

# Conhecimento escolar e currículo: em falta nos cursos de pedagogia<sup>1</sup>

Márden Pádua Ribeiro  
Teodoro Adriano Costa Zanardi

**Resumo:** O artigo é fragmento de dissertação que analisa as disciplinas de currículo em cursos presenciais de Pedagogia de Belo Horizonte e tem por objetivo analisar as conclusões após análise dos doze planos de ensino e das entrevistas com docentes. Objetiva-se questionar a pouca centralidade dada a temática do conhecimento escolar nos planos de ensino e nas entrevistas. Defende-se a centralidade do conhecimento na teoria curricular. A pesquisa é qualitativa, utiliza-se da análise documental e entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados. Ampara-se em teóricos do currículo que o compreendem como um terreno em constante disputa.

**Palavras-chave:** Currículo. Pedagogia. Conhecimento.

## School curriculum and knowledge: missing in pedagogy courses

**Abstract:** The article dissertation fragment analyzes the curriculum of courses in classroom courses of Belo Horizonte Pedagogy and aims to analyze the conclusions after analysis of the twelve teaching plans and interviews with teachers. The objective is to question the little centrality given the subject of school knowledge in educational plans and interviews. It is argued based on the centrality of knowledge in curriculum theory. The research is qualitative, it uses documentary analysis and semi-structured interview as data collection technique. It's supported in theoretical curriculum to include it as a land in constant dispute.

**Keywords:** Curriculum. Pedagogy. Knowledge.

---

<sup>1</sup> Apoio: CAPES/PROSUP

## Introdução

O presente trabalho é fruto de uma dissertação de mestrado, que teve por objetivo analisar como a disciplina de currículo se expressa nos cursos de graduação presenciais de Pedagogia, em Belo Horizonte, MG. O foco específico aqui apresentado diz respeito às conclusões da dissertação, no que tange à escassez da temática do conhecimento escolar tanto nos planos de ensino analisados, como nas entrevistas com os docentes.

Na dissertação, inicialmente foi feito um levantamento dos cursos de Pedagogia que contenham a disciplina de currículo, bem como de seus respectivos planos de ensino, para posteriormente realizar uma análise qualitativa dos mesmos, enfatizando as ementas, objetivos, unidades programáticas e bibliografias. Desse modo, os docentes que montaram esses planos também foram entrevistados, com o seguinte intuito: discutir as concepções curriculares ali estabelecidas, buscando problematizar como a teoria curricular pode contribuir para a formação do pedagogo.

Parte-se do princípio, de acordo com Gimeno Sacristán (2000), de que a concepção de currículo que determinado sujeito possui, diz algo da própria noção de educação, de sociedade, do mesmo. Dito isso, os planos de ensino fornecem sinais da concepção de currículo dos docentes, e possibilita inferir que concepções de currículo se expressam em tal documento. As entrevistas, por sua vez, complementam de modo fundamental a análise dos planos, de modo a nos permitir compreender uma visão mais geral das concepções curriculares ali expressas.

O presente artigo, portanto, possui como objetivo problematizar a pouca centralidade dada ao conhecimento escolar, nas disciplinas pesquisadas, através dos planos de ensino e das entrevistas. Tal temática, encontra-se relativamente ausente nos dados, o que nos leva a uma preocupação em relação à estruturação das disciplinas de currículo.

O marco teórico da pesquisa compreende a teoria curricular como um campo de lutas, disputas e conflitos, cuja centralidade do conhecimento escolar é elemento crucial. Os principais autores utilizados são: Arroyo (2011), Apple (2006), McLaren (1997), Giroux (1997), Freire (1992, 1993, 2005, 2013), Gimeno Sacristán (2000), Moreira (2002, 2007, 2010, 2012).

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, e utilizou a técnica da análise documental para debruçar-se sobre os planos de ensino, com base em Gil (2002). Outra técnica de coleta utilizada correspondeu às entrevistas semiestruturadas, que, para Gil, são roteiros não tão

padronizados e rígidos que possibilitam um aprofundamento da temática desenvolvida, associado a uma liberdade do pesquisador de conduzir o processo. Os dados que possibilitaram o levantamento das instituições foram coletados no site do Ministério da Educação. Sendo assim, através desses dados, foram encontradas quatorze instituições que ofertam pedagogia de modo presencial. A pesquisa entrou em contato com os coordenadores das respectivas instituições, solicitando o envio dos planos de ensino das disciplinas de currículo. Onze coordenadores enviaram os planos. Sendo assim, os dados aqui analisados correspondem aos onze planos e seus respectivos docentes.

