

O CONHECIMENTO ESCOLAR EM FOCO: Currículo e Epistemologias em Debate

Paulo Melgaço da Silva Junior¹

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo central investigar como o conhecimento escolar está sendo tematizado nas principais revistas de educação do Brasil. Para empreender tal debate, utilizamos as indicações da metapesquisa e analisamos 33 artigos publicados em periódicos A1 (qualis/Capes) no período de 2013 a 2018. Foi possível perceber que os autores estão filiados a diferentes epistemologias e abordam variados temas em relação ao conhecimento escolar. Defendemos o argumento de que o conhecimento escolar ocupa o papel central nas teorias de currículo, entretanto poucos autores preocuparam-se em verificar como o conhecimento escolar está sendo vivenciado no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Conhecimento escolar; metapesquisa; currículo.

SCHOOL KNOWLEDGE IN FOCUS: CURRICULUM AND EPISTEMOLOGIES IN DISCUSSION

ABSTRACT

The main objective of this study is to investigate how school knowledge is discussed in prominent education magazines in Brazil. We used the meta-research indications and analyzed 33 articles published in A1 journals (qualis/Capes) from 2013 to 2018 to undertake this debate. We notice that the authors are affiliated with different epistemologies and address different topics in relation to school knowledge. We defend the argument that school knowledge occupies a central role in curriculum theories, however, few authors were concerned with authenticating how school knowledge is being lived in everyday school life.

Keywords: School knowledge; meta-research; curriculum.

RECEBIDO EM: 2/4/2020

ACEITO EM: 4/6/2020

¹ Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ. Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PP-GEAC) da UNIRIO/RJ. Rio de Janeiro/RJ. <http://lattes.cnpq.br/8573001420943301>. <http://orcid.org/0000-0002-4301-9305>. pmelgaco@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Em estudo anterior, defendemos que o conhecimento escolar ocupa um papel central nas teorias de currículo (MOREIRA; SILVA JUNIOR, 2017). Nesse sentido, concordamos com Young (2014), quando destaca o conhecimento como a capacidade de vislumbrar novas perspectivas em diversos campos e que as escolas seriam o *locus* para “armazenar e disponibilizar o conhecimento especializado” (YOUNG, 2014, p. 198). Essas instituições podem favorecer as novas gerações, tanto no acesso crítico ao que já foi acumulado pelas gerações anteriores quanto ao habilitá-las a construir novos conhecimentos (MOREIRA; SILVA JUNIOR, 2017).

Orientados por essa perspectiva, objetivamos investigar como o conhecimento escolar está sendo tematizado nas principais revistas de educação do Brasil. Nosso interesse é perceber como os autores do campo² do currículo estão abordando a temática e em que medida a escola e seus sujeitos estão sendo levados em questão. Em outras palavras, interessa-nos saber se está havendo, por parte dos curriculistas³, a preocupação em verificar como as escolas estão recebendo essas discussões.

Assim, neste texto, apresentamos reflexões acerca das discussões sobre conhecimento escolar a partir da análise de 33 artigos publicados em periódicos A1 (Qualis/Capes) no período de 2013 a 2018. A opção pelo Qualis/Capes se deu pelo padrão de excelência que as revistas possuem. Acreditamos que elas abarquem o pensamento dos principais pensadores de currículo do país, assim como as pesquisas desenvolvidas nos principais programas de Pós-Graduação em âmbito nacional. Temos a consciência de que este critério de seleção pode ter deixado de fora importantes contribuições para o campo, presentes em outros periódicos. De acordo com Gabriel (2016, p. 116), contudo, os textos aqui apresentados, em seu conjunto, podem ser vistos “como uma amostragem significativa e relevante das temáticas que são priorizadas pela comunidade científica da área, garantindo dessa forma a legitimidade do recorte”.

Para a realização da pesquisa nos inspiramos em Mainardes (2018), autor que defende a importância da metapesquisa, ou seja, a pesquisa sobre pesquisas. Trata-se de um procedimento no qual um conjunto de produções é selecionado para um exame sistemático e crítico. Mainardes (2018) destaca que o rigoroso critério dessa metodologia se distingue dos estudos de revisão de literatura, estado da arte ou estado do conhecimento.

Nesse sentido, Tello e Mainardes (2015) afirmam que a metapesquisa é uma técnica de análise qualitativa do processo de pesquisa presente em artigos, livros, teses, etc., em termos de análise de conteúdo. Ela possui as dimensões reflexiva e teórico-analítica. Em sua primeira dimensão, “ela constitui o modo de reflexão e mapeamento

² Campo, para Bourdieu (1997), é o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. É um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas, distintas das leis sociais a que está submetido o macrocosmo. Todo campo é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar o campo de forças. Este conceito ajuda-nos a pensar nas lutas que determinados grupos desenvolvem pela manutenção de vantagens e posições e pela manutenção de determinados privilégios materiais e simbólicos (MOREIRA, 2002).

³ Neste estudo reconhecemos como curriculistas pesquisadores e estudiosos responsáveis por produzir, discutir e divulgar conhecimentos no campo do currículo.

do que está sendo pesquisado” (TELLO; MAINARDES, 2015, p. 168). Já na sua segunda dimensão, pode contribuir para aumentar as possibilidades de cientificidade da comunidade científica no seu conjunto.

Para atender aos objetivos propostos, estruturamos o texto da seguinte maneira: no primeiro momento apresentamos os caminhos iniciais da pesquisa; em seguida, realizamos as análises das leituras: as epistemologias e metodologias de pesquisas; e, por fim, tecemos as considerações finais e expomos as referências bibliográficas consultadas.

CONSTRUINDO CAMINHOS: Os Primeiros Contatos com o Tema

Na primeira fase da pesquisa buscamos todos os periódicos classificados com A1 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e selecionamos um total de 29 periódicos⁴ na área de educação. Separamos as produções no período de 2013 a 2018⁵. Constatamos um total de 5.437 artigos publicados ao longo desses anos, tematizando diversas questões. É relevante destacar que um dos critérios para a seleção dos textos foi que estivessem escritos e publicados em língua portuguesa. A opção por utilizar textos de autores estrangeiros traduzidos, contudo, se deu pela importância destes na constituição do campo do currículo no Brasil. Devemos levar em consideração que, em nosso país, os estudos sobre conhecimento escolar sofreram grandes influências desses autores.

Começamos a busca por palavras-chave, títulos e resumos. De acordo com Willians (2007), as palavras-chave poderiam servir como um indicador de possíveis caminhos para categorizarmos as temáticas propostas, pois os significados das palavras escolhidas como “chave” apontam para o campo de debate mais amplo que elas ajudam a inferir. Logo após iniciamos a segunda fase, em que selecionamos 110 artigos que se referiam ao conhecimento⁶ escolar, uma vez que os demais apresentavam outras temáticas relativas à educação.

