimento em busca da igualdade social, assim, a escola e por conseguinte, o currículo, se tornam campos de debate e construção de políticas em torno de um discurso que delega aos mesmo a reponsabilidade de fazer com que os sujeitos ascendam socialmente.

Estes discursos fomentam uma grande crítica à escola, um discurso de que a mesma enquanto instituição social está em crise e fadada ao fracasso e que por isso precisa ser reformulada, precisa de novas formas de agir e a

solução é pensada a partir do currículo com forte tom prescritivo das políticas curriculares. Sobre este aspecto Lopes e Macedo (2021) apontam que “as políticas educacionais e curriculares no Brasil têm se legitimado a partir da produção de uma ideia de crise da educação” (p. 2).

Assim, é criado um cenário em que se apresenta uma suposta crise na educação e posteriormente já se apresenta a possível e única solução para a mesma, esta solução geralmente apresentada a partir de métricas e índices resultantes de avaliações de larga escala se coloca como um discurso único para sanar as faltas que a escola tem. A este respeito concordamos com Biesta (2012) ao afirmar que “é do interesse dos que se beneficiam do status quo manter as coisas como estão e não abrir uma discussão sobre o que a educação pode ser” (p.815).

Diante disto, se colocam as proposições para as políticas que pensam o currículo como algo comum e sem possibilidades de traduções, a este respeito Silva (2020) apresenta duas possibilidades de pensar estas formações discursivas

A primeira delas diz respeito ao interesse político na formação de potenciais reprodutores de discursos hierarquicamente construídos e estandardizados, em consequência, o engessamento das práticas empreendidas nas salas de aula da educação básica. Em segundo lugar, a questão que nos é mais cara, o interesse em celebrar e reverenciar o currículo da formação como suficiente, acabado, completo e referência fixa para o desenvolvimento da prática curricular docente. O que, no nosso entendimento, configura uma estratégia política com o intuito de assegurar a padronização da formação e, por sua vez, das práticas curriculares docentes. (p.19)

Assim, as políticas educacionais que têm sido apresentadas, se encontram num escopo prescritivo que se materializa em prescrições curriculares que, por conseguinte, buscam um professor que apenas reproduza essas prescrições, sem considerar as práticas curriculares desenvolvidas no dia a dia da sala de aula. É neste ponto, especificamente, que evidenciamos a relação que se pode estabelecer entre a produção de políticas curriculares com o desenvolvimento de práticas dos professores em sala de aula, que se relacionam ainda com as memórias que os mesmos constroem ao longo de suas vivências profissionais.

Evidenciamos que, estas relações que se movimentam em torno do pensar-praticar-pensar dos professores, se constituem a partir também, das memórias que os mesmos constroem, estas por sua vez, se apresentam como discursos construídos em suas ações cotidianas, assim a memória, longe de ser um repertório a ser utilizado no desenvolvimento de práticas curriculares, é, ela mesma o movimento discursivo de produção de práticas, assim, mesmo com o movimento prescritivo das políticas, as ações de (re)existência dos professores estão disputando seu espaço na relação de poder que se estabelece entre o pensar e praticar currículo, e assim, tendem a fomentar um olhar que não separa estes dois elementos, mas, ao contrário, os unifica.

Relações entre políticas e práticas curriculares

Neste artigo, explicitamos como os discursos em torno da obsolescência da escola e sobre a necessidade de um currículo que a qualifique, para que a mesma possa cumprir uma função de promotora de justiça social, este discurso fundamenta e, de certa forma, cauteriza a busca por propostas curriculares que, em busca de uma suposta igualdade, postule um discurso homogeneizador que desconsidera os estudantes e professores como sujeitos pensantes no contexto escolar.

Neste sentido, nos propomos a discutir a relação entre as políticas e práticas curriculares entendendo a escola como terrenos curricularmente inteligentes (Leite, 2003) e os professores como produtores e não reprodutores de currículo inseridos em contextos diversos. Entendemos assim, que o contexto não diz respeito apenas a questões territoriais como estamos comumente habituados a discutir, tomamos aqui a ideia de contexto tal como nos apresenta Lopes (2016) quando afirma que “os contextos não são espaços dados, com fronteiras definidas, existentes no mundo, mas construções discursivas no/do mundo” (p. 447).

