

CURRÍCULO E CONHECIMENTO SOB DIFERENTES PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Márcen de Pádua Ribeiro

**Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Belo Horizonte**

Resumo

O presente artigo aborda a centralidade do conhecimento para os estudos de currículo sob o ponto de vista de distintas concepções teóricas. Assim, o trabalho se apresenta como uma reflexão teórica amparada em pesquisa bibliográfica realizada por um grupo de pesquisa em currículo de uma instituição de ensino superior. Foram enfatizadas as concepções de três autores oriundos do campo do currículo: Michael Young, Antônio Flávio Barbosa Moreira e Carmen Tereza Gabriel. Todos eles possuem em comum a defesa da importância da temática do conhecimento para o campo do currículo, entretanto possuem abordagens teóricas distintas. Para a análise, debruça-se na perspectiva pós-fundacional de Carmen Gabriel, no conhecimento recontextualizado defendido por Antônio F. B. Moreira e no conceito de conhecimento poderoso, ressaltado pelo curriculista inglês Michael Young. O artigo sintetiza e analisa tais concepções dos autores, estabelecendo suas semelhanças e marcando suas diferenças, buscando ressaltar que tal pluralidade só tem a contribuir para o campo do currículo no Brasil.

Palavras-chave: Currículo. Conhecimento. Pós-fundacional. Conhecimento Poderoso.

Abstract

This article addresses the centrality of knowledge to curriculum studies from the point of view of different theoretical conceptions. Thus, the work presents itself as a theoretical reflection based on a bibliographical research carried out by a curriculum research group of a higher education institution. The conceptions of three authors from the field of curriculum were emphasized: Michael Young, Antônio Flávio Barbosa Moreira and Carmen Tereza Gabriel. All of them have in common the defense of the importance of the subject of the knowledge for the field of the curriculum, however, they have different theoretical approaches. For this, it focuses on the post-foundational perspective of Carmen Gabriel, on the recontextualized knowledge defended by Antônio F. B. Moreira and on the concept of powerful knowledge, emphasized by the English curriculista Michael Young. The article synthesizes and analyzes these conceptions of authors, establishing their similarities and marking their differences, seeking to emphasize that such plurality only has to contribute to the field of curriculum in Brazil.

Keywords: Curriculum. Knowledge. Post-foundational. Powerful Knowledge.

Introdução

Falar de currículo é falar de conhecimento? Para muitos pesquisadores de currículo, essa resposta é positiva e é encarada como uma premissa básica. Pode-se até mesmo dizer que, nos primórdios do campo, desde Ralph Tyler, perpassando pela Sociologia do Currículo das décadas de 1970-80, tal premissa era incontestável. No entanto, novas perspectivas ampliaram o campo do currículo bem como suas dimensões conceituais. E o conhecimento, temática sagrada para o campo, começou a conviver com outra temática sagrada: a cultura. Entendidos como indissociáveis, conhecimento e cultura se imbricam e se interpenetram.

A partir da década de 1990, perspectivas pós-modernas e pós-estruturalistas elevaram o currículo a uma multiplicidade conceitual que, para alguns, contribuiu para o enriquecimento do campo; para outros, tem resultado em uma dispersão preocupante e um afastamento da temática do conhecimento. Se algumas perspectivas *pós* se afastam do conhecimento ao priorizar outros discursos, já outras se mantêm interessadas nas discussões a respeito do conhecimento, sob enfoque discursivo.

A intenção deste artigo, fruto de reflexão teórica a partir de discussões fomentadas em grupo de pesquisa, é, primeiramente, defender a centralidade do conhecimento para os estudos curriculares, entendendo-o como matéria-prima do currículo. E, posteriormente, discutir diferentes abordagens teóricas que possuam como ponto em comum a centralidade do conhecimento para o currículo. Desse modo, o artigo enfatiza especialmente três perspectivas ancoradas em três teóricos específicos do currículo: Michael Young e sua compreensão de conhecimento poderoso, Antônio Flávio Barbosa Moreira e sua trajetória marcada pela defesa da centralidade do conhecimento recontextualizado como conhecimento escolar e Carmen Tereza Gabriel e sua perspectiva pós-fundacional de conhecimento, sob viés discursivo.

Como dito, os três teóricos possuem visões diferentes, mas se encontram na defesa da importância do conhecimento para o campo curricular. Assim, o presente artigo faz coro aos três, ao advogar a importância de não se afastar o conhecimento das produções de currículo e ressalta que tal temática segue viva no campo, convivendo, felizmente, com distintas concepções.

Buscou-se, a partir de pesquisa bibliográfica, levantar os últimos artigos científicos e livros publicados por esses autores, a partir do ano 2000 até os dias atuais. Delimitou-se esse recorte temporal de modo a abarcar a produção mais atualizada dos autores delimitados. A pesquisa bibliográfica consistiu, num primeiro momento, no levantamento dos trabalhos publicados no recorte temporal estabelecido. Posteriormente foi feita a leitura integral dos trabalhos, buscando sistematizá-los e articulá-los com a temática do conhecimento. Na etapa final, buscaram-se aproximações e distanciamentos perceptíveis nos três autores.

Desde a ênfase dada por Tyler (1977) na questão dos conteúdos acoplados à organização e ao planejamento para cumprimento de objetivos, que a dimensão do que deve ser ensinado é central para o currículo. Essa pergunta – o que os estudantes devem aprender? – ronda os estudos do campo desde seus primórdios, variando em perspectivas tradicionais pretensamente neutras, críticas-problematizadoras, pós-críticas sob viés discursivo. Silva (2009), em sua clássica obra destinada a introduzir as teorias de currículo, já na introdução salienta que, em meio a distintas teorias/discursos sobre currículo, o ponto comum entre elas é justamente a centralidade da discussão a respeito do que deve ser ensinado. Para Silva (2009), discutir o que os estudantes devem saber impõe também a discussão do que os estudantes devem ser.

Nos últimos anos, as discussões a respeito da Base Nacional Comum Curricular fizeram muitos se lembrar dessa importante questão: “o que os estudantes brasileiros devem saber”? Essa pergunta, matéria prima do currículo, acaba desaguando em outras questões: “O que os estudantes devem se tornar?”; “Quem define o que os estudantes devem saber?”; “Quem legitima esses conhecimentos?”; “Quais discursos disputam os significados dos conhecimentos?”. Em tempos de Base, a articulação currículo-conhecimento é mais do que nunca uma discussão ainda de primeira ordem ao campo.

Mais importante do que criar uma resposta-receituário para essas complexas questões, o fundamental é entendê-las como centrais ao campo, pois embutida nessas interrogações está também a articulação currículo-cultura tal qual defendem Apple (2006), Giroux (1997), McLaren (1997). No entanto, se por um lado entender que currículo e cultura são dimensões indissociáveis, até mesmo porque, como diz Apple (2006), selecionar conhecimento é basicamente seleção de cultura, por outro lado, recentes estudos a respeito do currículo, fortemente curvados para a cultura, na visão de Moreira (2010), têm afastado o conhecimento dessa discussão, que ao se inclinar demais para a temática da cultura, acaba por secundarizar o conhecimento.

A "sociologização" do campo acabou sendo substituída, ao menos em parte, pela "filosofização" do campo. [...] O campo está buscando beber na Filosofia e trazer o que lá apreende para discutir questões de currículo. A consequência tem sido, ao meu ver, uma secundarização da discussão do conhecimento escolar, dos processos de seleção, de organização e de construção do conhecimento escolar. Com o foco na cultura, surgiram estudos extremamente criativos, inventivos, originais e que contribuíram muito para o campo, mas surgiram também estudos pouco expressivos e pouco relevantes para a compreensão do fenômeno. Houve muitos ganhos, mas a vara curvou-se demais para o lado da cultura, dela fazendo um grande guarda-chuva, capaz de tudo abrigar. Cultura acabou sendo tudo e, ao acabar sendo tudo, terminou com dificuldade de ser alguma coisa mais concreta. Com o foco na cultura, surgiram estudos extremamente criativos, inventivos, originais e que contribuíram muito para o campo, mas surgiram também estudos pouco expressivos e pouco relevantes para a compreensão do fenômeno (MOREIRA, 2010, p. 45-46).