Dentre os 110 artigos selecionados, percebemos que o conhecimento era tematizado a partir de diversos aspectos: conhecimento do professor, conhecimento específico de uma disciplina, produção de conhecimento, entre outros. Assim, tomamos a decisão de trabalhar apenas com os artigos que enfatizassem o conhecimento escolar⁷ que constitui o foco da pesquisa. Com isso, chegamos a um total de 33 artigos. Esses textos foram publicados pelas seguintes revistas: Ensaio (2), Cadernos de Pesquisa (10),

⁴ Os periódicos foram: Avaliação, Baktiniana, Bolema, Cadernos Cedes, Cadernos de Pesquisa, Ciência e Educação, Dados, Educação e Sociedade, Educação e Pesquisa, Educação e Realidade, Educação em Revista, Educação Temática Digital, Educar em Revista, Ensaio, Estudos Feministas, História Ciências e Saúde, História da Educação, Paideia, Pró-posições, Psicologia: reflexão e crítica, Psicologia: Teoria e pesquisa, Revista Brasileira de Ciências Sociais, Revista Brasileira de Educação, Revista Brasileira de Estudos da Presença, Revista Brasileira de História, Revista Brasileira de História da Educação, Revista da Faculdade de Educação da USP, Sociologias, Tempo.

⁵ Destacamos que algumas destas revistas não possuíam artigos *on-line*.

⁶ É relevante destacar que a palavra conhecimento possui origem latina a partir da expressão *cognoscere* e significa ato de conhecer. O termo, contudo, é amplo e existem diversos tipos de conhecimento que vão do senso comum (sabedoria popular) ao conhecimento filosófico e científico. Neste trabalho interessa pensar no conhecimento escolar, aqui entendido como um conhecimento específico, descontextualizado de diferentes âmbitos da produção de conhecimento e recontextualizado para ser trabalhado nas escolas.

⁷ Conforme destacamos na nota anterior, trata-se de uma das especificidades das diversas modalidades de conhecimento.

Educação e Realidade (5), Educação e Sociedade (3), Educação em Revista (7), Educação e Pesquisa (2), Revista Brasileira de Educação (1), Pró-posições (1) e Educação Temática Digital (2).

Separados os artigos, realizamos uma leitura sistemática. Para melhor compreensão dos textos, produzimos uma planilha inspirada em Mainardes (2018) para organizar os registros relevantes da pesquisa: temática, tipo de pesquisa (documental, empírica, teórica ou análise), autores empregados como fundamentação, perspectiva teórica⁸, posicionamento teórico, procedimento metodológico, marcos teóricos. Incluímos um item que achamos de grande importância: verificar como a escola real estava sendo levada em consideração para se pensar no conhecimento escolar.

Acreditamos que, dessa maneira, conseguimos melhor examinar os processos de produção, construção e/ou discussão do conhecimento escolar. De acordo com Guba e Lincoln (2005), cada pesquisador fundamenta-se em determinados paradigmas que orientam o seu trabalho, bem como na visão do processo de produção de conhecimento, formada de componentes básicos de ontologia (natureza de existência), epistemologia (natureza do conhecer), metodologia (melhores formas de construir o conhecimento) e axiologia (os valores no desenvolvimento do conhecimento).

A terceira fase envolveu a análise dos registros. Conforme Mainardes (2018), era necessário organizar as formas pelas quais a temática estava sendo enfatizada. Nesse sentido, em relação às abordagens que discutiam o conhecimento escolar, percebemos uma variedade de temas, sendo recorrentes: políticas de currículo (8), seleção de conhecimento escolar (10), concepções de conhecimento (2), currículo e conhecimento (7), práticas curriculares (6) e formação de professores (1).

No que diz respeito à abordagem metodológica, percebemos que existem pesquisas de natureza empírica (17 textos) e de natureza teórica (16 textos). Os procedimentos metodológicos (quantitativos e qualitativos) mais recorrentes foram: análise documental (9), entrevistas (5), análise de relatos de experiências (1), método clínico crítico piagetiano (1) e pesquisa de levantamento (1). Com relação aos autores, eles pertencem a diversos programas de Pós-Graduação das universidades brasileiras, seja como professores, seja como egressos de programas de Mestrado e Doutorado. Divididos por regiões, podemos destacar: Região Sul (9 textos), Região Sudeste (16 textos) e Região Centro-Oeste (2). Os 6 textos restantes foram escritos por autores internacionais.

Nesta análise preliminar dois aspectos nos chamam a atenção: o primeiro foi o pequeno quantitativo de textos sobre o conhecimento escolar. Em um universo total de 5.437 artigos publicados pelas revistas de educação ao longo dos anos analisados, encontramos apenas 110 que discutiam o conhecimento em um sentido mais amplo, posto que só foi possível trabalhar com 33 artigos que tematizam o conhecimento esco-

⁸ De acordo com Tello e Mainardes (2015), a perspectiva epistemológica (perspectiva teórica) está relacionada à cosmovisão que o pesquisador assume para guiar sua pesquisa: marxismo, neomarxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, entre outras. Já o posicionamento epistemológico (posicionamento teórico) está vinculado ao posicionamento ético-político, ou seja, à forma de o pesquisador ver o mundo. De acordo com os autores, contudo, “muitos pesquisadores não explicitam a sua perspectiva epistemológica, assim o pesquisador necessitará identificar as perspectivas e posicionamentos epistemológicos a partir do marco teórico, os autores empregados, os estilos de análise etc.” (p. 172).

lar. Este quantitativo pode denotar como o conhecimento escolar está sendo secundarizado⁹ nos documentos e propostas curriculares. O segundo aspecto está relacionado à distribuição dos autores por regiões. Este ponto pode revelar-nos a irregularidades nesta discussão pelas universidades e Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGs). Ao mesmo tempo em que registramos um ligeiro predomínio da Região Sudeste na produção de textos, não encontramos, nesta pesquisa, nenhum texto de autores no Norte e Nordeste do país. É relevante destacar que dentre os diversos textos publicados pela Região Sul, a maioria pertence a um único autor principal, fato que não reflete a produção de uma Região e sim a proposta e análise de um curricularista.

ENTRE EPISTEMOLOGIAS E CONHECIMENTO ESCOLAR

Pensar em epistemologia é pensar em teoria de produção do conhecimento. O termo de origem grega, contudo, acaba por secundarizar o conhecimento popular (*doxa*). Em nosso estudo privilegiamos todas as formas de conhecimentos e saberes. Assim, operamos com o termo epistemologia sem a intenção de negar a diversidade de saberes e possibilidades de conhecimento.

Com isso, a identificação do enfoque epistemológico requer uma análise do texto em sua totalidade, buscando compreender a lógica interna da discussão realizada e o grau de coerência existente entre o referencial teórico, a análise de dados, as discussões e as conclusões. Essa análise é complexa e requer do pesquisador que realiza a metapesquisa o domínio de diferentes bases teórico-epistemológicas que têm sido utilizadas no campo, bem como o exercício de analisar a epistemologia das pesquisas com base no referencial que foi empregado (MAINARDES, 2018).

Ao longo dos textos analisados, apenas alguns autores destacaram a perspectiva epistemológica na qual estavam filiados. Silva e Pereira (2013) anunciaram a tradição crítica, Matheus e Lopes (2014) a teoria do discurso, Lockmann (2014), Vilela (2015) o pensamento foucaultiano, Monteiro e Freitas (2014) a perspectiva histórico-cultural, Zavale (2017) o realismo social-teoria de diferenciação curricular, Duarte (2016) a perspectiva histórico-crítica, Sampaio e Galian (2016) a perspectiva evolucionista de Norbert Elias, Libâneo (2015) a teoria do ensino para o desenvolvimento humano, Gabriel e Rocha (2017) a teoria política, Macedo (2016) a teoria do discurso, Bianchini e Vasconcelos (2017) o método clínico crítico piagetiano, Gabriel (2016) destacou a perspectiva pós-fundacional e Ribeiro e Zanardi (2018) buscaram resgatar os princípios marxistas. Os demais autores não destacaram de forma clara a perspectiva epistemológica a que estavam filiados.

