

**APROXIMAÇÕES E TENSÕES DO CURRÍCULO ESCOLAR:  
das teorias tradicionais às teorias pós-críticas**

Alexandre Paulo Loro<sup>1</sup>  
Jonny Alex Guimarães<sup>2</sup>  
Júlia Carolina Vizzotto de Conto<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente estudo tem como objetivo principal compreender a temática dos currículos escolares por meio de uma análise teórica, focalizando nas influências epistemológicas que consolidaram as Ciências da Educação. A metodologia adotada abrange uma abordagem teórica, uma análise comparativa das correntes de pensamento e suas implicações nos trabalhos dos autores, além de uma discussão crítica sobre tais influências. Adicionalmente, o estudo busca investigar e analisar como a construção dessas teorias influenciou diretamente a elaboração prática dos currículos escolares, desde suas raízes epistemológicas até sua manifestação na teoria educacional. Os resultados e discussões revelaram transformações significativas nas percepções entre a Teoria Tradicional de currículo e as Teorias Críticas e Pós-críticas. A Teoria Crítica emerge como uma contestação ideológica à Teoria Tradicional no que diz respeito ao currículo, enquanto a Teoria Pós-crítica concentra-se na questão do motivo de ensinar, destacando os sujeitos como protagonistas do currículo e ampliando a discussão sobre a teoria crítica. Conclui-se que não há uma definição absoluta de currículo, exigindo uma abordagem histórica devido à natureza temporal das teorias, que refletem a realidade e a cultura de cada época e proporcionam diversas definições de currículo em momentos históricos distintos.

**Palavras-chave:** Currículo escolar. Epistemologia. Teorias do Currículo.

**CURRICULUM: From the theoretical debate of the approximations and tensions of  
traditional theories to post-critical theories**

**Abstract:** The main objective of the present study is to understand the theme of school curricula through a theoretical analysis, focusing on the epistemological influences that have shaped the field of Education Sciences. The methodology adopted encompasses a theoretical approach, a comparative analysis of different schools of thought and their implications in the authors' works, as well as a critical discussion of such influences. Additionally, the study seeks to investigate and analyze how the construction of these theories directly influenced the practical development of school curricula, from their epistemological roots to their manifestation in educational theory. The results and discussions revealed significant transformations in perceptions between the Traditional Theory of curriculum and Critical and Post-critical Theories. Critical Theory emerges as an ideological challenge to Traditional

<sup>1</sup> Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá. Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria. Professor Associado na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus de Chapecó. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Ciências Humanas e Interculturalidade (GEPECI/UFFS). E-mail de contato: [alexandre.loro@uffs.edu.br](mailto:alexandre.loro@uffs.edu.br)

<sup>2</sup> Mestre em Ciências Humanas pela Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus de Erechim. Licenciado em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Erechim. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Ciências Humanas e Interculturalidade (GEPECI/UFFS). E-mail de contato: [jonnygrs@live.com](mailto:jonnygrs@live.com)

<sup>3</sup> Mestra em Ciências Humanas pela Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus de Erechim. Graduada em Psicologia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Emocional (GRUPEE/UFFS). E-mail de contato: [psi.juliadeconto@gmail.com](mailto:psi.juliadeconto@gmail.com)

Theory regarding curriculum, while Post-critical Theory focuses on the question of the purpose of teaching, highlighting individuals as protagonists of the curriculum and expanding the discussion of critical theory. It is concluded that there is no absolute definition of curriculum, requiring a historical approach due to the temporal nature of theories, which reflect the reality and culture of each era and provide various definitions of curriculum in different historical moments.

**Keywords:** School curriculum. Epistemology. Theories of the curriculum.

### **APROXIMACIONES Y TENSIONES DEL CURRÍCULO ESCOLAR: de las teorías tradicionales a las teorías post-críticas**

**Resumen:** El presente estudio tiene como objetivo principal comprender la temática de los currículos escolares por medio de un análisis teórico, focalizando en las influencias epistemológicas que consolidaron las Ciencias de la Educación. La metodología abarca un enfoque teórico, un análisis comparativo de las corrientes de pensamiento y sus implicaciones en los trabajos de los autores, además de una discusión crítica sobre tales influencias. Adicionalmente, el estudio busca investigar y analizar cómo la construcción de esas teorías influyó directamente la elaboración práctica de los currículos escolares, desde sus raíces epistemológicas hasta su manifestación en la teoría educacional. Los resultados y discusiones revelaron transformaciones significativas en las percepciones entre la Teoría Tradicional de currículo y las Teorías Críticas y Post-críticas. La Teoría Crítica emerge como una contestación ideológica a la Teoría Tradicional con respecto al currículo, mientras que la Teoría Postcrítica se concentra en la cuestión del motivo de enseñar, destacando a los sujetos como protagonistas del currículo y ampliando la discusión sobre la teoría crítica. Se concluye que no hay una definición absoluta de currículo, exigiendo un abordaje histórico debido a la naturaleza temporal de las teorías, que reflejan la realidad y la cultura de cada época y proporcionan diversas definiciones de currículo en momentos históricos distintos.