De posse dos planos, a pesquisa buscou contato com os docentes de cada disciplina, solicitando entrevista. Foram realizadas nove entrevistas, pois em um caso específico, o mesmo docente leciona a disciplina em duas instituições, e em outro caso, o docente de determinada instituição foi o orientador da dissertação, e, portanto, não foi entrevistado. Os docentes serão identificados por pseudônimos escolhidos por eles mesmos, e os planos de ensino, nomeados pela inicial "P".

### **Currículo e conhecimento escolar: uma articulação necessária**

A diversidade de definições acerca do currículo o coloca também como um campo de disputas ideológicas, de conflitos, de poder, como já tão bem nos apontaram Apple (2002, 2006), Moreira (2003, 2007, 2010, 2012), Arroyo (2011), McLaren (1997) e Giroux (1997). O Currículo envolve interesses muitas vezes conflitantes, e, por isso, envolve luta, sendo assim não pode ser retirado seu componente político. Embora de modo bem mais amplo, é basicamente isso que nos quer dizer (APPLE, 2002, p. 90) quando se refere ao currículo como "espécie de bola de futebol política".

Apple (2006) irá concebê-lo como algo estreitamente relacionado às estruturas econômicas, culturais e sociais mais amplas, questionando, sobretudo, o motivo pelos quais alguns conhecimentos são considerados legítimos e outros não. E mais do que isso: quem está por trás dos conhecimentos ditos legítimos? E quais são os interesses em jogo? Em outras palavras, trata-se de perguntar: "conhecimento de quem"? Para Apple, a neutralidade no campo curricular é "impossível, improvável e indesejável" (APPLE, 2006, p. 156). O autor assim sintetiza:

A partir do momento em que preservam e distribuem o que é considerado como o “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” – as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos. Todavia, isso não é tudo, uma vez que a capacidade de um determinado grupo tornar seu conhecimento em “conhecimento para todos” encontra-se relacionada com poder que esse mesmo grupo detém no campo político e econômico. Assim, poder e cultura devem ser vistos, não como entidades estáticas sem relação entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes numa sociedade (APPLE, 2006, p. 138).

Arroyo (2011) percebe o currículo sempre como um campo de disputas, em que diferentes concepções, valores e interesses, emergem conflitandose entre lógicas, geralmente distintas, que procurarão demarcar-se no território educacional. Estes questionamentos irão desaguar nas relações de poder sempre conflituosas que estão envolvidas na dimensão curricular. Seja através do currículo explícito, oficial, ou do que está implícito e oculto, Apple (2006) enfatiza a ideia de que o currículo é, sobretudo, uma relação de poder, cuja questão do conhecimento é o ponto crucial onde se dão essas disputas. Sendo assim, os questionamentos de Giroux (1997) são cruciais na perspectiva crítica de currículo que aqui levantamos.

1. O que conta como conhecimento curricular?
2. Como tal conhecimento é produzido?
3. Como tal conhecimento é transmitido em sala de aula?
4. Que tipos de relacionamentos sociais em sala de aula servem para espelhar e reproduzir os valores e normas incorporados nas relações sociais aceitas de outros lugares sociais dominantes?
5. Quem tem acesso a formas legítimas de conhecimento?
6. Aos interesses de quem este conhecimento está a serviço? (GIROUX, 1997, p. 45).

No cerne destas questões está o reconhecimento de que o poder, o conhecimento, a ideologia e a escola estão imbricados, demandam complexidade, e encontram-se em constante transformação. O vínculo que dá forma a estes inter-relacionamentos é de natureza social, cultural e política, sendo tanto produto como processo da história. Em termos mais concretos, os teóricos, professores e igualmente estudantes incorporam, mas também ressignificam certas crenças e práticas que influenciam fortemente a maneira como percebem e estruturam suas experiências educacionais. "Estas crenças e rotinas são de natureza histórica e social; além disso, elas podem ser objeto de auto-reflexão, ou podem existir despercebidas pelo indivíduo que influenciam" (GIROUX, 1997, p. 46).