É nítido, desta forma, que os contextos são criados e vivenciados, e não apenas definidos geograficamente, o mapa dos contextos se faz, nas relações que são estabelecidas pelos indivíduos com o meio e com o outro, num diálogo constante que cria espaços-tempos que não são replicáveis, e que, justamente por isto, não são passíveis de políticas curriculares massificadoras, que desconsideram esta contextualidade.

Assim, o campo de discussões sobre o currículo sempre se apresentou como um campo de disputa no que diz respeito ao que o mesmo deve significar, a este respeito Aguiar e Dourado (2019, p. 33) afirmam que, “como é comum acontecer nas democracias, as concepções e as políticas educacionais são objeto de disputa entre grupos com interesses diversos e com recursos de poder que influenciam as escolhas e o desenvolvimento de ações na máquina governamental”.

Assim, neste jogo de poderes, as ideias neoliberais ganharam força e espaço em um terreno preparado por e para propostas mercadológicas para a educação. Dentre estas propostas podemos destacar a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, documento normativo para educação básica que em sua formulação se embasou na ideia de educação como direito de todos e dever do Estado, todavia, ao fazê-lo, levou o currículo a excluir a diferença (Macêdo, 2015), em uma proposta universalista.

Essas políticas desconsideram o fazer do professor e a suas possibilidades de leitura do texto político, visto que, “como texto, o currículo é sempre aberto e será contingencialmente fechado por cada leitor para se abrir a novas leituras” (Lopes e Macedo, 2011, p. 21) além disto, o contexto em que se desenrolam as ações faz com que os professores realizem práticas curriculares que não sejam iguais ao que lhes é prescrito, isto não se dá, apenas por questões geográficas, ou seja, não são apenas as diferenças relativas à ideia de contexto como espaço delimitado por fronteiras, mesmo que fluidas, e que apresentam diferenças culturais, o contexto vai além disso, pois o mesmo é, também, uma construção discursiva, sem fronteiras demarcadas.

Consideramos assim, que as práticas curriculares que são desenvolvidas pelos professores se configuram enquanto discurso, visto que são práticas sociais carregadas de sentidos, esse discurso não é fixo, mas envolto num contexto de negociações, o que nos aponta que a prática não se dá num vazio, mas seja perpassado por diversos outros discursos, sejam eles outras práticas, as políticas curriculares ou até mesmo as memórias que são construídas cotidianamente pelos professores.

Assim, “toda formação discursiva é o resultado contingente do jogo aberto de diversos discursos” (Southwell, 2014, p.143), isto implica dizer ainda, que não há, nas memórias, ou em qualquer outro discurso, uma unidade de entendimentos, estes são, por sua vez, marcados pela contingencialidade, a memória é, neste sentido, um discurso marcado por um caráter momentâneo e eventual, que se constrói todos os dias, o que nos afasta de uma noção de memória presa a um tempo pregresso e imóvel.

Cabe ressaltar ainda que por compreendermos o currículo enquanto discurso que não se fecha, consideramos de igual forma “que essas análises e interpretações se apresentarão sempre como parciais e provisórias”. (Tura *et.al.*, 2011, p.107). Nesta direção, a memória também se assenta, em nosso entendimento, tal qual o currículo, numa perspectiva discursiva que remonta temporalidades e diálogos incompletos, inconclusos e inacabados entre o presente, o passado e o futuro.

Compreendemos ainda que as práticas curriculares, a partir da visão aqui exposta, não se dão numa cisão entre texto e prática, mas se configuram elas mesmas como ações políticas, neste sentido Lopes (2016) apresenta uma concepção de teoria de currículo que busca contribuir para uma maior aproximação entre teoria e prática “por meio de uma teoria que concebe a prática como inserida na política” (p.120).