**Palabras clave:** Currículo escolar. Epistemología. Teorías del Currículo.

### **Introdução**

O conceito de currículo é inicialmente percebido como uma construção social, dada a sua centralidade na atividade educacional. Com o tempo, sua conotação mudou, de área meramente técnica, focada em procedimentos e métodos, para abranger questões relacionadas às bases epistemológicas das Ciências da Educação, consolidando-se assim como um campo de conhecimento.

Reconhecido como um artefato social e cultural, que reflete determinações históricas e sociais, o currículo é inerentemente impregnado de dinâmicas de poder, transmitindo visões sociais particulares e produzindo identidades individuais e sociais. Conseqüentemente, ao abordar as teorias que fundamentam a estrutura dos currículos escolares, é essencial compreender o que os autores articulam sobre currículo em suas teorias.

O termo "currículo" foi registrado pela primeira vez em 1663, inicialmente

denotando um sentido fixo de um curso regular de estudo, comum em escolas e universidades. No entanto, a discussão em torno do termo "currículo" se estende além da simples semântica para um discurso muito mais profundo. Na matriz dos grupos disciplinares das Ciências da Educação, identificar o currículo pode se tornar desafiador, pois a falta de critérios de classificação destaca a falta de definição de seu status. Historicamente, o termo "currículo" começou a ser usado mais amplamente no vocabulário educacional e práticas com a institucionalização das escolas, principalmente durante a industrialização, surgindo inicialmente em fóruns de cidadania epistemológica, principalmente em universidades norte-americanas. Com a consolidação das questões curriculares, o trabalho de Tyler em 1949, "*Basic Principles of curriculum and instruction*", um marco significativo na delimitação do campo curricular e fornecendo um quadro teórico para o ensino.

Justifica-se, deste modo, a necessidade de compreender as teorias que cercam a construção do currículo, uma vez que a escola, em sua complexidade, tem o papel crucial de emancipar os estudantes, proporcionando-lhes condições para compreenderem o mundo em suas diversas formas. Isso envolve defender a premissa do respeito ao pluralismo de ideias e à diversidade cultural por meio da elaboração dos currículos. O currículo reflete determinações históricas e sociais, moldando identidades individuais e sociais. Portanto, ao delinear as teorias que fundamentam os currículos escolares, é essencial considerar como elas podem promover uma educação mais inclusiva, que valorize o entendimento mútuo e o respeito à diversidade.

Busca-se, portanto, investigar “quais são as influências epistemológicas que consolidaram as Ciências da Educação, a partir das teorias que influenciaram estes autores às suas produções? O presente artigo tem como objetivo geral analisar as epistemologias que fundamentam as Ciências da Educação a partir das produções científicas que influenciam o currículo escolar no Brasil. Dessa maneira, os objetivos específicos propõem responder em âmbito mais restrito as compreensões das etapas intermediárias em seus aspectos instrumentais, permitindo averiguar e analisar como ocorre a construção dessas teorias no que tange à construção de um currículo, desde a epistemologia até a teoria.

Como metodologia, usou-se a pesquisa bibliográfica, que corresponde a um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por

serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema (Lakatos; Marconi, 2003, p. 158). Sendo assim, usou-se autores como Padilha (2004), Silva (2005), Moreira e Silva (2009), Barbosa e Favere (2013), Saviani (2016) e Althusser 2017, além de outros autores que contribuíram para fundamentar as teorias.

No primeiro momento deste artigo, aborda-se sobre a importância da Epistemologia à consolidação de uma Ciência para o amparo à construção de um currículo, evidenciando as fundamentações epistemológicas das Ciências da Educação, a fim de consolidar este campo do conhecimento. Ademais, a epistemologia serviu como basilar à teorização dos Currículos Escolares, a partir das teorias que o cercam, denominadas Teorias críticas, Pós-crítica e Tradicionais. No segundo momento, buscou-se firmar a teorização, subdividindo cada uma das teorias, promovendo assim, um debate dos principais autores que tratam o tema supracitado. Por fim, percebeu-se a importância de entender as teorias curriculares para questionar as dinâmicas de poder que afetam a elaboração dos currículos escolares e promover a inclusão. Explorou-se a relação complexa entre as teorias do currículo e as Ciências da Educação, observando a evolução das abordagens críticas, pós-críticas e tradicionais na construção curricular.