Assim, depois de leituras atentas, levando-se em consideração a temática e os autores utilizados para fundamentação teórica, realizamos uma classificação aleatória dos textos para fins de análise. Nesse sentido, para facilitar a análise, classificamos as perspectivas e posicionamentos epistemológicos em quatro grandes grupos: perspectiva crítica, perspectivas mistas, perspectivas pós-modernas e perspectivas construtivistas.

⁹ Neste estudo utilizamos este termo para afirmar que, de acordo com nossa percepção, no momento atual as questões relativas ao conhecimento escolar não estão sendo priorizadas pelos curricularistas.

O conhecimento escolar e a perspectivas crítica

Os textos que incluímos nas perspectivas críticas são aqueles que defendem o conhecimento escolar como elemento central nas teorias de currículo (DUARTE, 2016; RIBEIRO; ZANARDI, 2018; YOUNG 2014, 2016) e que se preocupam com a sua secundarização. O cuidado é em não deixar o conhecimento escolar em segundo plano diante de outras temáticas emergentes no contexto escolar. Os autores defendem que a função central da escola é a transmissão do conhecimento acumulado por gerações, preconizando possibilidade de transformação social. Os resultados dessas leituras mostram que, para esses autores, o conhecimento escolar é tematizado como o elemento do currículo que permitirá à escola promover a transformação e a justiça social.

Nesse sentido, Young (2014) apresenta como questões: “O que os alunos deveriam aprender nas escolas?” e “O que os alunos deveriam saber ao deixar a escola?” A partir dessas questões, o autor defende que a educação é uma atividade prática e especializada e, com isso, não pode existir uma teoria de currículo sem uma teoria de conhecimento. Ao propor o currículo como forma de conhecimento especializado, o autor defende uma organização curricular, pois uma “ascensão epistêmica requer disciplinas para estabelecer marcos e fronteiras conceituais, de forma que os alunos possam de fato ‘ascender’” (YOUNG, 2014, p. 200). Ao defender que a função das escolas é a transmissão de conhecimentos capazes de propiciar aos alunos uma transformação social, Young (2014, 2016) apresenta sua defesa para o conhecimento poderoso:

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 (YOUNG, 2016, p. 33).

Com isso, Young (2016) defende que as escolas precisam dar ênfase ao conhecimento especializado, sistematizado, que ele define como poderoso e que se constitui em “formas de organização social para a produção de novos conhecimentos” (p. 34). Em entrevista a Galian e Louzano (2014), Michael Young defendeu a importância de as escolas trabalharem esta forma de conhecimento:

Minha teoria parte da premissa de que um currículo que incorpore o conhecimento poderoso é um currículo que se concentra no conhecimento ao qual os jovens não têm acesso em casa. É distinto da experiência pessoal deles e, essencialmente, desafia essa experiência. Esse é o ponto principal de onde parto (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1.118).

Nesse contexto, o entrevistado, para preservar o conhecimento poderoso e a fronteira disciplinar, colocou-se contrário às possibilidades de trabalho trans e interdisciplinar. Assim, ao longo da entrevista realizada, o pesquisador posicionou-se a favor da escola que se preocupe mais com o conhecimento e menos com as funções sociais. Em suas palavras, “não cabe à escola resolver problemas sociais [...] se a escola for bem sucedida em seu papel específico, alguns destes problemas podem diminuir” (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1123).

Assumindo a centralidade do conhecimento especializado distribuído pela escola e utilizando o conceito de conhecimento poderoso de Young (2016), Galian (2016) propõe-se a investigar o processo de seleção de conhecimentos considerados relevantes que devem ser disponibilizados aos alunos por meio de duas disciplinas: artes e ciências. Assim, a autora busca identificar qual conhecimento é apontado nos documentos oficiais como relevante, apropriando-se, para tanto, dos conceitos de recontextualização e de conhecimento poderoso.

Após a análise de documentos oficiais, Galian (2016) destaca que o processo de diferenciação entre o que estabelecem essas seleções de conhecimento é mais facilmente percebido na disciplina de ciências do que na de artes. Para justificar essa assertiva, a autora recorre a Young e Muller (2013), destacando que os conteúdos das ciências duras são poderosos porque oferecem previsões e explicações para além do que é possível para aqueles que só possuem acesso ao conhecimento do dia a dia.

Ribeiro e Zanardi (2018) buscam destacar as semelhanças entre as concepções de Young e o pensamento de Dermeval Saviani. De acordo com os autores, a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani admite a possibilidade de universalidade do conhecimento e concebe que a função social da escola é, prioritariamente, a transmissão desses conhecimentos considerados patrimônios da humanidade. Para os autores, Saviani entende a escola como possibilidade de resistência e mecanismo de transformação da sociedade. Assim, o conhecimento é central para a pedagogia revolucionária. Nessa perspectiva, ao conceber o currículo como produto de lutas coletivas e como processo histórico, a pedagogia histórico-crítica propõe a formação da consciência crítica como conhecimento crítico para uma prática social que possa promover modificações na realidade, no plano do conhecimento e no plano histórico-social (RIBEIRO; ZANARDI, 2018). Será por meio da aquisição de conhecimentos elaborados (clássicos e universais) que a escola oferecerá aos alunos das classes trabalhadoras as possibilidades de transformação social.

Ainda com ênfase na perspectiva crítica, Duarte (2016) discute as relações entre conhecimento escolar e liberdade: “a liberdade é vista, dessa forma, como um processo social no qual se unem objetividade e subjetividade” (DUARTE, 2016, p. 81). Ao enfatizar a liberdade como tradição marxista, o autor destaca que a educação escolar reflete em seus conteúdos e suas formas o caráter contraditório da luta humana pela liberdade. Nesse sentido, o conhecimento escolar contribui para a transformação da visão que os alunos possuem da natureza, da sociedade, da vida humana, de si e das relações entre os seres humanos. Duarte (2016) retoma o pensamento de Demerval Saviani e busca diferenciar o conhecimento elaborado do conhecimento espontâneo, o saber sistematizado e o saber fragmentado, a cultura erudita e a cultura popular, privilegiando sempre os primeiros casos para serem trabalhados pela escola. Para contrapor a perspectiva tradicional e a escola nova de transmissão e recepção de conhecimentos, a pedagogia histórico-crítica recorre ao conceito de catarse de Gramsci. Nas palavras de Duarte (2016),

o conceito ético-político de catarse em Gramsci foi incorporado à pedagogia por Dermeval Saviani, que [...] considerou a catarse como o “momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu” (SAVIANI, 2008, p. 57). A catarse é, portanto, entendida por Saviani como um momento no qual ocorre uma ascensão da consciência a um nível superior de compreensão da prática social. O conhecimento que é transmitido sistematicamente ao aluno pelo processo de ensino escolar não se agrega mecanicamente à sua consciência, mas a transforma, produzindo uma mudança. O aluno passa então a ser capaz de compreender o mundo de forma relativamente mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o nível do pensamento cotidiano ou, em termos gramscianos, o nível do senso comum (p. 95).