Assim, é importante pensar na ação do professor como uma ação política, compreender que suas práticas são experiências que se dão no diálogo entre diversos movimentos que perpassam suas ações, sejam as prescrições curriculares, sejam, como defendemos, as memórias que constroem sobre e na sua ação cotidiana, num movimento de narrar a si mesmo, de construir discursos que falam sobre como pensam e agem.

As memórias poderiam ser pensadas então, como uma possibilidade de compreender a ação dos professores para além de uma ação de resistência, além da noção de que os mesmos estão a todo tempo, apenas fazendo uma força contrária ao que está proposto, mas de pensar que o que é proposto e vivido é construído também por suas práticas, neste sentido, o professor, politicamente, constrói, não “o”, mas “os” currículos na inventividade do cotidiano como movimento em que podemos perceber esta prática em processo de imbricamento, releitura e construção dos textos de políticas curriculares.

Memórias como possibilidades de (re)leitura dos textos políticos e criação de políticas-práticas curriculares

Temos evidenciado que políticas e práticas curriculares não são pares dicotômicos em que possa, ou deva haver, sobreposição de uma à outra, compreendemos o imbricamento das políticas, práticas curriculares dos

professores como processo constante de releitura, (re)existência e construção, o que não implica dizer que estes processos não estejam envolvidos em jogos de poder, que tentam legitimar um discurso em detrimento de outro.

Contudo, trabalhamos neste artigo, a partir da ideia de que as memórias que os professores mesmos constroem ao longo de sua trajetória, se configuram como um movimento discursivo, que evidencia esses processos, outrora mencionados, de releitura, (re)existência e construção. Neste sentido, tomamos aqui a memória como um elemento vivo e não fixo ou estático na vivência de um tempo pregresso.

Assim, as memórias a que nos referimos não são simplesmente uma possibilidade de acesso a um repositório de práticas, o professor não constrói memórias catalogando-as para usar quando julgar necessário, mas constrói memórias que o expressam nas suas identificações com a ação docente, permitem o perceber enquanto um professor que age e ao agir não só reproduz o currículo, mas o produz, ou seja, a memória seria, assim, expressão de vivências curriculares, movimentos de inventividade e construção de currículos por parte dos professores.

Este entendimento reitera nossa compreensão de que não podemos compartimentar nossas memórias como se fossem um acervo à nossa disposição, divididos em memórias de formação, memórias profissionais ou memórias pessoais, não somos sujeitos divisíveis, somos um todo de sensibilidades e razões que estão imbricadas em nosso pensar, sentir e agir. Não são também, somente os saberes construídos durante a formação ou atuação profissional, são discursos políticos, que ora individuais, ora coletivos, são construídos sempre em relação com o outro, seja esse outro, o estudante, o colega de profissão, qualquer outro agente da escola, ou inclusive e principalmente, o próprio texto político.

Assim, a construção de memórias é contingente, não se dá numa normatividade, não podemos definir o que será a memória de cada indivíduo, ela, tal como a ideia de vazio normativo (Lopes, 2016) não é uma ausência, mas um jogo de sentidos negociados a partir de demandas que são contextuais.

O entendimento que aqui tratamos sobre memória, se distancia do que habitualmente estamos acostumados a discutir, ela é na maioria das vezes uma fixação na linearidade do tempo, uma “ilusão”, uma demarcação temporal que busca compartimentar espaços-tempos que são fluidos, como se num determinado momento uma fotografia capturasse uma face do vivido. Nos distanciamos dessa noção - que não está errada e não é nossa intenção o dizê-lo - pois compreendemos que a memória ao ser narrada por quem a vivenciou e construiu toma outros formatos.