### **Da epistemologia à teoria**

Ao conceituar um currículo, em um primeiro momento, pensa-se nele como uma construção social, uma vez que seja o centro da atividade educacional. Dessa forma, o currículo deixou há muito tempo de ser apenas uma mera área técnica voltada à procedimentos técnicos e métodos, passando a adentrar às questões relacionadas às fundamentações epistemológicas das Ciências da Educação, para a uma consolidação no campo do conhecimento. Por quanto, é considerado um artefato social e cultural, que denota as suas determinações históricas e sociais, o currículo está inclinado em relação de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (Moreira, Silva, 2009, p. 07). Assim, ao abordar as teorias que culminam na estrutura dos currículos escolares, precisa-se entender o que os autores falam sobre currículo nas suas teorias.

Quanto ao termo currículo, no ano de 1663 foi dicionarizado pela primeira vez,

detonando um sentido fixado de curso regular, como estudos em uma Escola ou em uma Universidade. Essa definição se tornou evidente por volta do século XIX, com o seu uso comum para um estudo, comum da palavra, significando apenas um curso de estudos, estava mais ou menos estabelecido e era aplicada rotineiramente não só às disciplinas educacionais nas escolas politécnica e nas universidades, mas também aos níveis pré-universitário de instrução (Jackson, 1992, p. 05 *apud* Pacheco, 2005). Para isso, há alguns conceitos envolvidos no termo “currículos”, em que a sua discussão perpassa a simples e singelos conceitos, além da semântica, há uma discussão muito mais densa.

Na matriz dos grupos disciplinares das Ciências da Educação, Pacheco (2005, p. 13), comenta que a identificação do currículo pode tornar-se difícil, quando "o caráter discutível e quase arbitrário (por falta de critérios de base) das tentativas de classificações das ciências da educação são a melhor prova da falta de definição do seu estatuto". Deste modo, o termo currículo, historicamente, passou somente a entrar no vocabulário e práticas educacionais a partir da institucionalização da escola, diante a industrialização, começando a surgir em foros de cidadania epistemológica, de início em Universidades Norte-americanas. Frente a esta consolidação das questões curriculares, tem-se como um exemplo a obra de Tyler em 1949 “*Basic Principles of curriculum and instruction*” (Princípios Básicos do Currículo e Ensino), que deu continuidade a uma conferência realizada em Chicago em 1947, com a perspectiva de delimitar o campo curricular, além de abordar teoricamente o ensino.

De acordo com Pacheco (2005, p. 14) nestes escritos Tyler elucida a necessidade teórica sobre os currículos, uma vez que um currículo sem uma teoria teria fatais resultados, e uma teoria do currículo sem o desenvolvimento nega o fim último da teoria. É importante destacar que na linguagem teórica para Althusser (2017, p. 50), as palavras e expressões funcionam como conceitos teóricos. Isto implica muito precisamente que o sentido das palavras está nele fixado, não pelo seu uso corrente, mas sim pelas relações existentes entre os conceitos teóricos no interior do seu sistema. Contudo, antes dos estudos curriculares se estabelecerem com os seus conceitos teóricos, no contexto Português, não houve registros significativos sobre muitas obras de referências, tão pouco nos departamentos e currículo existentes, considerando as universidades que possuíam cursos de formações de professores e educadores, até os a década de 1990 as publicações eram direcionadas à operacionalização do currículo.

Para a educação se tornar uma Ciência pela noção de "Ciências da Educação", precisou-se de certo modo, buscar um estatuto epistemológico já devidamente consolidado, para isso Estrela (1992, p. 14) destaca que:

Se abordagem predominante tem sido, como vimos, marcada pela pluralidade fundadora da ciência da educação, ciclicamente surge a tomada de consciência de que essa pluralidade se revela insuficiente para captar especificidade própria do campo educativo e pedagógico.[...] A constituição de saberes específicos ao campo educativo, que progressivamente se foram estruturando, em ordem é uma definição conceptual e a uma prática de investigação a eles inerentes, como será o caso da Teoria e Desenvolvimento Curricular, Avaliação Educacional, a Administração Educacional, a Didática, parecem confirmar a possibilidade e a legitimidade dessa abordagem, por direito próprio feita.