A teoria curricular nos dias atuais corresponde a um emaranhado de temáticas que a compõem, como aponta Macedo (2013). Tal diversidade foi percebida nos planos de ensino e na própria fala dos docentes entrevistados. Pretende-se, portanto, demonstrar como o conceito da

cultura ganhou centralidade nos planos e nas falas docentes, relegando o conhecimento escolar a segundo plano. Justificando assim, o motivo pelo qual conclui-se que a temática do conhecimento escolar encontra-se quase ausente nas disciplinas analisadas.

Falar de currículo é falar de conhecimento escolar. Não há como tornar segundo plano tal temática na teoria curricular, ainda que, outros temas de crucial relevância sejam também obrigatórios à discussão de currículo, entendemos que o conhecimento escolar é a matéria prima da teoria de currículo.

É fundamental fazer uma ressalva: como dissertação, não teve por objetivo observar as aulas, para analisar o currículo em ação (GIMENO SACRISTÁN, 2000), jamais iremos afirmar com total convicção a noção de que a temática do conhecimento escolar é ausente nas disciplinas de currículo pesquisadas, do ponto de vista de sua materialização no cotidiano das aulas. Porém, a partir dos dados coletados, uma problematização emerge: onde se encontra o conhecimento escolar? Tal questionamento se dá, na medida em que nos planos de ensino ele não aparece explicitamente nos objetivos, nem nas unidades de conteúdo. Nas entrevistas, os docentes tiveram a oportunidade de mencioná-lo, sobretudo, ao serem perguntados sobre o que consideram ser currículo, e acerca de temáticas cruciais à teoria curricular em suas concepções. Essas questões, quando respondidas, trouxeram diversas abordagens, e nenhuma delas tocou no conhecimento escolar, explicitamente.

*Acho que podemos resumir no seguinte: claro que resumir é complicado, mas podemos dizer que currículo é cultura, é produção de cultura. Valores culturais estão postos no currículo, por isso que afirmam que ele é um artefato cultural né (CELSO).*

*[...] Na minha opinião discutir currículo é discutir cultura. Currículo como sempre está em disputa...essa disputa é cultural né?, são valores ali que estão em jogo. Os alunos tem dificuldade de perceber essas disputas culturais pois está muito internalizada (SANDRA).*

*[...] Hoje em dia, com essa pluralidade cultural, o currículo mudou muito, não é mais aquela coisa somente econômica. Claramente as questões culturais, da diversidade cultural, marcam o currículo hoje (SIMONY).*

*Você está ali dando aula de currículo, e o tempo todo a conversa vai caindo ali para a questão cultural, entende? Você se pega ali discutindo com os alunos o predomínio dos brancos nos livros didáticos por exemplo. Ou então a ausência das mulheres, aí entra a questão do gênero, que também é cultural, e é também currículo de certa forma, entende?*

*É um artefato cultural né, como já dizia [...] produz cultura, currículo é cultura em última análise (PAULO).*

*Você não pode entender o currículo e a cultura sem entender que isso também é uma questão de disputa por poderes, poderes culturais, ideológicos, digamos assim (JOÃO DAMIÃO).*

*Quando falamos da cultura no currículo, eu procuro mostrar aos meus alunos que estamos falando também de disputas culturais, de disputas por quem determina o que é o certo e o errado culturalmente. Tento mostrar para eles essa dimensão mais conflituosa da cultura e do currículo, para eles não acharem que currículo é aquilo que une todas as culturas (CARLA).*

*Currículo produz cultura, transforma cultura, reproduz cultura, não é ato, que currículo hoje não pode ser entendido sem a cultura (PERSEVERANÇA).*

Assim, faz-se uma pergunta: o conhecimento estaria diluído na temática da cultura? Quando os planos e os docentes abordam a relação entre currículo, poder e sociedade, ocultamente estaria aí embutido o conhecimento? Porque não foi explicitado em nenhuma entrevista? Ou sequer precisa ser explicitado, pois perpassa a *priori* a teoria curricular em todas as dimensões ?