Os formatos que as memórias podem tomar, dizem respeito não à uma nova ou outra forma de normatizar a ação dos professores, mas são, ao contrário, a ação do professor vivenciada cotidianamente na relação entre os textos políticos e práticas curriculares, criadas na emergência do dia a dia da sala de aula. Não se pode parar a todo momento para pensar que habilidade o professor estará atendendo ao desenvolver uma prática que é solicitada pelo cotidiano da aula, não se pode também parar e pensar que memória iremos acessar para responder a uma demanda contextual desta mesma sala de aula, contudo a ação que é desenvolvida está perpassada tanto pelo texto político,

quanto pela ação do professor, que por sua vez, também é uma ação política, pensada, refletida, dialogada entre a experiência que o mesmo constrói em suas relações. Isto quer dizer que, a ideia que trabalhamos de memórias, diz respeito à movimentos discursivos que se constroem no pensar-praticar-pensar dos professores. Assim, a memória a qual nos dispomos a trabalhar na tentativa de conhecer as (re)existências dos professores se dá na percepção dos mesmos sobre estes movimentos de (re)existir, reiteramos que a proposta não se define pela construção de um repertório, mas pela possibilidade de alargar as discussões sobre as formas de pensar o currículo para além dos textos políticos, expandindo assim, por conseguinte, os espaços de decisão no campo curricular.

Notas finais- Podemos falar de “uma” teoria curricular?

Parece-nos que chegamos a esta parte do texto com muitas perguntas, mais até do que respostas, e percebo-nos assim, felizes. Não por acaso, o título de nossas notas finais é igual ao das notas introdutórias, pois longe de nossa intenção dar uma resposta pronta e acabada, nos propomos a movimentar-nos nas incertezas.

Reiteramos que a discussão aqui tecida nos provoca e nos incita vários começos, e não fins. Assim, os entendimentos que aqui trazemos reformulam nossa compreensão de que, assim como não temos o tempo e sim ele que nos tem, não somos detentores de um currículo, somos agentes num movimento curricular, ele nos tem e com isso o produzimos cotidianamente.

Diante da pergunta inicial, que nos incitou pensar sobre a possibilidade de uma teoria de currículo, tomamos autores como Lopes (2016) quando nos afirma que a teoria de currículo “[...] trata-se de uma teoria que busca o risco de teorizar sobre o imprevisto, o contingente, des-sedimentar certezas, reativar possibilidades desconsideradas”. (p. 120). Assim, a teoria, embora por vezes tente, não deve buscar fixar um fundamento, um comum que engesse a ação do professor, e por mais que assim se proponha nunca será possível consegui-lo, pois os movimentos fogem, por natureza, às determinações.

Assim, nos questionamos ainda se seria muita pretensão pensar na possibilidade de tomar a memória como rompimento do estático, do guardado no tempo que só nos permite o sentimento da saudade ou o arrependimento de alguma escolha que nos perpassou, e com isto nos propomos a pensar nesta memória como uma esperança de “reativar possibilidades desconsideradas”. Se a pesquisa nos desafia, nos sentimos desafiados então, a busca por esta suposta pretensão.

Esta pretensão que nos mobiliza a pensar nesta mesma memória como incompletude, impossibilidade de fixação, de fundamento e como possibilidade de conhecer-se enquanto produtor e não reproduzidor de currículo. Isto não implica dizer que esperamos que para todos os professores a memória se configure com esta mesma promessa, como já afirmamos durante o decorrer do texto, não propomos um entendimento uníssono de memórias, ou de práticas e políticas curriculares.

Também não é nossa proposição, que se busque compartimentar, nomear e sistematizar memórias numa capsula do tempo, isto foge do que propomos, a ideia é que por meio do movimento discursivo das memórias,

possamos compreender como os professores se movimentam no processo de construção curricular, pois defendemos que os currículos são, não consumidos ou somente (re)significados pelos professores, mas são também, por eles construídos, por meio dos discursos que os mesmos constroem cotidianamente e dentre eles, as memórias.

Compreendemos que a aposta que fazemos nas memórias dos professores, como movimentos discursivos e não como lembranças estáticas presas ao passado, ou como um repertório de saberes, nos reativa a esperança em considerar o que geralmente é desconsiderado como uma possibilidade, isto quer dizer que, compreendemos que a ação dos professores como movimento discursivo que se constrói permeado e perpassado por inúmeros outros discursos e que com estes, disputam espaço, neste caso, na produção de políticas-práticas curriculares.