Tal visão é questionada por Lopes (2013) que interpreta o aparente sumiço do conhecimento como um indício de que ele tenha se diluído na temática da cultura. Para Lopes e Macedo (2009), as apropriações de dimensões teóricas pós-estruturais e pós-modernas pelo campo do currículo têm gerado a multiplicação e diversificação de estudos que valorizam o enfoque discursivo, as discussões relativas à identidade e à diferença, a pesquisa da cultura escolar e o cruzamento do discurso pedagógico com diferentes produções culturais para além dos limites da instituição escolar. Assim, a afirmação de que o currículo deve ser entendido como uma produção cultural vem possibilitando reconfigurar as discussões anteriormente centralizadas na legitimidade do conhecimento, abalando a compreensão de que o questionamento das formas hegemônicas de controle dos saberes possa ser um meio de construir perspectivas emancipatórias e de questionar o poder instituído. Ou seja, o que Moreira (2010) concebe por secundarização da temática do conhecimento em prol do enfoque excessivo na cultura, Lopes e Macedo (2009) interpretam como reconfiguração da centralidade do conhecimento no currículo a partir do enfoque na produção cultural.

As vertentes crítica e pós-crítica – categorias cunhadas por Silva (2009) – convivem atualmente no campo do currículo, em grande parte, imersas em um hibridismo teórico, tal qual observado nas análises de Moreira (2009, 2010) e Lopes (2007, 2010, 2013). Apesar de ênfases distintas, tais vertentes, internamente também heterogêneas, podem operar sob diálogo em determinados pontos. Acreditamos que a temática do conhecimento pode servir a essa lógica que hibridiza perspectivas crítica e pós-crítica de currículo, que a acolhem como central a partir de ênfases distintas, mas que não se configuram como pólos antagônicos de análise.

Para Lopes (2007, p. 20), “se as teorias pós-críticas são utilizadas em virtude de sua análise mais instigante da cultura, capaz de superar divisões hierárquicas, redefinir a compreensão da linguagem e aprofundar o caráter produtivo da cultura”, a teoria crítica, por sua vez, ainda está presente nas análises que buscam não desconsiderar essas questões pós-críticas mas visam ainda salientar questões políticas, bem como uma agenda para a mudança social, sem negligenciar aspectos da totalidade. Dessa forma, teorias críticas e pós-críticas, embora distintas, convivem hibridizando-se em alguns pontos. A discussão é ainda mais complexa, tendo em vista que em meio às vertentes crítica e pós-crítica também há heterogeneidades. Prova disso são as concepções pós que operam com o conhecimento como temática crucial, enquanto outras o negligenciam. Acerca dessa questão, Ribeiro (2017) defende que, em meio a heterogeneidade pós-crítica do currículo, há vertentes radicais que, ao tornar a discussão curricular por demais abstrata, afastam-se da escola e consequentemente, da temática do conhecimento.

A respeito do desenvolvimento híbrido do campo, Lopes (2010, p. 20) sintetiza:

O pensamento curricular começa a incorporar enfoques pós-modernos e pós-estruturais, que convivem com as discussões modernas. A teorização curricular passa a incorporar o pensamento de Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari e Morin. Esses enfoques constituem uma forte influência na década de 1990, no

entanto, não podem ser entendidos como um direcionamento único no campo. As teorizações de cunho globalizante sejam das vertentes funcionalistas, seja da teorização crítica marxista, vêm se contrapondo à multiplicidade característica da contemporaneidade. Tal multiplicidade não vem se configurando apenas como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas como tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais. Dessa forma, o hibridismo do campo parece ser a grande marca do campo Brasil na segunda metade da década de 1990.

Vale ressaltar que o termo hibridização tem sido aplicado aos difusos fenômenos culturais contemporâneos. Contudo, segundo Moreira (2009, 2010), o próprio termo currículo pode ser analisado como híbrido se o concebido como resultado de uma seleção de parcela da cultura mais ampla disponível e de sua transformação, para que possa ser ensinada, em um dado momento, em uma instituição específica, para um alunado particular. Em outras palavras, trata-se de hibridizações nas quais discursos de origens distintas e hierarquizados de diferentes modos se desterritorializam e reterritorializam. “Os discursos curriculares também podem ser estudados como híbridos, por corresponderem a configurações transitórias que resultam de diferentes tradições e movimentos pedagógicos” (MOREIRA, 2010, p. 61).

Em outro trabalho, o autor complementa:

A hibridização opera, então, por meio da mobilização de distintos discursos em um âmbito particular. Articula tanto modelos externos, por vezes repetindo movimentos tradicionais do centro para a periferia, quanto diferentes tradições e teorizações. A hibridização supõe um processo de tradução, que coloca novas experiências e direções em contato com outras previamente disponíveis. Interrompem-se, no processo, as hierarquias estabelecidas dos discursos, sem que, necessariamente, se configure uma outra, mais democrática. Na nova hierarquia, reafirmam-se e sancionam-se alguns discursos, ao mesmo tempo que se negligenciam e reprimem outros. (MOREIRA, 2009, p. 372)

A análise desses discursos demanda entendê-los não só como decorrentes de disputas entre correntes, mas também como manifestações de conflitos não resolvidos. Falar em hibridização teórica no campo do currículo não necessariamente significa defender que haja uma harmonia entre distintas concepções. Elas, ao se hibridizarem, negociam seus sentidos, reterritorializam-se sob disputas, e se ressignificam a partir de discursos que acabam se sobrepondo em detrimento da restrição de outros. É sempre importante indagar: no processo de hibridismo teórico, que temáticas são privilegiadas? “Que vozes se revelam mais poderosas?” (MOREIRA, 2009, p. 373). Sob quais condições as disputas por hegemonia no campo se dão e como interferem na produção desses conhecimentos? Por essa razão, o hibridismo no campo, ao mesmo tempo em que desestabiliza a concepção linear de tradições teóricas, embaralhando distintas vertentes, por outro lado, colocam ainda

mais sob disputa quais discursos acabam enfatizados e quais outros são diluídos ou até mesmo negligenciados.

Em meio a esse hibridismo, buscamos aqui resgatar distintas concepções, que mesmo sob disputa, possuem como ponto central a centralidade do conhecimento para os estudos de currículo. Dessa forma, sem querer rotular os teóricos escolhidos, entendemos que Carmen Teresa Gabriel ajuda a perceber o conhecimento sob enfoque pós-fundacional, calcado na influência pós-estruturalista; Antônio Flávio Barbosa Moreira permite entender o conhecimento acoplado a uma dimensão crítica mergulhada nas clássicas problematizações dos teóricos críticos curriculares e Michael Young, mais distante dos dois primeiros em suas premissas teóricas, propõe uma visão a respeito do conhecimento de caráter mais objetivista, reduzindo o papel da problematização do conhecimento ao acolher a ideia de universalidade.

Currículo e conhecimento na perspectiva de Antônio Flávio Barbosa Moreira

Moreira (2001, 2002, 2007, 2010, 2012) tem defendido em seus trabalhos a centralidade do conhecimento escolar para a teoria de currículo. Assim, Moreira (2010, p. 214) sinaliza ao pesquisador de currículo a necessidade de "incluir a preocupação com o conhecimento que se ensina e se constrói nas salas de aula, bem como associar essa preocupação aos cuidados com fenômenos culturais marcantes na sociedade contemporânea". No texto de Candau e Moreira, (2008, p. 21), a defesa do conhecimento também se faz presente: "que devemos entender por conhecimento escolar? Reiteramos que ele é um dos elementos centrais do currículo".

Em outro trabalho, Moreira (2007) torna a defender a centralidade do conhecimento para a teoria curricular e afirma que há um foco excessivo na cultura, o que deixa de lado o compromisso da teoria curricular com os processos de seleção e distribuição do conhecimento, algo ainda crucial ao campo do currículo. Tal visão, conforme já visto, é mantida integralmente por Moreira (2010).

Ao abordar que as relações entre currículo e cultura estão em evidência, tornando o conhecimento escolar um pouco mais esquecido dos debates acerca da teoria curricular, não significa que o autor defenda a cultura como algo irrelevante à discussão de currículo. Ao contrário, o próprio autor também tem se manifestado a favor da importância dela para o currículo, no sentido de ambos caminharem juntos:

À preocupação central com o conhecimento, acrescento a relevância da cultura no processo curricular, **indispensável para que se situe a experiência educativa localmente e na aldeia global** e para que se responda à pluralidade cultural que marca a sociedade contemporânea (MOREIRA, 2012, p.173, grifo nosso).