Sem que houvessem amarras epistemológicas à uma ciência consolidada, claramente não se teriam teorias, com isso, Estrela (1999, p. 05) enfatiza que:

[...] o currículo como um campo de estudo não deveria, com muitos outros campos da educação de outras disciplinas acadêmicas ou aplicadas. A Psicologia Educacional tem raízes da Psicologia, a filosofia da Educação na filosofia, o estudo das Políticas Educacionais na Ciência Política e Administração educacional nos campos aplicados a Administração pública e privada. O currículo lida com problemas que são singularmente educacionais da mesma forma que o ensino tem suas próprias tarefas especiais.

Contudo, o campo do currículo não está apenas ligado a estes campos, mas também a outras disciplinas encaradas como separadas dos estudos educacionais. De tal maneira, Pacheco (2005, p. 17) diz que o trabalho dos Curriculistas versa frequentemente sobre questões da epistemologia, da filosofia política e moral da sociologia do conhecimento das ciências físicas e biológicas. Sob tal pressuposto, insta comentar que a especificidade do campo curricular, se reconhece à sua conexão à prática educação, bem como os contextos sociais e culturais dos indivíduos inseridos, logo, a teoria curricular é construída em uma lógica interdisciplinar da teoria educacional, entretanto, Pacheco (2005, p. 18) sinaliza a importância de compreender que “nem todo estudo interdisciplinar da experiência educacional é teoria curricular; nem todo e qualquer assunto a teoria curricular é interdisciplinar.

Portanto, quando se discute currículo, precisa-se tomar decisões concernentes a quais

conhecimentos devem ser ensinados, o que deve ser ensinado e por que ensinar este ou aquele conhecimento (Padilha, 2004, p. 122). Assim, o currículo passa a ser um resultado de uma seleção, claramente de um universo mais amplo de conhecimento e saberes. Nessa perspectiva, Padilha (2004, p. 122) ainda comenta que as teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar porque "esses conhecimentos" e não "aqueles" devem ser selecionados.

Assim, as teorias que cercam os currículos escolares são denominadas Teorias críticas, Pós-crítica e Tradicionais. Por conseguinte, as Teorias Críticas, em seu escopo visam à ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência (Silva, 1999, p. 17). Em outro lado, se tem a Teoria pós-críticas que têm enfatizado um currículo que geralmente considera características tais como: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo (Silva, 1999, p. 17). Antes de teorizar as Teorias Tradicionais, é preciso destacar que ambas mencionadas anteriormente, fazem um contraponto deveras importante, já que o currículo tem a ver diretamente com a questão do poder, uma vez que as "Teorias Tradicionais" se apresentam como neutras, científicas e desinteressados, já que os saberes dominantes representam a existência do que ensinar e as técnicas existentes, já definidas cientificamente, servem justamente para que o ensino se realize (Padilha, 2004, p. 125).

De tal maneira, epistemologicamente, este contraponto faz com que as Teorias Críticas e Pós-críticas não aceitem esses argumentos representados, promovendo questionamentos de o porquê de se trabalhar determinados conhecimentos e não outros, buscando, assim, de acordo com Padilha (2004, p. 125) desvelar a ideologia oculta sobre o rótulo da neutralidade científica e privilegiando outras características, que, segundo elas, deveriam permear as discussões relacionadas ao currículo escolar. Por isso, o currículo não deve ser visto com inocência, uma vez que, com a Teoria Tradicional, o currículo possui um significado que vai muito além.

Pensando nisso, é de extrema importância destacar que para Silva (1999, p. 150) o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é a relação entre o poder. O currículo é

trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. Logo, o currículo é tudo aquilo que se passa em uma escola, carregando um grau de complexidade, por ser construído para um percurso escolar.

### **Currículo: um debate a partir de suas teorias**

Como já visto, compreende-se que muito se estudou e criticou sobre currículo, surgindo diversos estudos que conceituam teorias que, por vezes, divergem ou convergem entre si. Barbosa e Favere (2013, p. 51) entendem “o currículo como algo abrangente e dinâmico, que tem sua história que permeou e permeia o cotidiano do ambiente social e escolar” e afirmam:

[...] que para compreender o currículo, é preciso entender que ele é polissêmico e modifica-se com o movimento histórico. Ou seja, com a época e sociedade em que está, bem como, o indivíduo que ele pretende formar e para que é quem pretende formar. Assim, o contexto sociopolítico-econômico influencia o campo educacional (Barbosa, Favere, 2013, p. 51).