Considerar o professor como produtor de currículos, no plural, pois nos afastamos da ideia de um currículo único, seja ele produzido por quem quer que seja, é apostar na ideia e no entendimento que por mais que os textos políticos se proponham normativos, há neles não somente a possibilidade de releitura, como são eles próprios construídos pelos professores por meio de suas ações que são também, políticas.

Concluimos, ainda que provisoriamente, nossa discussão sobre as memórias em relação as políticas-práticas curriculares, com pelo menos um entendimento negociado, embora não fixado de uma vez por todas, este passível de novas (re)leituras, pois aberto ao leitor e ao próprio escritor, suscita novas outras possibilidades, que é o entendimento de que o pensar-praticar-pensar do professor, é uma constante construção discursiva que, muitas vezes não paramos para considerar como construção curricular, isto nos impede, por vezes, que o professor não se perceba nesse movimento de construção, e nos leva a discursos que não só, reforçam como criam a ideia de uma separação entre teoria e prática.

É por isso, também, que enfatizamos que as memórias dos professores, tomadas como construções atemporais, em trânsito constante entre o que se viveu, o que se vive e as pretensões que se tem, demonstram que o movimento de pensar-praticar-pensar dos professores, não é apenas resistência, é resistência também, mas é para além disto, existência e construção, e por isto, ao vermos o texto político, enfatizamos que o mesmo, embora se proponha e se apresente prescritivo, traz marcas de uma construção em que não se separam o pensado e o vivido, eles estão ali juntos, a todo momento, disputando significação neste jogo atemporal de produções de políticas-práticas curriculares.

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela. DOURADO, Luiz Fernandes. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 30 de julho de 2021.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**. [online], São Paulo, vol.42, n.147, p. 808-825, dez. 2012. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000300009>. Acesso em 30 de junho de 2021.



LEITE, Carlinda. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Porto: Edições ASA, 2003, 176p.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011, 280p.

LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: TABORDA, Marcus; FARIA FILHO, Luciano; VIANA, Fabiana; FONSECA, Nelma; LAGES, Rita. (Org.). **A qualidade da escola pública**. 1 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012 p. 15-28.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (orgs). **A teoria do discurso em Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. 1ª Ed. Editora Annablume, 2016, p. 117-147.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, [S. l.], Brasília, v. 21, n. 45, p. 445–466, Out. 2016. DOI: 10.26512/lc.v21i45.4581. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>. Acesso em: 15 julho. 2021.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Apresentação: Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, [S. l.], Santa Catarina, v. 1-10, Set. 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.27181. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27181>. Acesso em: 20 julho. 2021

MACÊDO, Elizabeth. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez., 2015. DOI: 10.18593/r.v46i.27181. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27181>. Acesso em: 21 de julho de 2021.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. O ódio à educação pública: a escola como marco da democracia. In: **Educational Philosophy and Theory**, v. 42, n. 5-6, p. 667-682, Jan. 2010. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1111/j.1469-5812.2010.00682.x?scroll=top>. Acesso em: 13 de julho de 2021

SILVA, Maria Angélica da. **Práticas de traduções curriculares docentes: rastros do currículo da formação de professores**. 2020. 258f. Tese de doutorado (Doutorado em educação) Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2020.



SOUTHWELL, Myrian. Em torno da construção da hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão cultural. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. (Orgs.) **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau**. 2ª Edição. Porto Alegre: EdiPUCRS.. 2014, p. 115-132.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Et. Al. Olhares etnográficos: investigando a produção de currículos na escola. GTcurriculote2011, São Paulo, set. 2011. Disponível em: <https://gtcurriculote2011.wordpress.com/author/gtcurriculote2011/>. Acesso em 10 de julho de 2021.

Enviado em: 20/07/2022 | Aprovado em: 12/10/2024