Defendo, então, a inclusão, nas reflexões e nas decisões referentes a currículo, das questões culturais contemporâneas, negligenciadas no progressivismo e em outras recentes abordagens. A pluralidade cultural, mais do que evidente nas sociedades contemporâneas, traz novos e urgentes desafios para o currículo. **Ou seja, insisto que ao foco no conhecimento escolar se associe o foco na cultura** (MOREIRA, 2012, p.180, grifo nosso).

Podemos perceber que, conjuntamente à centralidade do conhecimento, a cultura também é indispensável e o autor salienta que ambas as dimensões precisam integrar-se do ponto de vista da totalidade e também da particularidade. O foco apenas no local é insuficiente para conferir um sentido mais abrangente ao processo curricular. Nesse ponto, tal percepção de Moreira (2012) distancia-se de concepções pós-estruturalistas que rejeitam a noção de totalidade. Moreira (2010) defende que se associem, nos currículos, o foco no conhecimento escolar, na pluralidade cultural e na identidade. Trata-se de integrar reivindicações de igualdade social com as do reconhecimento da diferença, sem anular as distinções entre elas e sem negar a dimensão da totalidade.

Moreira (2001, 2002, 2007, 2010, 2012), ao defender a integração local-global para os estudos do currículo, observa que alguns trabalhos, ao centralizarem demasiadamente a cultura, acabam por privilegiar o aspecto local, enfatizando o micro em detrimento de uma perspectiva macro. O autor preocupa-se com algumas abordagens que definem o currículo como sendo a própria cultura, ampliando por demais a compreensão do conceito deste, de modo que o currículo passa ser entendido como algo que abrange tudo. E, ao ser tudo, ele acaba não sendo nada. Na obra *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*, escrita em parceria com Regina Leite Garcia, o autor esclarece ainda mais suas preocupações:

Eu acho muito perigoso essa visão. Tão ampla que abrange tudo. [...] É claro que a escola não pode ficar fechada nos seus muros, mas ampliar a palavra para significar todo e qualquer espaço em que ocorra a educação acaba com a especificidade que caracteriza a escola. [...] De fato, eu não aceito que se diga que tudo é currículo. Porque aí eu fico sem saber o que é currículo, eu não sei onde agir. Esse processo (curricular), a meu ver, tem como centro o conhecimento escolar. Politicamente, é importante que o conhecimento escolar esteja no centro das discussões sobre currículo. [...] Logo, eu vejo o processo curricular na escola girando em torno do conhecimento. (MOREIRA; GARCIA, 2008, P.22-23)

Assim, para Moreira (2012, p. 171), continua salutar a discussão a respeito do conhecimento e suas legitimações, seleções e construções: "que conhecimento deve ser considerado importante, válido ou essencial para integrar o currículo? Como escolhê-lo? Como organizá-lo?" É notória a preocupação do autor em associar currículo e escola, não no sentido de limitá-lo apenas ao ambiente escolar, mas no intuito de garantir a

especificidade do currículo produzido no contexto escolar. Em outro texto sob parceria, o currículo é assim compreendido: “currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes.” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 19).

O autor, ao analisar o foco excessivo dos estudos curriculares para a cultura, demonstra preocupação com a utilização de teorizações e categorias costumeiramente empregadas no estudo da cultura, transpostas diretamente para o âmbito do currículo. Observa ainda que vários trabalhos se caracterizam por “quase nenhuma relevância, fragmentação, recortes limitados, temáticas cuja relação com o processo curricular não se mostra evidente” (MOREIRA, 2010, p. 46). Também observou, nesses estudos, algumas negligências às dimensões econômicas e políticas.

Portanto, o que Moreira (2001, 2002, 2007, 2010, 2012) pretende salientar é que em virtude da ascensão das temáticas da cultura no campo do currículo, a questão do conhecimento escolar corre risco de ser deixada de lado, sendo que tal temática é importante, justamente, para se debater também a cultura, a linguagem, as diferenças, as questões de gênero, raça, e demais preocupações oriundas também de tradições pós-críticas do currículo. Em outras palavras, a partir da temática do conhecimento, emergem-se outras várias dimensões (de gênero, de etnia, etc.) que acabam por imbricar conhecimento e cultura.

Que os conteúdos selecionados nas diversas disciplinas concorram para desestabilizar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual que até agora informou o processo de seleção [...] confrontá-la com outras lógicas, com outras formas de ver e entender o mundo (MOREIRA, 2001, p.78).

Em sua defesa do conhecimento como eixo central à teoria curricular, Moreira (2001, 2002, 2003, 2007, 2010, 2012) reitera a preocupação com os processos de seleção e distribuição do conhecimento em uma perspectiva histórica e social, sustentando que conhecimento válido seria aquele que se define sempre em terrenos contestados, onde prevalecem relações assimétricas de poder. O autor enfatiza a necessidade de “se voltar a considerar mais rigorosamente os processos de selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola” (MOREIRA, 2007, p. 287). Nesse sentido, entendemos que o autor herda tais preocupações das teorias críticas curriculares, especialmente de Apple (2006) e Giroux (1993, 1997), e tem procurado se manter fiel a essas preocupações, ainda que sob diálogo com as contribuições pós-modernas e pós-estruturais no que tange a ênfase na cultura.

Moreira e Candau (2008, p. 13) procuram articular conhecimento e cultura, levantando a discussão das disputas por significados: “Não será pertinente considerarmos também o currículo como um conjunto de práticas em que significados são construídos, disputados, rejeitados, compartilhados?” Como entender, então, as relações entre currículo e cultura nessa perspectiva? Para os autores, uma alternativa possível seria perceber o currículo a

partir de escolhas que se fazem em vasto leque de possibilidades, ou seja, como uma seleção da cultura, como conjunto de práticas que produzem significados.

O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. (MOREIRA; CANDAU, 2008, P.28)

Tal defesa é semelhante ao que Giroux (1997) e McLaren (1997) expressam, entendendo o currículo como um espaço em que se desdobram lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. Tal visão permite entender que é por meio do currículo, por exemplo, que se torna elucidativo que determinados grupos sociais, especialmente os dominantes, expressem sua visão cultural de mundo, seu projeto social, como uma pretensa verdade. Moreira e Candau (2008) levam o currículo para o terreno da construção identitária.

O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 14).

Ao associar currículo, conhecimento e cultura, sob o viés da disputa e da construção identitária, os autores procuram não dissociar em momento algum o conhecimento da lógica escolar. Nesse e nos outros trabalhos anteriormente mencionados, Antônio Flávio Barbosa Moreira tem buscado distinguir conhecimento de conhecimento escolar.

Moreira e Candau (2008) compreendem o conhecimento escolar como uma construção específica da esfera educativa e não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola. “Consideramos, ainda, que o conhecimento escolar tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 22). Em outras palavras, os autores vêem o conhecimento escolar como um tipo de conhecimento produzido pelo próprio sistema escolar associado ao contexto social e econômico mais amplo. Tal produção se dá em meio a relações de poder estabelecidas no processo escolar e na sociedade.

O currículo, nesse viés, constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares. Em outras palavras, os conhecimentos escolares provêm de saberes e conhecimentos socialmente produzidos no que Moreira e Candau (2008, p. 23) chamaram de “âmbitos de referência dos currículos”. Que são, portanto, esses âmbitos de referência?

(a) às instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa); (b) ao mundo do trabalho; (c) aos desenvolvimentos tecnológicos; (d) às atividades desportivas e corporais; (e) à produção artística;

(f) ao campo da saúde; (g) às formas diversas de exercício da cidadania; (h) aos movimentos sociais. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 23).

Desse modo, nesses espaços produzem-se os diferentes saberes dos quais são oriundos os conhecimentos escolares. Os conhecimentos resultantes desses diferentes âmbitos são, então, selecionados e recontextualizados para constituir o currículo formal, para constituir o conhecimento escolar que se ensina e se aprende nas salas de aula. Evidente que essa lógica não é direta e linear, pois, ao se chegar à sala de aula, novas ressignificações e construções de saberes são colocadas sob disputas com esses conhecimentos. “Ressalte-se que, além desses espaços, a própria escola constitui local em que determinados saberes são também elaborados, ensinados e aprendidos.” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 24).