Ao defender a importância dos clássicos como integrantes do conhecimento escolar, Duarte (2016) encerra seu texto afirmando que “as novas gerações precisam de uma escola que não substitua Virgílio por Sancho Pança e que ensine a ler ‘A divina comédia’, ‘Dom Quixote’ e tantos outros clássicos da literatura, das artes, das ciências e da filosofia” (p. 101).

Por esse caminho, Janata (2015) sustenta que o acesso ao conhecimento não é um diletantismo e, sim, a busca por ter condições de construir uma nova sociedade no interior de suas contradições sociais. A autora, ao estudar a formação dos jovens do campo e o vínculo entre conhecimento, trabalho e educação, destaca os fatores que são impositivos da necessidade de luta para garantir a efetivação do acesso da classe trabalhadora ao conhecimento escolar. Segundo ela, torna-se necessária a presença de educadores comprometidos e com formação qualificada, assim como uma estrutura escolar que ofereça condições mínimas para estudo, incluindo laboratórios adequados.

Essa fragilização dos processos de seleção de conhecimentos e da função social da escola, de acordo com Silva (2016), evidencia a necessidade de revitalização dos debates contemporâneos. O autor pondera sobre a urgência da realização de uma reflexão crítica sobre os processos de transmissão cultural¹⁰. Para tal, examina obras de Émile Durkheim, Antonio Gramsci e Hannah Arendt com a proposta de estabelecer um reencontro com autores significativos que, aparentemente, têm sido pouco lidos nas faculdades de educação. Esse encontro de autores pode contribuir para pensarmos na potencialidade da virtude criadora da educação:

[...] proposta por Durkheim, da composição de uma escola unitária que lance mão de métodos ativos e que, ao mesmo tempo, valorize a tradição, explicitada por Gramsci, e de dimensionar a atitude conservadora que perfaz a escolarização e os perigos de um “pathos da novidade”, explicados por Arendt. Vale a pena ainda assinalar que, com esse conjunto de argumentos, não encontramos definições estáticas para a função da transmissão cultural, nem mesmo cristalizações para o delineamento dos conhecimentos a serem ensinados. Pelo contrário, valendo-nos da expressão arendtiana, sempre somos lembrados de que “o mundo é perecível” (SILVA, 2016, p. 180).

Toda essa fragilização no processo de seleção de conteúdos, e, conseqüentemente, a falta de prioridade que é dada à discussão sobre o conhecimento escolar, é tematizada por autores que analisam as políticas de currículo a partir da perspectiva crítica.

¹⁰ Destacamos que o termo “transmissão cultural” foi utilizado pelo autor do artigo estudado (ver SILVA, 2016).

Libâneo (2016), ao analisar as políticas públicas de documentos oficiais e oficiosos do Banco Mundial e do Ministério da Educação (MEC), apresentou um triste relato da desconfiguração da função principal da escola e do conhecimento escolar. Segundo o autor, para atender às exigências do Banco Mundial e às demandas imediatas, a escola foi simplificada em suas funções. Com isso, o ensino foi reduzido aos conteúdos mínimos e o professor desvalorizado. Libâneo (2016) destaca que a política que mais desconfigura o sentido da escola é a “Educação em tempo integral”. Verifica-se, nesse caso, um distanciamento genuíno do sentido de escola, a qual adquire um caráter difuso, concebida como lugar físico de aglutinação de políticas sociais que envolvem diversas políticas. A escola de tempo integral, induzida pelo MEC, estipula que a escola faça tudo o que os demais setores públicos não fazem (LIBÂNEO, 2016). Nesse aspecto, o autor defende que uma escola com qualidade educativa deve assegurar que todos os alunos se apropriem dos saberes historicamente produzidos e, com eles, alcancem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral.

Nessa mesma perspectiva, ao realizar um mapeamento das estratégias políticas de constituição do conhecimento escolar nas políticas para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul, Silva (2015) apoia-se em Libâneo para mostrar o perverso dualismo da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos e do acolhimento social para os pobres. Assim, o autor destaca que os processos de seleção dos conhecimentos são regidos por sistemas de raciocínio pedagógico produzidos de forma exógena aos processos escolares, direcionados para o atendimento de demandas sociais e econômicas. Não há uma concepção de conhecimento escolar dimensionada em sua objetividade. Em comum com Libâneo (2016), Silva (2015) destaca que o conhecimento escolar está sendo secundarizado nas políticas e práticas curriculares alternativas.

O conhecimento escolar e as perspectivas mistas

Definimos como perspectivas mistas aqueles trabalhos cujos autores utilizaram diversas teorizações para discutir e defender seu objeto de pesquisa. Nesse conjunto de textos, o conhecimento escolar continua sendo tematizado como o elemento central do currículo. Os autores acenam, contudo, para a possibilidade da associação de duas ou mais teorizações, de modo que permita à escola democratizar e facilitar a compreensão e o acesso dos alunos ao conhecimento escolar.

Nesse sentido, Almeida (2014) discute diferentes concepções de conhecimento na construção de pesquisas no campo da educação, assim como de duas posições teórico-metodológicas da prática da pesquisa na área. Após historicizar, por meio de pesquisa bibliográfica, a questão do conhecimento, a autora defende a pesquisa nos/dos/com os cotidianos como uma importante possibilidade de compreender os conhecimentos criados na produção da área, no espaço/tempo da prática e nos modos de pesquisa.

Antes de pensar na prática da sala de aula, Libâneo (2015) destaca o problema da dissociação e do paralelismo entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico na formação profissional do professor. Para tal, o autor se utiliza da teoria

do desenvolvimento de Davydov¹¹, na qual a educação e o ensino atuam por meio do processo da apropriação do conhecimento teórico que, por sua vez, possibilita o desenvolvimento das capacidades e habilidades correspondentes aos procedimentos lógicos e investigativos da construção de uma área de conhecimentos. O mesmo acontece com Sampaio e Gallian (2016), que recorrem à perspectiva evolucionista de Norbert Elias para pensar a produção de conhecimento e refletem como este conhecimento pode se tornar conhecimento escolar.

Moreira (2013), por sua vez, convida-nos a pensar na parceria entre currículo e gestão. Partindo da experiência finlandesa, podemos refletir sobre uma escola de qualidade no Brasil, destacando as relações entre currículo, conhecimento escolar e identidade. Nesse sentido, tendo como base o pensamento proposto por Young e Moreira (2013), propõe-se repensar a função da escola e defende-se que as análises sobre o conhecimento escolar devem levar em consideração as questões culturais mais amplas. Torna-se relevante destacar o avanço em relação ao pensamento de Young¹², quando Moreira propõe que se leve em conta a diversidade cultural ao relacioná-la com o conhecimento escolar. Assim, o autor também propõe uma aproximação entre as perspectivas críticas e pós-modernas, fato que posiciona o seu pensamento na categoria mista, ou seja, a favor “da integração de distintas contribuições das perspectivas moderna e pós-modernas na análise de questões sociais e educacionais” (MOREIRA, 2013, p. 558). Para ele, a integração de diferentes perspectivas pode contribuir para renovar a escola e permitir que ela ofereça aos alunos conhecimentos, habilidades e valores indispensáveis para viver no mundo de hoje.