Nas unidades de conteúdo dos planos de ensino, o momento mais explícito, a nosso ver, correspondeu a última unidade do P2, que pretendia tratar da Base Nacional Curricular Comum. Imaginamos que debater a Base possui essencialmente a obrigatoriedade de se debater: o que se deve ensinar nas escolas? Os planos, quando mais específicos, mencionaram a questão ambiental, tecnológica e de gênero como temáticas a serem abordadas. Outros, genericamente mencionaram a possibilidade de tratar de "paradigmas atuais" (P1) na teoria curricular, ou "novos mapas" (P3).

É justamente pela dificuldade de se interpretar o que se prescreve no plano, em relação ao conhecimento, que será enfatizado as entrevistas, na medida em que se acredita que nelas, semi-estruturadas como foram, a medida que perguntas se teciam, a temática do conhecimento seria abordada, explicitada, posta em evidência, a partir da centralidade que possui. Contudo, não foi o que ocorreu, nos pareceu um pouco esquecida essa questão do conhecimento escolar, e é objetivo aqui trazê-la á tona, no sentido de defendê-la como essencial ao currículo, sob a perspectiva crítica curricular.

Em perspectiva semelhante à Apple (2006), Young (2011, 2013) e Gimeno Sacristán (2000, p. 124) defendem que o campo dos estudos curriculares deve sempre se pautar por uma pergunta: "o que devemos ensinar?", sendo assim, o currículo jamais conseguirá ensinar tudo, de modo que sempre se constituirá como uma "seleção limitada de cultura" (p. 124). Dessa forma, questionar a quais interesses os conhecimentos servem, por quais motivos optar por determinados conhecimentos em detrimentos de outros, é questão central que precisa necessariamente fazer parte das discussões acerca do currículo, e na formação do pedagogo. Como afirma Freire (1992,

p. 110), "O problema fundamental é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que".

Na concepção curricular crítica que defendemos, a temática do conhecimento escolar é matéria prima. Mas o que é defender a centralidade do conhecimento escolar para o currículo, em uma perspectiva crítica? Tradicionalmente, Apple (2006) esclarece essa questão ao defender um conhecimento problematizado, a partir de suas já clássicas questões: conhecimento de quem? Legitimado por quem?

Entender o conhecimento escolar como algo que envolve disputas hegemônicas é crucial em uma perspectiva crítica. Perceber o conhecimento escolar como uma fonte de reprodução dos valores dominantes (branco, ocidental, heterossexual) é necessário, inclusive, para acolher também a ideia da desconstrução dessas legitimações.

O conhecimento dito historicamente construído, em uma perspectiva de Apple (2006), Giroux (1997), McLaren (1997) e Freire (1992, 2005, 2013), seria questionado no seguinte ponto: construído por quem? Conhecimento universal, ou universalizado por alguns? A favor de quem, em detrimento de quem? Estas problematizações são caras ao currículo, através delas, deságuam outras discussões igualmente importantes, como a relação entre currículo e cultura, currículo e gênero, currículo e produções de sentidos, significações, ou, em dizeres mais pós-estruturalistas: currículo e discursos. Tais relações perpassam transversalmente a todo momento pela temática do conhecimento escolar, pois, nele estão contidas as tensões e disputas hegemônicas, por valores culturais e produções de sentidos, que, em última instância, visam responder: o que se deve ensinar, que escolas queremos ter, e que projeto de educação, de sociedade desejamos construir.

Assim, essa "última instância" do conhecimento traz em seu cerne algo propositivo, algo de utopia, um horizonte que se busca, em meio às tensões e disputas por significações. Não abrir mão de um horizonte é premissa de uma concepção crítica, e portanto, colocar o conhecimento escolar, sob disputas por diferentes horizontes, é condição inerente a essa perspectiva curricular. É desse modo que defendemos o conhecimento escolar como matéria prima do currículo, pois, dele resulta-se diversas outras temáticas centrais à teoria curricular.

A pesquisa está de acordo com Moreira (2010, p. 214) ao defender que o pesquisador de currículo, precisa "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". Em outro texto, escrito em parceria com outra

pesquisadora, a defesa do conhecimento também se faz presente: "Que devemos entender por conhecimento escolar? Reiteramos que ele é um dos elementos centrais do currículo." (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21). Em outro artigo, Moreira (2007) torna a defender a centralidade do conhecimento para a teoria curricular e afirma que há um foco excessivo na cultura, o que acaba deixando de lado o compromisso da teoria curricular em pensar nos processos de seleção e distribuição do conhecimento. Em entrevista, o autor sintetiza sua visão:

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. As relações entre currículo e cultura terminam por ser o foco privilegiado (MOREIRA, 2010, p. 45).