Os conhecimentos ensinados na escola não são cópias exatas de conhecimentos socialmente construídos. Por essa razão, os autores salientam que não há como inserir, nas salas de aula e nas escolas, os saberes e as práticas tal como funcionam em seus contextos de origem. Para se tornarem conhecimentos escolares, portanto, os conhecimentos produzidos no âmbito de referência sofrem uma descontextualização e, posteriormente, um processo de recontextualização. Desse modo, a atividade escolar, portanto, supõe uma certa ruptura com as atividades próprias dos campos de referência. Os autores fornecem dois exemplos elucidativos:

Essa constatação certamente afeta o trabalho pedagógico. Como? Cientes das transformações por que passam os conhecimentos de referência até se tornarem conhecimentos escolares, não iremos mais supor que a escola possa ser organizada, para o ensino de Ciências, por exemplo, como um pequeno laboratório, similar aos que existem em outros locais. A investigação científica, tal como se desenvolve em um laboratório de pesquisas, é bem distinta da seqüência de passos estipulados em um manual didático de experiências científicas escolares.

Outro exemplo pode ser encontrado no campo das atividades desportivas. A prática do desporto apresenta, em locais de treinamento de atletas profissionais, características bem diferenciadas das experiências oferecidas ao(à) estudante nas aulas de Educação Física. Torna-se sem sentido, portanto, qualquer tentativa de transformar tais aulas em momentos de preparação de futuros atletas. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 26).

Os dois exemplos citados remetam justamente a importância da descontextualização e da recontextualização dos conhecimentos em conhecimentos escolares. No primeiro processo – de descontextualização –, os autores chamam a atenção para o fato de que, nesse momento, corre-se o risco de se omitir nas escolas as disputas e os conflitos de interesses inerentes ao processo de construção do conhecimento. Os autores utilizam livros didáticos e programas curriculares como exemplos de materiais que não fazem menção às disputas travadas entre os saberes, quando produzidos em seus contextos originais.

Devemos entender, então, o processo de descontextualização como algo nocivo ao processo curricular? Moreira e Candau (2008, p. 24) respondem: “A nosso ver, certo grau de descontextualização se faz necessário no ensino, já que os saberes e as práticas produzidos nos âmbitos de referência do currículo não podem ser ensinados tal como funcionam em seu contexto de origem”. Todavia, é preciso atentar-se para o risco de perda de sentido desses conhecimentos que, segundo os autores, pode ocorrer se houver uma forte descontextualização. Conhecimentos totalmente descontextualizados, aparentemente neutros, perdem suas intrínsecas conexões com o mundo social em que são construídos. Não possibilitam que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos de interesses. Em outras palavras, a sempre oportuna problematização de Apple (2006): conhecimento de quem?

Dessa forma, ao ser recontextualizado, é importante que se procure priorizar na escola como tais disputas se expressam, por exemplo, nos livros didáticos com que se trabalha. “Como poderíamos pensar em novas estratégias de crítica e de utilização dos livros?” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 26). É pertinente refletir sobre a possibilidade de complementação dos conhecimentos incluídos nos livros com informações e discussões referentes aos processos de construção desses conhecimentos de referência. Que interesses, conflitos e disputas estão em jogo? O debate dessas e de outras questões similares pode, na escola, estimular novas e criativas formas de se trabalhar tanto o livro didático, quanto outros materiais e outras fontes que auxiliam no processo de aprendizagem.

De que modo a compreensão dos processos de construção do conhecimento escolar é útil ao docente? Moreira e Candau (2008, p. 27) fornecem uma sugestão:

Se o(a) professor(a) entende como o conhecimento escolar se produz, saberá melhor distinguir em que momento os mecanismos implicados nessa produção estão favorecendo ou atravancando o trabalho docente. Em outras palavras, a compreensão do processo de construção do conhecimento escolar facilita ao professor uma maior compreensão do próprio processo pedagógico, o que pode estimular novas abordagens, na tentativa tanto de bem selecionar e organizar os conhecimentos quanto de conferir uma orientação cultural ao currículo.

Em seus trabalhos, Moreira (2001, 2002, 2007, 2008, 2010) tem ressaltado também a preocupação com a hierarquização dos conhecimentos no contexto escolar, que muitas vezes resultam em uma espécie de superioridade de uma disciplina em relação a outra. Alimentadas pelas lógicas das avaliações externas, geralmente o componente curricular da Matemática e Língua Portuguesa se sobressaem nas relações de poder entre os conhecimentos disputados nas escolas. Desse modo, é fundamental que a teoria curricular sirva também para desestabilizar essas pretensas hierarquias, discutindo e problematizando as construções que fazem com que determinados conhecimentos, materializados nas disciplinas, possuam mais legitimidade e prestígio do que outros. Questionar essas

construções é desnudar justamente as relações de poder que perpassam pelas disputas entre os conhecimentos e que por sua vez também desembocam em visões de educação que determinam tais privilégios de conhecimentos em detrimento de outros.

Em suma, Antônio Flávio B. Moreira tem defendido a centralidade do conhecimento para os estudos do currículo, preocupando-se com a recontextualização do conhecimento para a lógica escolar, sem deixar de associá-lo à cultura, compreendendo que seleção de conhecimento é também seleção de cultura. Assim, o autor tem se mostrado desconfiado de paradigmas universais acerca do conhecimento, discordando e problematizando toda e qualquer ideia que possa defender a noção de conhecimentos superiores ou mais importantes. Ainda assim, defende o compromisso da escola, via currículo, de atuar na transmissão, desde que problematizada, dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, de modo que sonegá-los é retirar direitos dos educandos em adquiri-los.

A concepção de conhecimento em Michael Young

O professor inglês Michael Young pode ser considerado um dos fundadores da chamada *Nova Sociologia da Educação* (NSE). Sua obra *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*, publicada em 1971, trouxe uma abordagem do campo do currículo que rompe com as teorias burocráticas de Bobbit e Tyler, propondo uma nova referência que são o currículo e os processos pedagógicos.

Foi essa tentativa de definir a sociologia da educação como disciplina preocupada com o problema do conhecimento escolar, de sua definição e da sua transmissão, “que reuniu o conjunto de artigos diversificado e em alguns casos contraditórios que formava *Knowledge and control*” (YOUNG, 2007, p. 63).

Michael Young trouxe as questões de poder, ideologia e controle social para o centro da discussão currículo escolar. Sua proposta inicial era compreender como esta seleção de conhecimento contribuiria para a manutenção das desigualdades. Ele desvelou a insuficiência do conceito de currículo aceito até então, qual seja, uma seleção e uma organização do saber disponível numa determinada época, possibilitando um conceito de currículo compreendido como saber socialmente organizado, relacionado com o poder.

Semelhante a Antônio Flávio Barbosa Moreira, o teórico inglês também defende a centralidade da temática do conhecimento para os estudos de currículo. Indo além, Michael Young defende que currículo é basicamente conhecimento, de modo que os teóricos de currículo devem se pautar estritamente pela discussão a respeito dos conhecimentos. O autor inglês é enfático:

De quais questões deve tratar uma teoria do currículo? Meu ponto de partida, pelo menos na última década, tem sido o que os alunos têm o direito de aprender, quer estejam numa escola primária ou secundária, frequentando a universidade ou um programa de educação profissional ou vocacional que visa a prepará-los para o mercado de trabalho? (YOUNG, 2013, p. 226).

Qual é o conhecimento que os alunos deveriam poder adquirir na escola? Se, como teóricos do currículo, não conseguimos responder a esta pergunta, então não está claro quem poderá respondê-la e é provável que a resposta venha de decisões pragmáticas e ideológicas de gestores e políticos (YOUNG, 2013, p. 228).

Michael Young, no entanto, como acentua Moreira (1990), tem uma guinada conceitual e traz novas questões para a compreensão do conhecimento escolar.

[...] nos anos oitenta, a teoria de Young avança ainda mais e passa a discutir a articulação, no currículo, entre conhecimento escolar e trabalho. Porém, conhecimento continua tomado como dado e não há grande progresso na direção de uma compreensão mais profunda dos elos entre produção de conhecimento, produção econômica e Educação, que, como bem acentuou Silva (1988), é a conexão que falta ser analisada (MOREIRA, 1990, p. 81).

A guinada conceitual, apesar de não ser tão recente, ficou mais evidente em sua obra *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação* (2010) e nos artigos *Para que servem as escolas?* (2007); *O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento* (2011); *Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento* (2013) e *Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI* (2016), publicados em revistas brasileiras.

Young (2007, 2010) faz um duro ataque ao argumento pós-moderno, acusando-o de não distinguir entre conhecimento e experiência, além de conceder igual validade às perspectivas de todos os grupos, sejam especialistas ou não. O curriculista inglês argumenta que a afirmação de que o conhecimento pode se dar independente da posição social de quem conhece é insustentável.

Independentemente dos argumentos relativistas, em todas as sociedades as pessoas emitem juízos sobre a boa e má literatura, assim como sobre diferentes explicações dos fenômenos naturais, e debatem os critérios que devem ser utilizados para produzir esses juízos. Isto é, obviamente, o que os cientistas também fazem, incluindo os das ciências sociais, embora os seus juízos e os critérios que utilizam não sejam do mesmo tipo (YOUNG, 2010, p. 35).

Ao partirem da ideia de que todo o conhecimento está enraizado em interesses de grupos particulares de “sujeitos que conhecem”, as críticas pós-modernistas parecem apoiar solidamente as exigências culturais dos grupos subordinados, quer estes se baseiem na etnia, no gênero ou na classe social. Todavia, por argumentarem que o conhecimento é inseparável do modo como é construído, não conseguem evitar a conclusão de que todo o conhecimento tem um valor idêntico, quer se baseie na perícia profissional, na investigação ou na experiência de determinados grupos. (YOUNG, 2010, p.65).

Young defende um conhecimento válido e traz o núcleo de sua legitimação que reside em “uma comunidade particular de peritos detentora de uma legitimidade mais ampla” (YOUNG, 2010, p. 39-40). O autor inglês sintetiza:

Vou resumir meu argumento até aqui: ao mudar de um modelo tecnicista de instrução, associado com as correntes pioneiras da teoria do currículo, para uma crítica ideológica, a teoria do currículo perdeu (ou está perdendo rapidamente) seu objeto fundamental – o que se ensina e se aprende na escola. Sem dúvida, como resultado, perde seu papel específico nos estudos sobre educação. Essa ‘perda do objeto’ – a especificidade das escolas – teve duas consequências. Primeiro, abriu a porta da teoria do currículo para um amplo leque de pesquisadores dos campos de Filosofia, Literatura e Estudos Culturais, que levantam importantes questões sobre cultura e identidade na sociedade moderna, mas têm pouco a dizer especificamente sobre o currículo escolar (YOUNG, 2013, p.229).

Mas é a partir da discussão da função social da escola que Young (2007) revela a centralidade do conhecimento especializado, sob a alcunha de conhecimento poderoso, e sua transmissão. Assim, a escola deve se empenhar em transmitir um conhecimento especializado que é o conhecimento poderoso. Este conhecimento é

[...] o *conhecimento independente de contexto* ou *conhecimento teórico*. Ele fornece generalizações e busca universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como *conhecimento poderoso* (YOUNG, 2007, p. 1296, *itálicos originais do autor*).

Esta concepção, segundo Michael Young, não significa que os conhecimentos trazidos pelos sujeitos não sejam importantes. Trata-se, então, da criação de uma hierarquia entre os conhecimentos a partir da sobrevalorização do conhecimento teórico com uma cisão (no campo do currículo) entre teoria e experiência.

Sua distinção de conhecimentos possibilita afirmar que a escola deve ter o conhecimento contextualizado como um apêndice de menor importância, pois o conhecimento teórico/especializado/poderoso, com suas generalizações, seria o realmente útil aos alunos. A função social das escolas seria proporcionar aos alunos, assim, o conhecimento que eles não conseguem adquirir em casa ou sua comunidade.

Desse modo, Young (2007, 2010, 2011, 2013, 2016) estabelece uma diferenciação entre o conhecimento da prática cotidiana e conhecimento escolar: conhecimento dependente do contexto e conhecimento independente do contexto. Os primeiros são os conhecimentos práticos e cotidianos, têm a ver com a experiência, diz ao indivíduo como fazer as coisas. Já os segundos referem-se ao conhecimento teórico, é desenvolvido para

fornecer generalizações, buscar a universalidade e fornecer base para fazer julgamentos. O conhecimento independente do contexto é o que o autor chama de “conhecimento poderoso” e, para ele, o conhecimento a ser oferecido pelas escolas.

As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?” Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno de sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como ressaltado, deixá-los sempre na mesma condição. (YOUNG, 2007, p. 1297).

Young (2007, 2010, 2011, 2013, 2016) defende como conhecimento que empodera aquele que chama de “conhecimento poderoso”, um conhecimento que se distancia da realidade do aluno, uma vez que não considera que tais conhecimentos irão possibilitar a superação de uma realidade de opressão. Ao fazer tal defesa, o autor aponta um caminho de descontextualização dos conhecimentos considerados realmente úteis; conhecimentos válidos seriam aqueles que, afastando-se dos conhecimentos locais e particulares, promoveriam as generalizações e a elaboração de conceitos. A tarefa de seleção de tais conteúdos seria de responsabilidade de formuladores de currículos, especialistas que precisam dar respostas sobre quais são tais conhecimentos.

Portanto, ao considerar que existe um conhecimento mais valioso, especializado e conceitual (e por isso, realmente útil), distante do conhecimento da prática e da experiência, Young (2016, p.34) esclarece:

A ideia de “conhecimento poderoso” começa com duas afirmações: (i) há um “melhor conhecimento” em todas as áreas e (ii) a base de todas as decisões sobre conhecimento no currículo é a ideia de diferenciação, de que existem diferentes tipos de conhecimento. Em qualquer discussão sobre currículo, a distinção mais básica é entre o conhecimento escolar, ou curricular, e o conhecimento do dia a dia, ou da experiência que os alunos trazem para a escola. Não se trata de que um seja “bom” e o outro, “ruim”. É que eles têm estruturas diferentes e finalidades diferentes. O conhecimento curricular – ou disciplinar – é *independente do contexto*, diferentemente do conhecimento baseado na experiência que os alunos trazem para a escola, que está diretamente ligado aos contextos nos quais as pessoas vivem e dentro dos quais é adquirido. Dessa maneira, a tarefa do professor, na construção do currículo escolar, é permitir que os alunos se envolvam com o currículo e avancem para além da sua experiência. Por isso, é tão importante que os professores entendam a diferença entre currículo e pedagogia – ou as atividades e as concepções dos professores.

Em outra passagem, o autor inglês elabora um elucidativo exemplo de como o conhecimento da experiência é para ele secundário em relação aos conhecimentos

conceituais e objetivos. Na percepção de Young (2007, 2010, 2011, 2013, 2016), há uma clara dicotomia entre conhecimentos de experiência e conhecimentos conceituais, e no exemplo que o autor constrói a respeito da cidade de Londres, tal distinção e hierarquização ficam evidentes:

As escolas são lugares onde o mundo é tratado como um “objeto de pensamento” e não como um “lugar de experiência”. Disciplinas como história, geografia e física são as ferramentas que os professores têm para ajudar os alunos a passarem da experiência ao que o psicólogo russo, Vygotsky, se referiu como “formas mais elevadas de pensamento”. As disciplinas reúnem “objetos de pensamento” como conjuntos de “conceitos” sistematicamente relacionados. Às vezes, esses conceitos têm referentes fora da escola, no ambiente da vida do aluno, numa cidade como Londres, por exemplo. Entretanto, os relacionamentos dos alunos com Londres como um “conceito” devem ser diferentes de seu relacionamento com a sua “experiência” de Londres como o lugar onde vivem. É importante que os alunos não confundam a Londres de que fala o professor de geografia com a Londres onde vivem. Até certo ponto, é a mesma cidade, mas o relacionamento do aluno com ela, nos dois casos, não é o mesmo. A Londres onde vivem é um “lugar de experiência”. Londres como exemplo de uma cidade é um “objeto de pensamento” ou um “conceito”. Se os alunos não conseguirem captar a diferença entre pensar em Londres como um exemplo do conceito dos geógrafos de uma cidade e sua experiência de viver em Londres, eles terão problemas para aprender geografia e, por analogia, qualquer disciplina escolar que busque levá-los para além de sua experiência. (YOUNG, 2011, p. 615).