Entende-se a importância de reconhecer a construção histórica e social dos currículos, uma vez que adveio de “diferentes reformas que foram sendo implantadas com o propósito de ajustar os processos pedagógicos às demandas sociais, políticas e econômicas da sociedade em transformação”, concordando que as “Teorias sobre Currículos” foram amplamente influenciadas pelas alterações sociais e econômicas (Barbosa; Favere, 2013, p. 51). Cabe destacar, que, as teorias curriculares correspondem “a um conjunto organizado de análises, interpretações e compreensões acerca do currículo”, e que a existência de distintas teorias nos oferece argumentos para problematizar o tema, não enfraquecendo a “importância dos estudos curriculares” (Barbosa, Favere, 2013, p. 52).

De acordo com Silva (2005, p. 21) antes mesmo do surgimento do termo “currículo” os Educadores da época já estavam conectados com a palavra que designava “parte de suas atividades que hoje conhecemos como currículo”. O autor destaca que,

De certa forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo. As diferentes filosofias educacionais e as diferentes pedagogias, em diferentes épocas, bem antes da institucionalização do

estudo do currículo como campo especializado, não deixaram de fazer especulações sobre o currículo, mesmo que não utilizassem o termo (Silva, 2005, p. 21).

No significado que hoje lhe atribuímos, o termo currículo, só passou a ser empregado após a segunda guerra mundial, sob influência da literatura Americana e em decorrência do desenvolvimento industrial que produziu mudanças nos comportamentos culturais e sociais da época (Barbosa, Favere, 2013). As mudanças sociais e econômicas influenciaram a construção das Teorias sobre Currículos. Essas teorizações, correspondem “a um conjunto organizado de análises, interpretações e compreensões acerca do currículo”, não diminuindo a “importância dos estudos curriculares” e tão pouco, construindo uma teoria unificadora, mas sim, dando subsídios para que se compreenda a “diversidade” e a “problemática do currículo” (Barbosa, Favere, 2013, p. 52).

### **Teorias Tradicionais**

As Teorias Tradicionais estão ligadas a uma concepção de ensino, de humanidade, de projetos, ancoradas em uma escola pedagógica, em uma vertente didática, estruturando o currículo a partir delas. A concepção das teorias tradicionais traz a noção da técnica, ou seja, é uma concepção científica, conduzida a partir da Ciência. As Teorias Tradicionais do currículo de acordo com Silva (2005) não criticam o que deve ser ensinado, afinal isso é um elemento natural, uma vez que é tido como técnico, neutro e científico.

Um dos modelos que dominaram o pensamento curricular no início dos anos 1900, foi o de Bobbitt, solidificando-se em 1949 nas ideias de Ralph Tyler. De acordo com Silva (2005), este modelo estava voltado para a economia e eficiência.

Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta (Silva, 2005, p. 23).

Em sua obra intitulada “O currículo”, para além de sua base teórica na psicologia comportamental, Bobbitt apresenta o currículo como uma resposta às demandas da sociedade com o intuito de formar os indivíduos para o mundo laboral, preparando-os para o bom exercício de suas atividades, contribuindo desta forma para o progresso de uma nação cada vez mais industrializada, uma nação em que cada vez mais aquilo que era exigido do meio laboral já não se aprendia exclusivamente no convívio com a família, tornando a escola a instituição responsável por fazer isso (Silva, 2005, p. 23).

A proposta de Bobbitt, era baseada na resolução de problemas práticos. Os objetivos educacionais eram extraídos das tarefas do mundo cotidiano, através de observações por parte dos especialistas em currículo, que constatavam quais conhecimentos eram importantes para o desempenho de determinada tarefa, organizando estes em forma de objetivos que uma vez alcançados se constituíssem aprendizagens para que pudessem ser empregadas no mundo do trabalho. Para Silva (2005, p. 23-24):

A atração e a influência de Bobbitt devem-se provavelmente ao fato de que sua proposta parecia permitir à educação tornar-se científica. Não havia porque discutir abstratamente as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta. Tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações. Com um mapa preciso dessas habilidades, era preciso, então, organizar um currículo que permitisse sua aprendizagem. A tarefa do especialista em currículo consistia, pois, em fazer o levantamento dessas habilidades, desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas.