Ao abordar que as relações entre currículo e cultura estão em evidência, tornando o conhecimento escolar algo 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, o que Moreira (2007, 2010) pretende salientar é que em virtude da ascensão das temáticas da cultura e da linguagem no campo do currículo, a questão do conhecimento escolar acaba deixado de lado, sendo que tal temática é crucial justamente para se debater também a cultura, a linguagem, as diferenças, as questões de gênero, raça, e demais preocupações oriundas, sobretudo, de tradições pós-críticas do currículo. Macedo (2013, p. 728) reconhece que o eixo da teoria curricular atual, encontra-se ligeiramente deslocado para a cultura: "se a entrada das tradições pós-estruturais e pós-críticas no Brasil, a partir da segunda metade dos anos 1990, desloca ligeiramente o foco do conhecimento para a cultura, isso não se faz de forma radical".

Em sua defesa do conhecimento como eixo central à teoria curricular, Moreira (2007, 2010) 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 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). Tal preocupação com o que deve ser ensinado e aprendido é percebido também nos trabalhos mais recentes de Young (2007, 2013), e é sintetizado pelo autor do seguinte modo:



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).

Young (2013) chega à conclusão idêntica a Moreira (2010), no que tange à secundarização do conhecimento em estudos recentes sobre o currículo. Para Young (2013), a grande questão que se impõe é: qual é o conhecimento que os alunos deveriam poder adquirir na escola? Ao passo que o autor complementa: "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. 230).

A questão do conhecimento é fundamental na teoria curricular, e aspecto central também na teoria freireana. Nesse sentido, a escolha do conteúdo programático é uma das preocupações que permeiam as discussões no campo do currículo. Muito se critica Paulo Freire, a nosso ver de forma injusta, de que sua teoria "desmerece" o conteúdo, o colocando em segundo plano, como se o ensino partisse de certo "espontaneísmo". Freire (2005) destaca a impossibilidade de existir uma prática educativa sem conteúdo, ou seja, sem objeto do conhecimento.

Porém, é fundamental que o ensino dos conteúdos esteja associado a uma leitura crítica da realidade de forma problematizada, possibilitando a transição da curiosidade ingênua para uma consciência crítica (FREIRE, 2005, 2013). A escolha do conteúdo programático é sempre natureza política, pois “[...] tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar” (FREIRE, 2005, p. 45). Portanto, ele não nega, muito menos indica que o educador se recuse ou sonegue ao educando, o chamado conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, ao contrário, ele precisa estar presente, porém, de uma maneira problematizadora, desvelando com os educandos os aspectos ideológicos intrínsecos a todo conhecimento.

[...] o chamado “padrão” é um conceito profundamente ideológico, mas é necessário ensinar a sua utilização enquanto se criticam, suas implicações políticas. [...] terá o professor libertador o direito de não ensinar as formas padronizadas? Terá o direito de dizer: “Sou um revolucionário, portanto, eu não ensino o “bom inglês”? Não. Do meu ponto de vista, o educador deverá tornar possível o domínio, pelos estudantes, do inglês padrão, mas – e aqui está a grande diferença entre ele e o outro professor reacionário –

enquanto o professor tradicional ensina as regras do inglês [...] o professor libertador lhes ensina a forma padronizada, para que possam sobreviver, discutindo com eles todos os ingredientes ideológicos dessa ingrata tarefa (FREIRE; SHOR, 1986, p. 49).

O professor libertador de Paulo Freire não nega os conhecimentos padronizados, tampouco nega que este padrão é construído, mas defende a necessidade de problematizá-lo para, assim, exercer sua ação docente de modo crítico. A criticidade é uma dimensão freireana indispensável à discussão do currículo e à formação de professores, pois pressupõe inserção efetiva na realidade, possibilitando apreender contradições e conflitos, buscando sempre um olhar emancipador, indagando o que e para que é realizada determinada tarefa.

Ao contrário de Young (2007), os conteúdos, para Freire (2005, 2013), não podem ser pedaços vazios, desconectados de uma realidade. Ele considera crucial propor aos estudantes situações significativas que dialoguem com suas realidades, cuja análise crítica os possibilite reconhecer a interação de seus cotidianos, com aspectos da totalidade, assim, estes conteúdos ganham significado, e não se limitam à teoria, desvinculada da prática.

A partir de tais considerações, a pesquisa salienta ainda que a temática do conhecimento, central ao estudo do currículo, não possui destaque também nos planos de ensino analisados. Ao analisar os objetivos expressos nos planos, e buscar seus elementos mais recorrentes, encontra-se a associação entre currículo e cultura, currículo e diversidade cultural como categorias mais usuais. Percebe-se uma coerência dos planos de ensino com as vozes docentes, no tocante à centralidade da cultura. Também se enfatiza a transmissão aos alunos de aportes teóricos introdutórios da teoria curricular, e ressalta-se a importância do planejamento curricular em diversos planos. Os trechos retirados de alguns planos, sintetizam:

- Construir coletivamente uma compreensão sobre o conceito de cultura na sua dimensão global/social e na especificidade da ação curricular (p. 2);
- Relações entre sociedade, educação e currículo (p. 4);
- Paradigmas curriculares que orientam a organização dos currículos de ensino fundamental e médio. Os PCNs (p. 1);
- Compreender os princípios e os processos culturais para a elaboração de propostas curriculares na contemporaneidade (p. 9);
- Identificar os níveis de decisão e de planejamento educacional e de currículo. Articular o currículo e diversidade cultural (p. 8);
- Analisar criticamente as dimensões culturais do currículo (p. 3);
- Apresentar diferentes teorias curriculares bem como as diferentes concepções de currículo que lhes são correspondentes. Analisar as relações entre currículo, poder, cultura e formação dos sujeitos (p. 11);

- Analisar as determinações históricas, culturais e epistemológicas do campo do currículo (p. 10).

Pode-se perceber que, embora extremamente significativos e diversos, os objetivos não abordam a questão do conhecimento como uma categoria crucial à teoria curricular. Nas unidades programáticas de conteúdo, também se observa tal fenômeno, até porque elas são todas coerentes com os objetivos propostos. Foi comum observar nestas, as seguintes categorias: "Teorias tradicionais, críticas e pós-críticas" (p. 1, 2, 3, 4, 6, 8, 10, 11), "Currículo e diversidade cultural" (p. 2, 4, 5, 7, 10, 11, 12), "Currículo, diferença e gênero" (p. 4, 6, 7). Também foi comum perceber a associação entre o currículo e diretrizes curriculares, seja de ordem municipal, sejam parâmetros nacionais.

Evidente que a pesquisa não possui a ingenuidade de afirmar que os docentes no desenrolar de seus cursos sonham a temática do conhecimento. Claro que ela pode estar presente em diversos momentos da aula, associada a outras categorias, ou simplesmente inserir-se mesmo não prevista em plano. Contudo, do ponto de vista daquilo que é prescrito, tendo em vista que todo plano de ensino carrega algo da concepção curricular do docente, e também traz um pouco da expectativa do mesmo em relação à contribuição da teoria curricular ao pedagogo, é relevante refletirmos os motivos pelos quais o conhecimento escolar encontra-se tão ausente.

## **Conclusões**

As múltiplas temáticas abordadas pelos docentes podem certamente imbricar-se com a temática do conhecimento escolar, no entanto, reiteramos que o não aparecimento deste, nos planos de ensino e nas falas dos docentes, pode nos remeter a um certo deslocamento de uma centralidade, para um local secundário. Retomando o que disse Macedo (2013), o deslocamento da temática central dos estudos de currículo têm migrado para a cultura, a partir da influência do pós-estruturalismo, sobretudo depois da década de 1990. A própria autora, em seu artigo, tece críticas em relação à centralidade do conhecimento no estudo do currículo, julgando que tal assertiva reduz o currículo ao ensino.

Entendemos que conceber o conhecimento escolar como matéria prima do currículo não é reduzi-lo ao ensino, pois a partir de tal temática, acopla-se tantas outras, inclusive as mencionadas pelos respectivos docentes. Por essa razão é que não descartamos a abordagem do

conhecimento no desenrolar das disciplinas, e sim, limitamo-nos a problematizar, do ponto de vista do que se prescreveu no plano, e do que se disse nas entrevistas, os motivos pelos quais o conhecimento escolar não apareceu.

Nesse sentido, vale mencionar a ponderação de Lopes (2014, p. 103), ao mencionar que talvez o que contribua para sustentar o entendimento de que o debate sobre conhecimento esteja em segundo plano, "seja a mudança de foco na abordagem do conhecimento". A autora identifica que algumas em algumas correntes o conhecimento é inserido no âmbito de um debate sobre a cultura, a política e a diferença, buscando questionar a universalidade epistemológica da ciência e o objetivismo epistemológico de forma mais ampla. A autora sintetiza sua desconfiança em relação a pouca centralidade do conhecimento no campo curricular:

Reluto, todavia, em interpretar esse cenário em termos de um desaparecimento parcial da discussão sobre conhecimento no campo do currículo, tal como propõe Biesta, apoiado em Michael Young. Primeiro, porque posições como a do próprio Young têm contribuído para manter o debate sobre o conhecimento no campo do currículo (Young, 2007; Young & Muller, 2007, 2010). Segundo, e mais importante, porque muito do que se discute em relação às políticas de currículo gira em torno de como organizar o conhecimento para fins de ensino (LOPES, 2014, p. 101).

Julgamos importante trazer estas ponderações, na medida em que defendemos que não há uma verdade absoluta nem uma pretensão da pesquisa em afirmar-se como a portadora do que deve ser central à teoria curricular, o que não nos impede de defender uma centralidade específica do conhecimento, ainda que reconhecendo, como afirma a Lopes (2014), a possibilidade desta temática se imbricar com outras, sobretudo, no desenvolvimento cotidiano de uma disciplina de currículo na Pedagogia. Ainda assim, reiteremos a preocupação de que tal temática poderia ter sido lembrada com mais ênfase, nos planos e entrevistas analisados, o que justifica, por si, a reflexão acerca de tais constatações.

A pesquisa buscou problematizar a não-centralidade do conhecimento escolar nos planos e entrevistas das disciplinas de currículo pesquisadas. Assim, a pesquisa tece as seguintes reflexões: por que a cultura possui destaque maior do que o conhecimento escolar? Uma menor centralidade à questão do conhecimento tem quais desdobramentos para o futuro pedagogo? Em tempos cuja base comum nacional tem ocupado debates no meio acadêmico, como nos apontam tão bem os artigos de Macedo (2014) e Alves (2014), a questão do conhecimento não continuaria necessária e central? Teria sido, essa temática, diluída em outras categorias, e, dessa maneira, não explicitada pelos docentes nas entrevistas e nos planos?

Desse modo, partindo do pressuposto de Moreira (2007) ao defender que conhecimento, é, de certa forma, seleção de cultura, e com base nas articulações conhecimento-cultura que teóricos como McLaren (1997), Giroux (1993), Moreira (2002, 2007, 2012) e Freire (1992) realizam, o artigo defende a centralidade do conhecimento escolar para as teorias de currículo, e se preocupa com uma determinada ausência desta temática nos planos de ensino e nas entrevistas.

## Referências

- ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464-1479, 2014.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- APPLE, Michael. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 107-142, jul. 2002.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia - o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GIROUX, Henry. O Pós-Modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 41-73.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LOPES, Alice Casimiro. Mantendo o conhecimento na conversação curricular, porém via discurso: um diálogo com Gert Biesta. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 99-104, maio/ago. 2014.
- MACEDO, Elizabeth. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, [online], v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>. Acesso em: 4 mar. 2015.
- MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.
- MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**. Uma introdução á pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 15-37, ago. 2002.
- Quaestio, Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 867-880, nov. 2016.

- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. 7. ed. Campinas: 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. Entrevista. In: PARAISO, Marlucy A. (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autentica, 2010. p. 204-236.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A produção de conhecimento na área de currículo e repercussões na qualidade da escola pública. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa, et al. (Org.). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007. p.17-48.
- YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.
- YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, set./dez. 2011.
- YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 225-250, 2013.

Márden Pádua Ribeiro - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUCMG. Belo Horizonte | MG | Brasil. Contato: mardendepadua@yahoo.com.br

Teodoro Adriano Costa Zanardi - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUCMG. Belo Horizonte | MG | Brasil. Contato: zanardi@pucmg.br

Artigo recebido em: 16 jan. 2016 e  
aprovado em: 20 jul. 2016.