Caminhando para pensar no conhecimento do aluno, Crahay e Marcoux (2016) nos propõem pensar na “Abordagem por Competência” (APC). De acordo com os autores, a proposta central é renovar o ensino dando ênfase à resolução de problemas e, com isso, superar a aprendizagem de saberes “mortos” pelos alunos. Dessa forma, introduz-se na escola uma preocupação renovada com a mobilização dos saberes, tendo em vista a sua tripla missão: promover a construção de saberes, ser o único lugar onde o aprendizado de certos saberes pode ser assegurado e levar aos alunos uma relação crítica com os saberes. Com isso, a partir da metacognição, a APC acaba por introduzir na escola uma grande preocupação com a mobilização dos diversos saberes.

Nesse sentido, Ribeiro (2018) apresenta-nos um mapeamento dos modos de constituição das práticas curriculares¹³. Para tal, o autor analisou relatos de experiências bem-sucedidas no Ensino Médio brasileiro. O conceito de estetização pedagógica apresentado nos leva a refletir sobre a recorrência de métodos gourmetizados, estilizados e customizados utilizados nas salas de aulas e espaços formativos na busca de

¹¹ De acordo com Libâneo (2015), os pressupostos da teoria do ensino desenvolvimental, formulados pelo psicólogo e pedagogo russo Vasili V. Davydov (1988), baseiam-se na tradição da teoria histórico-cultural iniciada com Lev S. Vygotsky. Nela, a educação escolar consiste em um processo de promover aos alunos a apropriação da cultura e da ciência desenvolvidas, social e historicamente, como signos culturais, “instrumentos psicológicos” que os ajudam a organizar seu comportamento e suas ações por meio do processo de interiorização da cultura (VYGOTSKY, 1984).

¹² Devemos ter em mente que Michael Young foi orientador de Doutorado e de estudos sênior de Antônio Flavio Moreira, e que este é um de seus maiores interlocutores no Brasil.

¹³ O foco central do autor é o Ensino Médio brasileiro ao longo desta última década.

metodologias ativas¹⁴. O autor, contudo, nos questiona: Será que a centralidade da estetização pedagógica e a aprendizagem ativa nas práticas curriculares não estariam provocando uma fragilização no processo de organização do conhecimento escolar? Com isso, Pacheco (2016) reafirma que a centralidade do currículo é o conhecimento escolar e a necessidade da valorização do conhecimento produzido nos mais diversos contextos (saber popular e conhecimento científico/filosófico). Ele argumenta que o processo de seleção e organização do conhecimento escolar exige a transformação do conhecimento em conhecimento escolar. Assim, Pacheco propõe os conceitos de transformação curricular e transformação didática¹⁵ na busca de resgate do papel do conhecimento escolar.

O conhecimento escolar e as perspectivas pós-modernas

Definimos como perspectivas pós-modernas aquelas que se apresentam como uma reação aos ideais de saber do pensamento moderno, questionando o sujeito livre, autônomo, centrado e soberano da modernidade. O termo pós-moderno é muito amplo e nos permite destacar diversas correntes, dentre elas o pensamento pós-estrutural, o pós-fundacional e o pós-colonial. O pós-estruturalismo, de acordo com Silva (1999), busca teorizar sobre a linguagem e o processo de significação. Aqui, o sujeito é uma invenção cultural, social e histórica, não possuindo uma essência. Já o pensamento pós-fundacional pode ser destacado entre os “que assumem uma postura epistêmica radical na formulação da crítica às leituras essencialistas, metafísicas e deterministas do social, por meio da reativação da dimensão ontológica na reflexão do campo das ciências sociais” (GABRIEL, 2016, p. 107). Por sua vez, os pós-coloniais procuram analisar as diferentes relações de poder entre as nações a partir da herança exploratória colonial europeia.

Gabriel e Rocha (2017), ao utilizar o conceito de antagonismo de Ernesto Laclau, buscam tencionar o conhecimento escolar à luz da teoria política. Nessa perspectiva, os conceitos de hegemonia¹⁶ e antagonismo podem oferecer uma leitura política do social e, de acordo com as autoras, “uma releitura da seleção cultural” (GABRIEL; ROCHA, 2017, p. 858). Assim, a seleção curricular é uma operação antagônica de um sistema que estabiliza os sentidos hegemônicos. A proposta é compreender a objetividade do conhecimento escolar a partir de outro viés conceitual. Em outras palavras, as autoras propõem ressignificar a ideia de objetividade desde um paradigma antiessencialista, em que o lugar da objetividade é resultado da luta hegemônica. É desse modo que selecionar remete às “ações de objetivação resultantes de operações antagônicas” (GABRIEL; ROCHA, 2017, p. 860). É relevante destacar que, se os pós-estruturalistas negam, no

¹⁴ Ribeiro (2018) destaca a *Peer instruction, Think Pair Share e Team based-learning*.

¹⁵ De acordo com Pacheco (2016, p. 70), a transformação curricular é uma noção mais ampla que a de transposição didática, geralmente utilizada para designar o espaço de conversão da transformação curricular num processo de ensino/aprendizagem, capaz de tornar o currículo prescrito, ou escrito (pela administração) e o currículo programado (pela escola) num projeto-em-ação.

¹⁶ É relevante destacar que a noção de hegemonia e antagonismo foi desenvolvida por Laclau e Mouffe (2004) em sua teoria do discurso, e mostra que a hegemonia pode ser entendida como uma tentativa de homogeneizar ou universalizar unidades significantes que são mobilizadas no processo de significação. Já o antagonismo é tudo aquilo que ficou fora, ou seja, que não foi mobilizado pela cadeia discursiva (pelo conjunto de sentidos hegemônicos).

campo curricular, a centralidade do conhecimento escolar, o pensamento pós-fundacional¹⁷ pode oferecer subsídios para a defesa do conhecimento escolar e para a construção de uma agenda política educacional.

A discussão do conhecimento escolar como possibilidade de emancipação a partir de uma leitura pós-fundacional está presente no texto de Gabriel (2016). Em seu trabalho, a autora apresenta uma relevante releitura do sentido do termo emancipação, provocado pelo deslocamento de fronteiras, ou seja, a partir da virada epistemológica com a emergência da abordagem discursiva pós-fundacional. Essa abordagem propõe outra leitura do sentido político, com efeitos sobre os sentidos de conhecimento escolar e de emancipação.

Dessa forma, os conceitos de hegemonia e antagonismo são relevantes para destacar a luta em torno do significado. A ideia de universal é provisória; ela é reflexo dessa luta por outros significantes. Contudo, “não se trata de acabar com os antagonismos ou de eliminar a ideia de universal, mas sim de deslocar a fronteira e de investir na produção de outros universais e antagonismos, por meio de outras articulações discursivas” (GRABRIEL, 2016, p. 113). Assim, ao analisar o conhecimento escolar e a emancipação, a partir do viés pós-fundacional, Gabriel (2016) lança uma questão: - O que é escola? Ou seja, quais os significados estão em disputa? De acordo com a autora, essa questão vai além da pergunta: “Para que servem as escolas?” Proposta por Young (2007). Ela implica em pensar o que queremos fazer das escolas? O que elas nos permitem fazer?