O conhecimento poderoso tem, assim, o currículo como uma construção social e histórica estabelecida por uma comunidade de especialistas – estudiosos e pesquisadores – nos moldes em que foi proposta a Base Nacional Comum Curricular.

Um currículo nacional deveria ser elaborado em colaboração estreita com os especialistas nas disciplinas e se limitar a conceitos-chave de cada disciplina. Esse alcance do currículo nacional garante autonomia para cada escola e para os professores especialistas em cada disciplina, e leva em conta que as escolas têm diferentes recursos culturais, histórias e contextos (por exemplo, escolas urbanas ou rurais). Ao mesmo tempo, garante uma base comum de conhecimento para todos os alunos, já que alguns podem mudar de escola. (YOUNG, 2013, p.237)

Podemos afirmar que, para Michael Young, as escolas servem para a transmissão de um conhecimento especializado cujos saberes da experiência e o contexto não se apresentam como um conhecimento poderoso ou um conhecimento realmente útil aos alunos, devendo o campo do currículo se preocupar exclusivamente com o conhecimento especializado.

As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?” Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. **Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno de sua experiência**, para que este currículo possa ser validado e, como ressaltado, deixá-los sempre na mesma condição (YOUNG, 2007, p. 1297, grifo nosso).

Young (2013, 2016) também se utiliza o conceito de recontextualização. Embasa-se explicitamente na perspectiva do sociólogo Basil Bernstein: “O termo refere-se ao modo como os elementos do conhecimento disciplinar são incorporados ao currículo para aprendizes de diferentes idades e conhecimentos anteriores” (Young, 2013, p. 199). Young (2013, p. 200) compreende a recontextualização dos conhecimentos, na identificação de três processos envolvidos: “como o conhecimento é selecionado, como é sequenciado e como progride”. Entendemos que a perspectiva é semelhante ao modo como Moreira e Candau (2008) pensam o processo de recontextualização dos conhecimentos especializados para os escolares, embora os autores brasileiros não se remetam explicitamente à Bernstein.

Concluo que a teoria do currículo e, portanto, o próprio currículo precisa partir não do aluno como um aprendiz, mas sim do direito ou do acesso do aluno ao conhecimento. A teoria do currículo precisa de uma teoria do conhecimento se pretende analisar e criticar os currículos existentes e explorar as diferentes formas que eles podem ter. (YOUNG, 2013, p. 231).

Semelhante aos estudos de Antônio Flávio Barbosa Moreira, temos em Michael Young também a defesa da centralidade do conhecimento para o currículo. No entanto, a proposta de conhecimento poderoso, gestada pelo autor inglês, distancia-se das problematizações de Moreira (2001, 2002, 2007, 2010, 2012) que, além de não advogar pela separação de conhecimentos da experiência e do conceito, também questiona a pretensa ideia de universalidade contida na concepção de conhecimento poderoso. Moreira (2010), ao comentar o conceito de Michael Young, sinaliza que há uma convergência entre a ideia de conhecimento poderoso e conhecimento dos poderosos.

Por mais que Young (2007, 2010, 2011, 2013, 2016) tente distinguir o conhecimento poderoso do conhecimento dos poderosos, na prática, para Moreira (2010) fala-se da mesma coisa: conhecimentos legitimados historicamente por grupos dominantes que conferem prestígio a determinados tipos de saberes e impõem uma condição universalizante a esses conhecimentos.

De um lado, a concepção objetivista de Michael Young, de outro, uma compreensão mais problematizadora de Antônio Flávio Barbosa Moreira. Mas a multiplicidade de visões acerca do conhecimento não se limita a esses teóricos, de modo que é fundamental ressaltar ainda um outro olhar sobre esse mesmo tema: um viés fortemente marcado por uma

concepção pós-estrutural, expressado aqui por Carmem Tereza Gabriel, através de recortes teóricos muito distintos tanto de Young quanto de Moreira.

Conhecimento na perspectiva pós-fundacional de Carmen Tereza Gabriel.

A perspectiva pós-fundacional adotada nos trabalhos de Carmen Gabriel e seus parceiros articula-se à perspectiva pós-crítica de currículo anteriormente mencionada. Tal perspectiva faz parte do bojo pós-moderno e pós-estrutural que, heterogêneo como é, abriga uma gama distinta de tendências teóricas. Como bem explica Peters (2000), pós-modernidade e pós-estruturalismo não são sinônimos, embora possuem premissas em comum, tais como: a desconfiança em relação à razão moderna, a recusa às grandes narrativas, a dimensão da totalidade e a pretensão de universalidade, a ênfase na cultura e na linguagem como categorias fundamentais de análise.

Gabriel (2016, p.112) argumenta que, ao contrário de uma abordagem de caráter estruturalista, nas teorizações pós-fundacionais “a idéia de sistema relacional se radicaliza, na medida em que elas afirmam a impossibilidade do fechamento desses sistemas em torno de qualquer essência cuja significação seja pré-estabelecida”. Em meio a essas premissas da corrente pós-fundacional, Gabriel (2013, p. 44) esclarece ainda mais:

[...] fala de incertezas e de apostas; de perplexidade e de insatisfação; de desconfianças e de insistências. São interrogações das quais me ocupo faz já algum tempo, mas que continuam, no meu entender, abertas, remexendo de forma recorrente o campo do currículo. São questões que insistem em falar sobre conhecimento, ciência e escola como questões políticas-epistemológicas de nosso presente. Questões que buscam definir, articular, problematizar, compreender esses termos apostando nas suas potencialidades analíticas para continuar pensando politicamente o campo. Questões que recolocam na roda de debates as articulações entre conhecimento científico, currículo e escola.

Consideramos que a autora em questão se constitui em um diferencial se comparada a outros teóricos do currículo de linhagem pós-crítica. Sua singularidade consiste exatamente em não abandonar a temática do conhecimento. Acolhe, dessa maneira, a sua importância para o campo curricular. Diferente de outras temáticas pós-críticas que, segundo Ribeiro (2016), ao apostar em demasiada abstração, acabam se afastando da lógica escolar e do conhecimento. Tal crítica também é percebida nos trabalhos de Moreira (2002, 2007, 2010, 2012) e Moreira e Garcia (2008).

Gabriel (2013, p. 45) menciona que tratar do conhecimento e, especificamente, do conhecimento escolar para a teoria curricular é retomar antigas preocupações. Além disso, tece provocações ao indagar a quem se interessa, atualmente, tal leitura acerca da relação entre currículo e conhecimento escolar: "Seria um assunto já esgotado?" Certamente defendemos que não. Gabriel (2013, p. 48) salienta ainda que a luta em torno da definição do conhecimento a ser ensinado/aprendido e mobilizado nos fazeres curriculares, "é uma

questão política incontornável face às demandas de direito que interpelam as escolas e as universidades públicas em nosso presente."

Afinal, em um contexto de "injustiça social cognitiva" (SANTOS, 2010), no qual o conhecimento é desigualmente distribuído, como falar de emancipação individual e/ou social sem trazer para o debate as lutas tanto pelo acesso a esse bem cultural como pela sua significação e hegemonização nos textos curriculares? Como entrar na disputa pela definição de uma escola pública democrática para todos sem problematizar o conhecimento selecionado e legitimado para ser ensinado e aprendido nessa instituição? (GABRIEL, 2016, p. 108).

Gabriel (2013, 2016), Gabriel e Castro (2013) e Gabriel e Moraes (2014) têm mantido como foco de análise, em seus trabalhos, a compreensão dos processos de produção e distribuição do conhecimento validado e legitimado em diferentes contextos de formação. Dessa forma, Gabriel e Castro (2013, p. 46) entendem que "a luta em torno da definição do conhecimento a ser ensinado/aprendido mobilizado nos fazeres curriculares" é condição crucial para o debate nas universidades públicas, especialmente no campo do currículo. Vale ressaltar que até este momento, em termos de preocupação central, Carmen Gabriel está ao lado de Antônio Flávio B. Moreira e Michael Young. Todos não sonham a discussão central do campo curricular: qual conhecimento deve ser ensinado? A diferença da autora em relação aos dois consiste na abordagem teórica que a embasa, de caráter pós-fundacional, pós-crítico.

Outra aproximação da autora em questão com os dois curriculistas aqui enfatizados se dá na medida em que Gabriel e Castro (2014, p. 84) admitem "um enfraquecimento ou deslocamento da temática do conhecimento em prol do enfrentamento com as questões culturais nas pesquisas e debates do campo educacional", sobretudo, quando se trata de decidir sobre a seleção e organização do conhecimento a ser ensinado. Portanto, há um consenso entre Carmen T. Gabriel, Antônio Flávio B. Moreira e Michael Young de que a temática do conhecimento tem se enfraquecido (ou deslocado) em face à emergência da dimensão cultural ao campo. Defendemos aqui que a emergência da temática da cultura não pode significar um esvaziamento do conhecimento, tendo em vista que discutir conhecimento é também debater cultura.

Para Gabriel (2013, 2016), Gabriel e Castro (2013) e Gabriel e Moraes (2014), dizer algo sobre o campo do currículo nas relações com o conhecimento científico implica trabalhar com definições de currículo e de conhecimento científico produzidas em contextos discursivos específicos – o campo do currículo – sabendo que, ao fazê-lo, já há um posicionamento inevitável a favor ou contra algum ou alguns dos múltiplos sentidos possíveis atribuídos a cada um desses termos.

Na perspectiva pós-fundacional, nomear e definir não pressupõe mobilizar um sentido previamente fixado, passível de identificar as coisas e sujeitos desse mundo pelas suas positivities plenas, mas suturar, fechar discursivamente sentidos, ainda que provisórios,

por meio de mecanismos retóricos. É a partir dessa premissa que Carmen Gabriel assume como referencial teórico pós-fundacional as concepções de Ernesto Laclau. Com base no autor argentino, toda configuração social é uma configuração significativa, ou seja, enunciativa.

A interlocução com esse tipo de abordagem traz com força em nossas análises e estudos curriculares a opção pela categoria discurso, que passa a integrar o mapa conceitual não apenas como mais uma ferramenta analítica entre outras, mas como uma meada a ser puxada (GABRIEL, 2013, p. 49).

A autora em questão defende em seus trabalhos que a potência analítica do termo discurso está justamente no fato de ele propor uma forma de enfrentamento das complexas relações entre pensamento e realidade, sujeito e objeto, simbólico e material. Nessas abordagens, o discurso não é percebido como uma operação mental ideal, em oposição à ação ou à realidade; “Ele é relacional e da ordem do material. Uma categoria que une palavras e ações” (GABRIEL; MORAES, 2014, p. 32).

Ainda nessa perspectiva, Gabriel (2013, 2016) e Gabriel e Moraes (2014, p.33), sob influência de Ernesto Laclau, discutem a universalidade do conhecimento como um "significante vazio", permeado justamente por lutas em torno de significações que o preenchem. Dessa forma, as autoras desconfiam de um conhecimento tido como poderoso, tal qual defende Michael Young, na medida em que tal adjetivação, na perspectiva discursiva e enunciativa defendida por Carmen T. Gabriel, corresponde a nada mais do que um conhecimento adjetivado, enunciado por alguém que preencheu esse significante vazio e lhe impôs uma significação. Assim é a disputa em torno do conhecimento, não havendo dicotomias entre saberes da experiência, do cotidiano e científicos acumulados pela humanidade. Essa percepção é recorrente nos trabalhos da autora: Gabriel (2013, 2016), Gabriel e Castro (2013) e Gabriel e Moraes (2014).

Gabriel e Moraes (2014, p. 25), mesmo influenciadas por assertivas pós-modernas, salientam a importância da teoria curricular crítica para problematizar e desnaturalizar alguns processos de universalização do conhecimento, "evidenciando assim, seu comprometimento com as questões políticas e culturais do contexto histórico no qual eles são produzidos".

Em uma perspectiva pós-fundacional, Gabriel (2013, 2016), Gabriel e Castro (2013) e Gabriel e Moraes (2014) argumentam a respeito da ilusão de se aceitar a ideia de universalidade no conhecimento. Desse modo, o conhecimento tido como poderoso, especializado e científico, é sempre o conhecimento particular de alguém. Young (2007, 2010, 2011, 2013, 2016), ao dicotomizar esses saberes (conhecimento poderoso e conhecimento da experiência), hierarquiza também as noções de particularismo e universalismo. Para o autor, o particular é uma espécie de ponto de partida que não cabe ao currículo. À teoria curricular, dá-se a obrigação de garantir justamente a aquisição de um conhecimento poderoso, mais elaborado e relacionado intimamente com o conhecimento

universal. Gabriel e Moraes (2014) sugerem um deslocamento de foco para as discussões entre universalismo e particularismo no campo do conhecimento.

[...] Esses dois termos não são percebidos como pares dicotômicos, mas como elementos incontornáveis no jogo político produtor de hegemonias e antagonismos. Isso significa uma pista instigante para as nossas pesquisas no campo do currículo no sentido de deslocar nosso foco das tentativas frustradas de decisão entre um currículo mais ou menos universalista e/ou particularista, e nos concentrarmos nos processos de demarcação de fronteira entre esses dois termos. Ao invés de continuarmos nos interrogando sobre quais conhecimentos podem ser considerados universais, questionamos: a quem e onde interessa delimitar a fronteira entre universal e particular no processo de identificação dos conhecimentos escolares? (GABRIEL; MORAES, 2014, p. 31).

Atuar na demarcação entre as fronteiras do universal e particular, ou nas fronteiras entre o universal e universalizado, é problematizar o conhecimento. Não sacralizá-lo como algo dado em si mesmo. Amparada em Ernesto Laclau, Gabriel (2013) propõe subverter tanto o subjetivismo transcendental quanto o objetivismo essencialista, por meio da análise das relações entre particular e universal. Para a autora, ao invés da oscilação entre as múltiplas verdades que se constituem na particularidade das diferenças e a verdade única que se ampara em um fundamento universal, é possível operar com o universal como um particular que em algum momento se universaliza. O complemento de Lopes (2014, p. 103), nessa mesma perspectiva, encaixa-se perfeitamente: "a decisão sobre qual particular ocupa provisória e contingencialmente o espaço vazio do universal é uma questão de poder e de discurso".

Gabriel (2016) sustenta que ao se radicalizar o papel da contingência, a perspectiva pós-fundacional oferece uma saída teórica que produz entendimentos sobre a tensão universal e particular nos processos de definição do significante totalidade, permitindo ressignificar tanto o sentido de universal, como o próprio sentido atribuído à fronteira existente entre universal e particular. "Para essa abordagem, o universal não se define nem em termos de solução, tampouco de problema, e sim como condição de pensamento" (GABRIEL, 2016, p. 116).

Esse entendimento de Gabriel (2016) permite pensar o universal como significante que unifica o conjunto de múltiplas demandas, sem conteúdo próprio, mas com uma função discursiva incontornável nas lutas pela significação. Sendo lugar de fronteira, o sentido de universal é sistematicamente disputado, de modo que se mantém abertas outras possibilidades várias de significação. Desse modo, o lugar do universal poderá também ser ocupado, preenchido com diferentes conteúdos, em função dos sistemas de significação nos quais está sendo disputado.

A percepção do conhecimento como patrimônio da humanidade, desde a teorização crítica, tem ganhado contornos problematizadores. Considerar que existem conhecimentos que são patrimônios da humanidade, no sentido de que são universais e precisam ser

distribuídos e socializados aos alunos, é a defesa de Young (2007, 2010, 2011, 2013, 2016), ao passo que Moreira (2001, 2002, 2007, 2010, 2012) e Gabriel (2013, 2016) optam pela problematização da pretensa universalidade do conhecimento. Antônio Flávio B. Moreira não abre mão de premissas clássicas da teoria crítica: de quem são esses conhecimentos? Legitimados por quem? A quem se interessam? Por que esses e não outros? Essas premissas críticas desde a década de 1980 são levantadas também por outros teóricos como Apple (2006), Giroux (1997) e McLaren (1997).

E a partir de contribuições das vertentes pós-modernas, pós-estruturalistas, podemos problematizar também a sua pretensão de universalidade, acolhendo a ideia de que no universal há um particular universalizado. Assim, as problematizações giram em torno da ordem discursiva, buscando indagar: de quem são os discursos que visam legitimar determinados conhecimentos? Quais são as vozes que disputam os sentidos dos conhecimentos buscando a hegemonia? É por essa razão que Gabriel (2013) argumenta que as disputas em torno de significações que preencham os sentidos, sempre provisórios, do conhecimento, em última instância visam indagar a quem interessa a delimitação das fronteiras do que é tido como universal e particular. Assim, pensamos que Carmen T. Gabriel e Antônio F. B. Moreira, ainda sob enfoques distintos, complementam-se na abordagem do conhecimento, especialmente na problematização de sua pretensa universalidade.

Considerações finais

O presente artigo buscou ressaltar a centralidade da temática do conhecimento e do conhecimento escolar para o campo curricular, defendendo-o como matéria-prima dos estudos curriculares. Para tal, analisamos como três concepções teóricas distintas compreendem a temática do conhecimento. Dessa forma, buscou em Michael Young, Antônio Flávio Barbosa Moreira e Carmen Tereza Gabriel, semelhanças e diferenças no que diz respeito à temática.

O conhecimento poderoso de Michael Young encontra resistência a partir das concepções de Antônio Flávio B. Moreira e Carmen T. Gabriel, na medida em que os dois últimos operam com conceitos que problematizam e desconfiam da ideia de conhecimento universal, premissa acolhida pelo teórico inglês. A concepção do curriculista inglês de entender o currículo basicamente como conhecimento especializado, independente do contexto, acaba por descolar o currículo dos saberes da experiência.

De outro modo, não consideramos aqui que Antônio F. B. Moreira e Carmen Gabriel tenham abordagens opostas em relação ao conhecimento. Compreendemos que são concepções complementares, sendo que o primeiro teórico aposta nas problematizações clássicas das teorias críticas e busca trabalhar na perspectiva da recontextualização, acolhendo o intercâmbio entre conhecimento científico e conhecimento da experiência comum; ao passo que a segunda busca enfatizar o viés discursivo ao analisar o conhecimento. Há ênfases diferentes, deslocamentos diferentes, escolhas distintas, mas não necessariamente uma oposição em que um anula o outro.

Nesse sentido, ambos podem ser utilizados conjuntamente para uma concepção de conhecimento que dialogue com vertentes críticas e pós-críticas. Eis um exemplo do hibridismo teórico discutido aqui, na introdução, na perspectiva de Alice Casimiro Lopes e do próprio Antônio Flávio B. Moreira.

No intuito de procurar exemplificar de forma mais concreta como isso se materializaria no contexto, por exemplo, da educação básica, pensemos o componente curricular da História através do conteúdo relacionado ao “descobrimento” (ou seria invasão?) do Brasil. No viés crítico dos estudos de Moreira (2001, 2002, 2007, 2010, 2012) tal discussão possivelmente ganhará uma análise mais voltada para as relações históricas que permitem que determinados grupos sociais legitimem seus conhecimentos e silenciem outros e que isso não está desarticulado de todo um modo de produção econômica capitalista, que contribui para determinar essas instâncias do conhecimento. Certamente, ao problematizar o termo *descobrimento*, o autor questionaria de quem são esses saberes que historicamente se legitimam sob a pretensão de um conhecimento universal, fazendo com que se naturalize o termo *descobrimento* e se estranhe o termo *invasão*. Tais discussões inicialmente produzidas no âmbito acadêmico especializado podem e devem ser recontextualizadas para o ambiente escolar, sem perder o que o autor considera o mais importante: a capacidade de problematização desses conhecimentos, que sempre envolvem escolhas/exclusões permeadas por disputas em torno de quem tem o poder de legitimar determinados saberes em detrimento de outros.

Por sua vez, as formulações pós-críticas de viés pós-fundacional contidas nas pesquisas de Carmen Gabriel enxergará na questão da enunciação discursiva uma esfera crucial para debater o binômio discursivo descobrimento/invasão do Brasil, salientando que as questões de poder se inserem na linguagem, via discurso, e que conflitar essas duas terminologias é se inserir na disputa travada por significados, que é antes de tudo, também uma questão de saber-poder. Assim, o termo *descobrimento* seria um significante vazio permeado por disputas em torno de significações que o preencham, sempre provisoriamente. Desse modo, a ideia de universalidade é questionada tanto pela autora quanto por Antônio Flávio B. Moreira, sob nuances distintas, que se hibridizam.

Tal complementação defendida aqui como possível e perceptível nos estudos de Carmen Gabriel e Antônio Flávio B. Moreira, torna-se difícil na perspectiva do conhecimento poderoso adotada por Michael Young. A dificuldade de hibridizar o teórico inglês com os outros dois brasileiros se dá, especialmente, pelo modo com o qual Michael Young acolhe a ideia de universalidade, hierarquizando os conhecimentos tidos como especializados e aqueles oriundos da experiência. Consideramos que essa perspectiva do curricularista inglês coloca em segundo plano algo que é crucial para os outros dois autores brasileiros: a problematização do conhecimento.

Assim, os três teóricos, embora possuam visões diferentes, escolhas distintas, que ora os aproximam, ora os afastam, encontram-se na defesa da importância da temática do conhecimento para o campo curricular. Nesse ponto específico, o presente artigo faz coro aos três, ao advogar a importância de não afastar o conhecimento das produções de

currículo e ressalta que tal temática segue viva no campo, convivendo, felizmente, com distintas concepções.

Referências

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária. **Revista Teias**, v. 14, n.33, p.44-57, 2013.

GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, Marcela Moraes. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Educação em Questão**, v. 45, n. 31, 2013.

GABRIEL, Carmen Teresa; MORAES, Luciene Maciel Stumbo. Conhecimento escolar e conteúdo: possibilidades de articulação nas tramas da didatização. In: _____. **Currículo e conhecimento: Diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas**. Petrópolis: De Petrus:FAPERJ, 2014.

GABRIEL, Carmen Tereza. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 104-130, 2016

GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LOPES, Alice Casimiro. Currículo no debate modernidade, pós-modernidade. In: AMORIM, Antonio Carlos. **Passagens entre moderno para o pós- moderno: ênfases e aspectos metodológicos das pesquisas sobre currículo**. Campinas, SP : FE/UNICAMP, GT Currículo da ANPed, p. 16-21, 2007.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Mantendo o conhecimento na conversação curricular, porém via discurso: um diálogo com Gert Biesta. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, 19 (2): 99-104, 2014.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Cultura e Política: implicações para o Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, p. 5-10, 2009.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas. Uma introdução á pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-34, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000); avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 18, p. 66-81, 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 15-37, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A Importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 265-290, jun. 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; GARCIA, Regina Leite. Começando uma conversa sobre currículo: In: ____; _____. (Org.) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, p. 7-39, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Estudos de currículo. Avanços e desafios no processo de internacionalização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, 367-381, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A configuração atual dos estudos curriculares: a crise das teorias crítica. In: PARAÍSO, Marlucy. (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autentica, p. 95-115, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **A produção de conhecimento na área de currículo e repercussões na qualidade da escola pública**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RIBEIRO, Márden de Pádua. Teorias críticas e pós-críticas: pelo encontro em detrimento do radicalismo. **Movimento Revista de Educação**, v. 3, n. 5, p. 1-34, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Globo, 1977.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v.. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

YOUNG, Michael F. D. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Porto: Porto, 2010.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48, 2011.

YOUNG, Michael F. D. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 225-250, 2013.

YOUNG, Michael F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.159 p.18-37, 2016.

Correspondência

Márcen de Pádua Ribeiro: Professor da Faculdade Ciências Sociais Aplicadas de Belo Horizonte (FACISABH); Coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa de Formação Docente (GEPFOR).
Doutorado em Educação - PUCMINAS

E-mail: mardendepadua@yahoo.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.