A proposta curricular de Bobbitt foi uma base importante para o desenvolvimento do modelo de currículo proposta por Ralph Tyler em sua obra “*Princípios Básicos do Currículo e Ensino*” (1949). De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 25), Tyler apresenta a experiência curricular amparada no eficientismo e de maneira “instrumental” no progressivismo. As autoras afirmam que “ainda que o eficientismo seja um movimento com muitas nuances, pode-se resumi-lo pela defesa de um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia”, enquanto que “o progressivismo conta com mecanismos de controle social bem

menos coercitivos” (Lopes Macedo, 2011, p. 22). Desta forma, Tyler, de modo eclético, consolida o modelo de currículo tecnocrático apresentado anteriormente por Bobbitt. Sobre este assunto, Silva (2005, p. 25) destaca que

[...] estudos sobre currículo se tornam decididamente estabelecidos em torno da ideia de organização e desenvolvimento. Apesar de admitir a filosofia e a sociedade como possíveis fontes de objetivos para o currículo, o paradigma formulado por Tyler centra-se em questões de organização e desenvolvimento. Tal como no modelo de Bobbitt, o currículo é, aqui, essencialmente uma questão técnica.

Pensando em currículo tecnicista, na compreensão de Bobbitt e Tyler, baseado em métodos científicos, entende-se segundo Ribeiro e Zarnardi (2016, p. 126) “como concepção tecnicista algo que corresponde a uma visão tradicional do currículo, permeada por questões técnicas, aparentemente neutras e que visam dirigir e orientar o trabalho do professor em sala”. Visão está que passa a ser contestada a partir dos anos 60 nos Estados Unidos, pelo “chamado movimento de reconceptualização” (Silva, 2005, p. 29).

Em oposição à concepção burocrática e técnica do currículo, o movimento de reconceptualização de acordo com Silva (2005, p. 37) “exprimiu uma insatisfação crescente de pessoas do campo do currículo com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos de Bobbitt e Tyler”. O movimento não se atentou prioritariamente à elucidação das desigualdades educacionais, mas sim, a evidenciar a ineficiência e a injustiça educacional da época.

### **Teorias críticas**

Segundo Silva (2005) o movimento reconceptualista originou-se da filosofia marxista e da sociologia crítica nos países da Inglaterra e França, e somente nos Estados Unidos esse movimento voltou-se ao campo educacional. Entretanto, houve uma incompatibilidade entre os críticos do modelo tradicional de currículo nos Estados Unidos, e mesmo que o movimento tentasse abarcar tanto as correntes marxistas como as fenomenológicas, os marxistas, que criticavam o currículo e a escola, afastaram-se do movimento alegando que na perspectiva fenomenológica “[...] colocavam-se as críticas da educação e do currículo tradicionais inspiradas em estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia e a

hermenêutica” (Silva, 2005, p. 38). Conforme Hornburg e Silva (2007, p. 63):

Embora tenham tentado identificar tanto as teorias marxistas como as ligadas à fenomenologia com o movimento reconceptualista, os pensadores ligados às ideias marxistas não queriam muito essa identificação em virtude do aspecto estritamente subjetivo de sua teoria.

Para Ribeiro e Zanardi (2016, p. 127), o movimento reconceptualista direcionou um novo olhar ao currículo, “acrescentando-lhe elementos relacionados à questão política, econômica, social e cultural”, pouco importando quem ou o local em que começou, o fato é que em meio aos movimentos sociais dos anos 60, em contraste as teorias tradicionais de currículo, surgem as teorias críticas.

De acordo com Silva (2005, p. 30) as teorias críticas,

[...] começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

Com o olhar voltado para o marxismo, as teorias críticas passaram a desenvolver conceitos que possibilitavam compreender o que faz o currículo. No desenvolver-se destes conceitos, segundo Malta (2013, p. 345), “existiu uma ligação entre educação e ideologia”. Louis Althusser em seu ensaio “*Ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado*” conectando educação e ideologia, muniu “as bases para as críticas marxistas da educação”. Althusser propõe um avanço na teoria de Estado ao afirmar que é preciso levar em conta não apenas a distinção entre o poder de estado e o aparelho de estado, mas também distinguir o dispositivo repressivo do Estado - “o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, etc.” - e os aparelhos ideológicos do estado - “instituições distintas e especializadas” (Althusser, 1980, p. 42-43).

Para Silva (2005, p. 31) “a escola constitui-se num aparelho ideológico central porque” na visão de Althusser, “atinge praticamente toda a população por um período

prolongado de tempo” e é através do currículo, que “a escola atua ideologicamente”. Os aparelhos ideológicos de estado incluem as escolas como um instrumento da classe dominante para reproduzir suas relações de produção. “Todos os Aparelhos Ideológicos de Estado, sejam quais forem, contribuem para um mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações capitalistas de exploração” (Althusser, in: Zizek 1996, p. 121).