Retornando ao viés pós-estruturalista, ao compreender o currículo e o conhecimento como práticas discursivas, Vilela (2015) analisa os processos de interdiscursividade e interdição¹⁸ do conhecimento escolar em geografia. É relevante destacar que conceber o conhecimento como discurso e inserido na cultura nos impõe a pensar nas lutas pelas relações de poder e nos processos de construção de significados. Assim, ao operar com os conceitos de enunciados e práticas discursivas de Foucault, a autora analisa textos de livros didáticos do Ensino Fundamental. Com isso,

o conhecimento escolar em Geografia é atualmente constituído pela estreita associação à lógica do discurso econômico, o qual se vale de diferentes outros discursos (como o ambiental e o cultural), em uma via de mão dupla, para se legitimar no contexto das demandas contemporâneas. Pude perceber que, no fluxo de tais negociações de significados, alguns textos vão sendo – discursivamente – privados de certos nexos, o que lhes confere uma posição marginal, mas não deslocada das relações de poder (VILELA, 2015, p. 2015).

Nesse sentido, ao sairmos da análise textual e caminharmos para o cotidiano escolar, Lockmann (2014) mostra-nos que existe uma ordem discursiva mais ampla para pensarmos em conhecimento escolar como discurso. A autora destaca que as práticas pedagógicas, ao centrarem seu olhar nas formas de condução de si mesmas, acabam redefinindo os conhecimentos escolares e ligando-os aos conteúdos psicológicos, que

¹⁷ De acordo com Gabriel (2016), pensar em pós-fundacional significa abrir mão de certezas e verdades, no campo social e político, apoiadas em pensamentos metafísicos que se situam fora do discurso.

¹⁸ Vilela (2015) destaca que, para Foucault, interdiscursividade e interdição são processos constitutivos das práticas discursivas e é por meio delas que se configuram as coisas ditas e a possibilidade de existência dos discursos.

passam a assumir a centralidade dos processos educativos. Assim, ao estudar os processos de inclusão e exclusão da escola e a redefinição do conhecimento escolar, a autora destaca que os conceitos de conhecimento escolar e de aprendizagem devem ser ampliados, e necessitam estar relacionados à forma de vida e às maneiras como cada sujeito torna-se capaz de governar a si mesmo.

Os textos que procuram refletir sobre políticas, na perspectiva pós-estruturalista, enfatizam a dimensão discursiva e pós-fundacional do currículo. Nesse sentido, os conceitos de hegemonia, antagonismo e demanda, desenvolvidos por Laclac, Marchart, entre outros, são utilizados como ferramentas de reflexão. As análises políticas apostam nas possibilidades de promover deslocamentos de sentidos sedimentados, rompendo estruturas e buscando novos e provisórios caminhos. Do mesmo modo, Matheus e Lopes (2014) analisam o conceito de qualidade da educação vinculado ao currículo na política educacional no período de 2003 a 2012, destacando as demandas em torno do significativo conhecimento.

Dessa forma, a análise das políticas revelou, de acordo com as autoras, que o significativo conhecimento escolar está relacionado com a qualidade a partir de dois aspectos: qualidade social e qualidade que se quer total. No primeiro caso ele é essencial para promover a justiça social. Já no segundo, ele é importante para garantir que a educação favoreça os níveis instrucionais definidos como importantes ao desenvolvimento profissional e social do sujeito. Assim, o conhecimento deve ser adquirido a partir do processo de escolarização; ele é exterior ao sujeito. De acordo com Matheus e Lopes (2014), ao interpretar conhecimento dessa maneira, as políticas de currículo contribuem para hegemonizar o projeto de centralidade curricular.

Nessa mesma linha de pensamento, Frangella (2016) defende a compreensão do currículo como articulação/produção de significados. Assim, a autora analisa o Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa e o identifica como um dos movimentos iniciais no contexto de discussão e defesa da criação de uma Base Nacional Curricular. Com base nos argumentos de McCowan (2010) e dos pressupostos da teoria do discurso, a autora destaca que o direito à educação não pode estipular resultados universais de aprendizagem, e que uma associação entre conhecimento e aprendizagem reduz as possibilidades de entendimento a este direito. Nesse sentido, Frangella (2016) propõe um questionamento sobre a centralidade do conhecimento escolar nas discussões curriculares. A autora deixa claro que não nega a importância deste no debate curricular, “mas ponho sob suspeita uma autoridade epistemológica que, sob o manto do científico que qualifica o conhecimento, diferencia-o e normaliza-o, esvaziando a discussão a seu respeito, no que entendo como um movimento de despolitização” (p. 85). Com isso, o conhecimento escolar passa a ser visto como luta política na qual os sentidos são provisórios e sempre incompletos, e o sentido de universal passa a ser definido por meio de uma disputa pela hegemonia.

Ainda sobre a Base Nacional Curricular, Macedo (2016) analisa a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si, a partir da experiência australiana. A autora trabalha com a noção de política de processo de Signifixação¹⁹. Nesse

¹⁹ De acordo com Macedo (2016), *signifixação*, a partir da teoria do discurso, é o processo de significação como uma fixação de sentidos em uma multiplicidade possível, um estancamento de fluxo incontrolável de sentidos.

sentido, a teoria curricular é uma luta política por significar sentidos para o currículo escolar. Com isso, a luta em busca da hegemonia se estabelece em torno do termo conhecimento. Por esse caminho, a autora analisa duas demandas em torno do termo: de um lado a demanda denominada conhecimento em si e, de outro, a demanda do conhecimento para fazer algo. Sobre a concepção de conhecimento para fazer algo, temos:

Entendo que essa concepção pragmática de conhecimento se hegemoniza num conjunto de articulações que aproxima o gerencialismo neoliberal do “aprender a aprender” progressivista, assim como das propostas de ensino por competências defendidas tanto por Morin (2011) e Perrenoud (1999) quanto por autores vinculados à educação para o trabalho (RAMOS, 2001 *apud* MACEDO, 2016).

Já o conhecimento em si está relacionado com seu valor de uso e contrapõe-se ao conceito de conhecimento para fazer algo. Nesse caso, ao destacar que o que está em jogo na construção de uma Base Nacional Curricular é a luta pela significação desses discursos pedagógicos, a autora destaca que eles pressupõem controle e prescrição. Ela argumenta em defesa daqueles que, ao acreditarem em educação, são contra a base porque querem reativar a alteridade, uma vez que, “em termos de políticas públicas, a opção pelo imprevisível pode parecer idílica, mas não há alternativa para políticas que pretendem educar. É uma aposta que constitui, sem dúvida, um desafio mais difícil do que produzir uma lista (de conteúdo ou de capacidades de fazer) que sirva de base comum nacional” (MACEDO, 2016, p. 63).

O conhecimento escolar e as perspectivas construtivistas

Denominamos perspectivas construtivistas aquelas que enfatizam os aspectos psicológicos em seus processos de produção e distribuição do conhecimento escolar. Assim, a tematização do conhecimento escolar está centralizada na preocupação com a sua elaboração e nas possibilidades de aprendizagem que se darão a partir da interação com o outro, mediados pela linguagem e pelo processo colaborativo.

Nessa perspectiva, Bianchini e Vasconcelos (2017) baseiam-se em Piaget para investigar as significações atribuídas ao erro. Segundo os autores, os estudantes tendem a significar os erros e, com isso, acabam mostrando-se desinteressados para novas atividades. Este quadro agrava-se quando se trata de crianças com dificuldades de aprendizagem. A proposta do trabalho foi refletir sobre as possibilidades de aprendizagem e sobre como os alunos podem apreender o conhecimento. Por esse caminho, os autores mostram-nos que as significações de erro são dependentes de algumas variáveis, entre elas os sentimentos nutridos pelos sujeitos sobre si, o outro e o objeto de conhecimento. Ainda nessa perspectiva, mas com base nas teorizações de Vygotsky e Pino, Monteiro e Freitas (2014) dão atenção à educação inclusiva e investigam o papel dos educadores diante das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com necessidades especiais.

Com base nas perspectivas epistemológicas apresentadas sobre o conhecimento escolar, torna-se fundamental destacar a metodologia de pesquisa utilizada para o desenvolvimento dos textos. Assim, com o intuito de verificar como a escola foi levada em consideração, a próxima seção destacará a metodologia de pesquisa apresentada pelos textos analisados.

ENTRE METODOLOGIAS DE PESQUISA

Um olhar atento sobre as metodologias utilizadas pelos autores pode evidenciar as perspectivas pelas quais o conhecimento escolar está sendo considerado. No conjunto dos textos estudados, destacamos 12 autores que optaram por desenvolver ensaios teóricos (ALMEIDA, 2014; COELHO; MAURICIO, 2016; CRAHAY; MARCOUX, 2016; DUARTE, 2016; GABRIEL; ROCHA, 2017; LIBÂNEO, 2015; MACEDO, 2016; MOREIRA, 2013; PACHECO, 2016; SAMPAIO; GALIAN, 2016; SILVA, 2016; ZANCHETTA JUNIOR, 2015; YOUNG, 2014, 2016).

Por meio de ensaios, os autores citados discutem, a partir de diferentes teorizações e perspectivas, diversas ênfases do conhecimento. As discussões propostas são amplas e caminham desde a defesa do conhecimento escolar como central na teoria curricular, passando pelo processo de produção e seleção de conhecimentos até a reflexão sobre transposição didática e transformação didática, a formação de professores e as escolas em tempo integral.

A metodologia da análise documental foi utilizada por nove autores (FRANGELLA, 2016; GALIAN, 2016; LIBÂNEO, 2016; MATHEUS; LOPES, 2014; VILELA, 2015; SILVA, 2014, 2015; ZAVALÉ, 2017). A leitura dos textos evidencia que diversas políticas públicas foram discutidas a partir de diferentes perspectivas (críticas, pós-modernas, construtivistas). Dentre os principais documentos analisados, podemos destacar: os produzidos pelo MEC, que discutem os conceitos de conhecimento escolar e qualidade em educação, Os Parâmetros Curriculares Nacionais, A Base Nacional Comum Curricular, O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, as propostas e políticas curriculares estaduais, os documentos produzidos pelo Banco Mundial e MEC, a reforma do ensino técnico no Rio Grande do Sul, a reforma política de Moçambique e o conjunto de textos em livros didáticos de geografia.

Dois autores empreenderam a pesquisa de levantamento e produção de conhecimentos. Nesse sentido, Silva e Pereira (2013) buscaram entender as políticas de constituição do conhecimento escolar analisando artigos publicados em 5 periódicos ao longo da década de 2002 a 2013, e Gabriel (2016) estudou o conceito de emancipação em uma leitura pós-fundacional, a partir de 26 textos publicados ao longo de uma década nas revistas “Currículo sem fronteiras” e “Revista e-Curriculum”. Não obstante, esses artigos, apesar de discutirem o conhecimento escolar, não partem da realidade das escolas brasileiras. Não interrogam como as escolas estão vivenciando a realidade e muito menos como o conhecimento escolar está sendo trabalhado, valorizado ou não nesses espaços.

Apenas seis autores investigaram a realidade escolar tomando como base o cotidiano escolar (BIANCHINI; VASCONCELOS, 2017; JANATA, 2015; LOCKMANN, 2014; MONTEIRO; FREITAS, 2014; SILVA; FABRIS, 2016; SILVA, 2018). Em uma análise mais específica, apenas três buscaram conhecer como os estudantes estão lidando com o conhecimento escolar. Com a preocupação central de perceber as estratégias pedagógicas que a escola desenvolve para atender aos alunos inclusos, Lockmann (2014) analisou fichas de encaminhamento e entrevistou professores e diretores. Com isso, a autora tentou perceber como os conhecimentos escolares foram redefinidos a partir de neces-

sidades específicas. Por esse mesmo caminho, Bianchini e Vasconcelos (2017) investigaram as significações atribuídas ao erro. Realizaram um trabalho exploratório utilizando o método clínico piagetiano com quatro estudantes em diferentes situações de interações. Já Monteiro e Freitas (2014) filmaram práticas pedagógicas, gravaram reuniões e acompanharam um aluno do 1º ano do Ensino Fundamental em busca de perceber como ele elabora seus conhecimentos.

As outras três pesquisas que focaram no cotidiano escolar foram a de Janata (2015), a de Silva e Fabris (2016) e a de Silva (2018). Janata (2015), com a proposta de triangular as relações entre conhecimento, trabalho e educação, investigou a formação de jovens do campo. Realizou grupos focais e entrevistas semiestruturadas com estudantes egressos do Ensino Médio e com equipe diretiva e analisou o projeto político pedagógico da escola.

Ao investigar o que as escolas estão ensinando para os jovens que ela protege, Silva e Fabris (2016) entrevistaram seis professores. Assim,

A opção por esta forma de entrevista remete-se a importância de compreender a experiência dos professores nessa questão, sobretudo para diagnosticar e descrever os modos pelos quais mencionam suas possibilidades de intervenção profissional, bem como os conhecimentos selecionados para suas aulas e os métodos privilegiados para a atuação nessa etapa da educação básica (SILVA; FABRIS, 2016, p. 429).

Dessa forma, ao entrevistar os profissionais que atuam diretamente com o conhecimento escolar, foi possível perceber como ele está sendo levado em consideração nas escolas pesquisadas. Apesar de não ir diretamente ao cotidiano escolar, Silva (2018) investigou práticas curriculares mobilizadas no Ensino Médio. Ele analisou oito relatos de experiências consideradas bem-sucedidas, inovadoras, publicadas em periódicos brasileiros. Esta análise permitiu perceber que o processo de seleção de conhecimentos está ancorado nas promessas da criação de aulas atraentes, flexíveis e inovadoras.

CONSIDERAÇÕES

A questão que esteve implícita ao longo deste texto foi como o conhecimento escolar está sendo discutido e se está havendo uma preocupação por parte dos curriculistas em verificar/discutir como ele está presente nos currículos das escolas. Nos cinco anos analisados, a produção sobre conhecimento escolar nas revistas Qualis/Capes A1, na área de educação, apesar de bastante significativa, foi muito reduzida. O universo total de textos publicados nas revistas analisadas, um total de 5.437 artigos, mostraram-nos que apenas 110 tematizaram o conhecimento, e, destes, apenas 33 o conhecimento escolar.

Utilizamos as propostas preconizadas pela metapesquisa (TELLO; MAINARDES, 2015), construímos a planilha de pesquisa indicada por Mainardes (2018) e, assim, buscamos identificar o tipo de pesquisa, a perspectiva teórica e os principais marcos teóricos. Nesse sentido, os textos, publicados nas revistas Qualis/Capes A1, mostraram-nos que o tema conhecimento escolar está sendo discutido com uma maior frequência pelos curriculistas da Região Sudeste.

Para analisar a perspectiva e os marcos teóricos, dividimos os textos a partir de quatro perspectivas: a crítica, as mistas, as pós-modernas e as construtivistas. Essa escolha permitiu-nos concluir que entre os curriculistas filiados à perspectiva crítica existe uma grande preocupação com o conhecimento escolar, que é considerado o item mais importante do currículo. O mesmo ocorreu com o grupo de textos incluídos na perspectiva mista, quando os autores buscam apoio de outras perspectivas (pós-modernas ou construtivistas), mas não perdem o foco da centralidade do conhecimento escolar no currículo.

Por sua vez, os textos incluídos na perspectiva pós-moderna possibilitam-nos uma dupla observação: aqueles que seguem a vertente pós-fundacional defendem a importância da centralidade do conhecimento escolar no currículo, enquanto os filiados à vertente pós-estruturalista, apesar de não negarem a importância do tema, não acreditam em sua centralidade. Os autores relacionados à perspectiva construtivista estão mais preocupados com o processo como os alunos estão apreendendo o conhecimento escolar.

Nessa perspectiva, uma questão não pode ser deixada de lado: Como as escolas e os sujeitos encarnados estão sendo considerados? A pesquisa evidenciou que esta questão ainda constitui uma pequena preocupação dos pesquisadores, pois poucos foram às escolas ou analisaram como o conhecimento escolar estava sendo distribuído no cotidiano escolar. A pesquisa revela-nos um fértil caminho a ser percorrido por novos pesquisadores.

Por outro lado, o conjunto dos textos analisados permite-nos perceber que as discussões sobre o conhecimento escolar defendem a sua importância como justiça social, como possibilidade de emancipação e transformação social. Dessa forma, a valorização do conhecimento escolar nas teorias de currículo e nas pesquisas acadêmicas será sempre visto como uma meta a ser alcançada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. R. Pesquisa em educação e concepções de conhecimento: a produção do conhecimento em questão. *Educação Temática Digital*, Campinas, São Paulo, v. 16, n.1, p. 24-35, jan./abr. 2014.
- BIANCHINI, L. G. B.; VASCONCELOS, M. S. Sentir, significar e construir conhecimento com base nos erros. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 1035-1057, jul./set. 2017.
- BOURDIEU, P. *Les usages sociaux de la science: pour une sociologie clinique du champ scientifique*. Paris: Inra, 1997.
- COELHO, L. M. C. C.; MAURICIO, L. V. Sobre tempo e conhecimentos praticados na escola de tempo integral. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1.095-1.112, out./dez. 2016.
- CRAHAY, M.; MARCOUX, G. Construir e mobilizar conhecimentos numa relação crítica com os saberes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 260-273, jan./mar. 2016.
- DAVYDOV, Vasily. *La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico: investigación psicológica teórica e experimental*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- DUARTE, N. Relações entre conhecimento escolar e liberdade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 78-102, jan./mar. 2016.
- FRANGELLA, R. C. P. Um pacto curricular: o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 69-89, abr./jun. 2016.
- GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós fundacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 104-130, jan./mar. 2016.

- GABRIEL, C. T.; ROCHA, A. A. Seleção do conhecimento como operação antagônica. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.19, n. 3, p. 844-863, jul./set. 2017.
- GALIAN, C. V. A. A seleção do conhecimento em documentos curriculares: ciências naturais e arte. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 989-1.007, out./dez. 2016.
- GALIAN, C. V. A.; LOUZANO, P. B. J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. *Educação Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1.109-1.124, out./dez. 2014.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). *The sage handbook of qualitative research*. 3rd. Thousand Oaks: Sage, 2005. p. 191-215.
- JANATA, N. E. A formação de jovens do campo e o vínculo entre conhecimento, trabalho e educação: um estudo do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 55, p. 111-127, jan./mar. 2015.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.
- LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*: São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.
- LOCKMANN, K. As práticas de in/exclusão na escola e a redefinição do conhecimento escolar: implicações contemporâneas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 54, p. 275-292, out./dez. 2014.
- MCCOWAN, Tristan. Reframing the universal right to education. *Comparative Education*, Philadelphia, v. 46, n. 4, p. 509-525, 2010.
- MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-67, abr./jun. 2016.
- MAINARDES, J. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018.
- MATHEUS, D. S.; LOPES, A. C. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014.
- MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. Processos de significação na elaboração de conhecimentos de alunos com necessidades educacionais especiais. *Educação Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 95-107, jan./mar. 2014.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo e gestão: propondo uma parceria. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 547-562, jul./set. 2013.
- MOREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 81-101, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15553.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.
- MOREIRA, A. F.; SILVA JUNIOR, P. M. S. Conhecimento escolar nos currículos das escolas públicas: reflexões e apostas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 489-500, set./dez. 2017.
- PACHECO, J. A. Para a noção de transformação curricular. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 64-77, jan./mar. 2016.
- RIBEIRO, M. P.; ZANARDI, T. A. C. As concepções marxistas da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani em relação à temática do conhecimento: contribuições ao currículo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 34, p. 1-20, 2018.
- SAMPAIO, M. M. F.; GALIAN, C. V. A. Norbert Elias e o conhecimento: contribuições para o debate sobre currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 132-157, jan./mar. 2016.
- SILVA, R. R. D. Currículo, conhecimento e transmissão cultural: contribuições para teorização pedagógica contemporânea. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 158-182, jan. 2016.
- SILVA, R. R. D. Estetização pedagógica, aprendizagens ativas e práticas curriculares no Brasil. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 551-568, abr./jun. 2018.
- SILVA, R. R. D. Políticas de ampliação da jornada escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um estudo sobre o conhecimento escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 869-900, out./dez. 2015.

- SILVA, R. R. D. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 127-156, mar. 2014.
- SILVA, R. R. D.; FABRIS, E. T. H. Políticas de currículo para o Ensino Médio no Brasil contemporâneo: o que ensina aos jovens a escola que protege? *Educação Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 135, p. 425-443, abr./jun. 2016.
- SILVA, R. R. D.; PEREIRA, A. L.V. Políticas de constituição do conhecimento escolar na pesquisa educacional brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 884-905, set./dez. 2013.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./abr. 2015.
- VYGOTSKY, Lev. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VILELA, C. L. Interdiscursividade e interdição no discurso do conhecimento escolar em geografia. *Pro-Posições*, Campinas, v. 26, n. 1, p. 199-216, jan./abr. 2015.
- WILLIAMS, R. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, set./dez. 2007.
- YOUNG, M. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 18-37, jan./mar. 2016.
- YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e porque é importante. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014.
- YOUNG, Michael F. D.; MULLER, Johan. On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, London, v. 1, n. 3, p. 229-250, oct. 2013.
- ZANCHETTA JUNIOR, J. Os temas educação, escola e conhecimento nas leis e nas práticas midiáticas brasileiras. *Educação Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 1.119-1.135, out./dez. 2015.
- ZAVALE, N. C. Natureza do conhecimento e currículo poderoso no ensino técnico-profissional: uma análise sociológica a partir do caso de Moçambique. *Educação Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 431-450, abr./jun. 2017.