O pesquisador Saviani (2011, p. 14)) aponta que Althusser fez uma leitura estruturalista do marxismo, encarando a educação pelo seu papel de reprodução das relações vigentes. Afirma, ainda, que o papel da educação escolar é de possibilitar o acesso dos indivíduos aos conhecimentos sistematizados. Para ele “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”, enfatizando que é “a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar”.

Para Saviani (2016, p. 57) “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. Para o autor, as atividades consideradas essenciais, como “língua vernácula, matemática, ciências da natureza, ciências da sociedade, filosofia, arte)” são as que caracterizam a escola, ficando evidente que as atividades secundárias só apresentam sentido se enriquecerem as atividades curriculares.

Entretanto, nas pesquisas sobre currículo, fica evidente, segundo Malta (2013, p. 350) “que nem tudo o que ocorre no processo pedagógico está explícito nos currículos”, referindo-se ao currículo oculto. Este não compõe uma teoria, mas se faz presente no dia a dia escolar. Sobre este assunto, Santomé (1995, p. 10) destaca a importância de perceber essa presença.

[...] observar o currículo oculto presente no ambiente escolar vai nos facilitar a tarefa de reinterpretar tudo o que aí acontece e de chamar a atenção para as possibilidades de desenvolver práticas educativas comprometidas com a defesa de uma sociedade mais justa, mais democrática e, portanto, mais livre.

A escola apresenta uma série de valores, crenças e atitudes implícitas, essas ações caracterizam o currículo oculto. De acordo com Malta (2013, p. 350), “para as teorias críticas, estas ações geralmente ensinam o conformismo, a obediência e o individualismo, ou seja, comportamentos que mantêm a ideologia dominante”. O docente, através de sua prática

pedagógica, distribui no ambiente escolar ideologias que são ensinadas implicitamente, entretanto, Silva (2005, p. 78) destaca que o currículo oculto aparece muito além das práticas dos professores, sendo “constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

Para a teoria crítica, o currículo oculto, segundo Silva (2005, p. 80), implica em uma análise que possibilita a conscientização de algo que foi camuflado pela nossa consciência e “a coisa toda consiste, claro, em desocultar o currículo oculto”. O autor afirma que o conceito de currículo oculto foi enfraquecendo e que com o currículo tornando-se capitalista em uma era neoliberal, não há muita coisa oculta nele.

Partindo da análise crítica, mas ampliando as discussões até então ligadas à questão econômica, para uma análise mais ampliada, diversas teorias sobre o currículo passaram a ser elaboradas a partir de 1990, numa perspectiva pós-crítica (Araujo, 2018).

### **Teorias Pós-críticas**

A Teoria Pós-crítica, de acordo com Barbosa e Favere (2013, p. 76), não se referem às teorias críticas como forma de superá-las, “até porque as Teorias Pós-críticas retomam alguns objetos que foram tomados nas teorias críticas e os combina em algumas de suas análises, utilizando-se, especialmente, suas premissas relativas ao poder”. A divergência entre essas teorias se dá em relação às análises econômicas e marxistas da teoria crítica e as análises discursivas e mais textualistas da pós-crítica. As teorias pós-críticas são definidas por Silva (2000, p. 106) como um:

[...] conjunto das perspectivas teóricas e analíticas que, embora retendo o impulso crítico da “teoria educacional crítica”, coloca em questão, a partir sobretudo da influência do pós-estruturalismo e do pós-modernismo alguns de seus pressupostos. A teoria pós-crítica questiona, por exemplo, um dos conceitos centrais da teoria crítica, o de ideologia, por seu comprometimento com noções realistas de verdade. Da mesma forma, seguindo Michel Foucault, a teoria pós-crítica distancia-se do conceito polarizado de poder, da teoria crítica. Ela coloca em dúvida, ainda, as noções de emancipação e libertação, tão caras à teoria crítica, por seus pressupostos essencialistas.

Na teoria do currículo, as concepções pós-críticas não buscam superar a teoria crítica, mas devem:

[...] se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder (Silva, 2005, p. 147).

Os autores Moreira e Silva (2009, p. 7) consideram o currículo como [...] um artefato social e cultural. [...] o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. [...] O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Para Arroyo (2011) o currículo é compreendido como o conjunto de práticas que acontecem na escola. Mas para o autor, o currículo não é toda a escola, sendo mais que um conjunto de conhecimento, práticas ou de conteúdo. A escola é uma estrutura, uma instituição que tem lógicas que organizam tempos, trabalhos, espaços, rituais, convívios, não sendo apenas uma relação interpessoal. Arroyo (2011, p. 13), ainda entende que “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado”. Contudo, no cenário pós-crítico, é possível pensar o currículo através de outras formas, como “o espaço de crítica a lógica moderna, suas centralidades, hierarquias e verdades; critica-se a noção do sujeito, e defende a subjetividade fragmentada” (Barbosa, 2017, p. 85). Assim, o currículo passa a valorizar a experiência subjetiva, a realidade habitual e o conhecimento particular.

### **Considerações finais**

O estudo permitiu a realização de uma análise da problemática epistemológica no campo das teorias do currículo, passando a adentrar às questões relacionadas às fundamentações epistemológicas nas Ciências da Educação, para a uma consolidação no campo do conhecimento. Quanto às teorias, as que cercam efetivamente a construção dos currículos escolares, são denominadas Teorias críticas, Pós-crítica e Tradicionais, que

repercutem da “neutralidade”, “científicas e desinteressadas” da Teoria Tradicional para aquelas que visam maior impacto social e científico na construção de um currículo social e democrático, propiciando o desenvolvimento das diferentes identidades e culturas, mesmo sabendo que a construção do currículo não se deve ser vista como “inocente”, já que sempre estará relacionada ao poder, bem como às ideologias, sendo teorizadas pelas Teorias Críticas e Pós-críticas.

Assim, as discussões realizadas revelaram significativas transformações entre as percepções da Teoria Tradicional de currículo e as Teorias Críticas e Pós-críticas. Enquanto a Teoria Crítica surge para fazer um questionamento ideológico sobre o que apresenta a Teoria Tradicional em termos de currículo, a Teoria Pós-crítica pauta seus questionamentos em porque ensinar, apresentando os sujeitos como protagonistas do currículo, ampliando assim a discussão da teoria crítica.

Por fim, percebeu-se através da análise realizada, que não existe uma definição absoluta e essencial de currículo, o que faz com que se tenha que utilizar uma abordagem histórica para entender currículo, uma vez que as teorias são temporais, tendo em cada época uma teoria que olha para sua realidade e culturas, possibilitando várias definições de currículo, em momentos históricos diferentes.

## Referências

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos ideológicos de Estado. In: ZIZEK, Slavoj. (Org.). **Um mapa da ideologia**. 5 ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 105-142.

ALTHUSSER, Louis. Sobre o trabalho teórico: dificuldade e recursos. In: BARISON, Thiago. **Teoria Marxista e análise concreta**: textos escolhidos de Louis Althusser e Étienne Balibar. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 83-114.

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

ARAUJO, Viviane Patricia Colloca. O conceito de currículo oculto e a formação docente. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**. V. 3, p. 29-39, jul-dez, 2018.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARBOSA, Ana Clarice Alencar; FAVERE, Juliana de. **Teorias e práticas do currículo**. Indaial: Uniasselvi, 2013.

BARBOSA, Renata Peres. **Pensamento Pós-Crítico, Currículo e Teoria Crítica: Aproximações, tensões**. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Educação - Faculdade de Filosofia e Ciência, Marília, 2017.

ESTRELA, Albano. **Pedagogia, ciência da educação?** Porto: Porto Editora. (1992).

HORNBURG, Nice; SILVA, Rubia da. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**. V. 3, n. 10, p. 61-66, jan-jun, 2007. Disponível em: <https://rhemaeducacao.com.br/downloads/material-turma/b16e9444d57f89c5827b9ced938ac840.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

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

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço do Currículo**. V. 6, p. 340-354, maio-ago, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/3732>. Acesso em: 24 nov. 2023.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu Da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu Da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2009.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire. 2004.

RIBEIRO, Márcen de Pádua; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. O tecnicismo na teoria curricular: percepções de um grupo focal de um curso de Pedagogia. **Espaço do Currículo**. V. 9, p. 121-133, jan-abril, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2016.v9i1.121133> . Acesso em: 24 nov. 2023.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **O curriculum oculto**. Porto: Porto Ed, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. **Movimento revista de educação**. n. 4, ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575> . Acesso em: 24 nov. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Luiz Heron da. (Org). **Século XXI: Qual o conhecimento? Qual Currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Cultura e Educação: um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TYLER, Ralph W. **Basic principles of curriculum and instruction.** Chicago, IL: The University of Chicago Press, 1949.

Submissão em: 15/02/2024

Aceito em: 20/05/2024

Citações e referências  
Conforme normas da:

