



ANDRÉ LUIZ SIMÕES PEDREIRA - Universidade do Estado da Bahia

## APONTAMENTOS E REFLEXÕES SOBRE PERSPECTIVAS DE CURRÍCULO NA TRADIÇÃO EDUCACIONAL

### NOTES AND REFLECTIONS ON CURRICULUM PERSPECTIVES IN EDUCATIONAL TRADITION

#### RESUMO

Este artigo buscou refletir sobre as teorizações existentes na tradição educacional acerca do currículo com vistas ao entendimento das razões da centralidade do conhecimento em seu processo de elaboração. Seu objetivo foi compreender como as perspectivas de currículo, em seus diferentes autores, pensaram o conhecimento, em sua função e importância, no contexto da escola. A metodologia utilizada para o desenvolvimento do artigo se erigiu por meio da revisão de bibliografia, mediante a escolha de três autores que, em sua narrativa teórica, foram fundamentais à discussão aqui empreendida, a saber, (MACÊDO, 2012); (KLIEBARD, 2011) e (MONTEIRO, 2013).

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

#### ABSTRACT

This article sought to reflect on the existing theorizations in the educational tradition about the curriculum with a view to understanding the reasons for the centrality of knowledge in the process of elaboration. Its objective was to understand how the curriculum perspectives, in their different authors, thought the knowledge, in its function and importance, in the context of the school. The methodology used for the development of the article was established through a literature review, through the choice of three authors who, in their theoretical narrative, were fundamental to the discussion undertaken here, namely (MACÊDO, 2012), (KLIEBARD, 2011) and (MONTEIRO, 2013).

**Key-words:** Curriculum. Knowledge. School.

### PERSPECTIVA TRADICIONAL DE CURRÍCULO A PARTIR DE RALPH TYLER

Ao se tratar de currículo, parece-nos que se impõe como necessário evocar Tyler, na medida em que 1950, apresentou sua proposta de elaboração do currículo, tornando-se um marco neste campo, ainda que seus princípios tenham sido



ANDRÉ LUIZ SIMÕES PEDREIRA - Universidade do Estado da Bahia

insuficientes e passíveis de contestações segundo uma gama de autores. Mesmo diante dessas imprecisões, apontadas por alguns especialistas na questão, parte dos estudos que se desenvolveram entre 1960 e 1969 tomam os princípios apresentados por Tyler como parâmetros para a definição dos objetivos educacionais (KLIEBARD, 2011). Assim sendo, ao ter concebido a educação como um processo de mudança dos padrões de comportamento das pessoas, que se dá por meio da eleição de categorias manipuláveis, da definição dos meios para seu alcance e da avaliação dos resultados obtidos, Tyler mostrou-se como defensor de um pensamento com viés tecnicista, deixando transparecer uma vertente de educação compreendida como ações de controle nacional.

Na perspectiva de Tyler, a educação passa a ser pensada dentro da lógica empresarial capitalista, cujos investimentos são feitos com vistas a homogeneização para fins classificatórios, onde os possíveis descompassos frente aos resultados esperados são sempre pensados no aperfeiçoamento dos métodos e não nas pessoas a quem o processo educacional se destina. E nessa lógica de concepção, não existe autonomia nem do professor e nem do aluno sob seus cuidados.

Em sua narrativa sobre as ideias de Tyler, Kliebard (2011) retoma as 04 perguntas apresentadas pelo autor, que são traduzidas num processo de 04 fases, a saber, enunciação dos objetivos, seleção de experiências, organização de experiências e avaliação para construção dos objetivos.

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que possibilitem a consecução dos objetivos?
3. Como podem essas experiências educacionais serem organizadas de modo eficiente?
4. Como podemos determinar que esses objetivos estão sendo alcançados? (KLIEBARD, 2011, p. 24)



ANDRÉ LUIZ SIMÕES PEDREIRA - Universidade do Estado da Bahia

Para Kliebard (2011), o ponto mais crítico repousa no fato de que a primeira pergunta condiciona as demais, na medida em que tudo se fundamenta no enunciado dos objetivos. Aí, instaura-se um grande conflito, uma vez que as escolas possuem suas especificidades e, certamente, terão diferentes objetivos entre si. Então, segundo nossa interpretação, pensar a elaboração de currículo em termos de base nacional, inviabilizaria as experiências e os saberes peculiares a cada âmbito escolar. Os objetivos não podem ser alheios a realidade escolar concreta e aos interesses daqueles que nela atuam. Tyler ao ter discorrido sobre os objetivos educacionais, por meio das três fontes de onde eles provêm, a saber, estudos sobre o aluno, estudos sobre a vida contemporânea e sugestões oferecidas pelos especialistas no conteúdo, sinaliza que esses dados devem ser depurados através dos crivos filosófico e psicológico. E essas fontes, apresentadas por Tyler, reúnem todas as correntes tradicionais em suas ideologias, num movimento eclético que, por sua vez, justifica sua grande popularidade na época (KLIEBARD, 2011).

No que diz respeito à questão dos conteúdos (a terceira fontes dos objetivos) Tyler considera que as disciplinas, no contexto dos currículos, desempenham determinadas funções, dentre elas, a forma como se configura no seu próprio campo – espécie de definição de seu caráter stricto – a exemplo da ciência que capacita o aluno para obter uma clara visão de mundo. A outra forma estaria relacionada ao desempenho de funções externas, a exemplo da ciência que contribui para a melhoria da saúde individual e pública. No primeiro sentido, a função é uma forma de caracterizar uma determinada área de estudo e, no segundo sentido, o conteúdo serve como instrumento para consecução dos objetivos extraídos das outras duas fontes, a saber, estudo sobre o aluno e estudo sobre a vida contemporânea (KLIEBARD, 2011).

Nesse ponto, Tyler assume uma visão bastante pragmática do conteúdo, quando o define como um dos meios possíveis para se atender as necessidades individuais (aspiração vocacional) e expectativas sociais. A existência de disciplinas



ANDRÉ LUIZ SIMÕES PEDREIRA - Universidade do Estado da Bahia

no currículo serve a esse interesse. Sendo o meio (conteúdo) ele não seria uma fonte e estaria condicionado as outras duas – aluno e vida contemporânea. Quando discorre sobre os alunos como fonte dos objetivos, Tyler esbarra numa outra problemática, ao tomar a educação como um processo de mudança nos padrões de comportamento: ela (educação) não se diferencia de outras técnicas e as instituições educacionais assumem caráter manipulador ao produzir um certo tipo de aluno, por meio da modificação de seu comportamento (KLIEBARD, 2011). Assim sendo, o aluno é visto como um produto (objeto) e não como pessoa (permeada de subjetividade).

Ao seguir esse entendimento, os objetivos educacionais estariam atrelados a ideia de necessidade pensada a partir da descoberta do *status* atual do aluno para daí compará-los com as normas aceitáveis, de modo a identificar as lacunas que, por sua vez, iriam compor os objetivos – sempre fundados numa necessidade/problema existente. Porém, como bem sinalizou Kliebard (2011), as normas aceitáveis de Tyler não eram auto evidentes e nem fáceis de formular. As normas aceitáveis devem partir de um estudo dos *status* dos alunos e não devem ser pensadas a partir de noções de interesses globais que, quase sempre, não refletem as necessidades mais profundas. E uma outra questão a se pensar é que a definição dessas necessidades estaria ligada a valores – o que levaria a indagação de que alguém sempre vai definir o que é necessidade para uma maioria. E a tendência é que essa necessidade pode ser mais representativa de uma minoria, em função dos interesses e da força que se tem, que de uma maioria. A eleição, portanto, dos objetivos educacionais exigem uma hierarquia de valores, ou seja, da filosofia de vida e de educação de seus intérpretes, o que leva Kliebard (2011) a questionar se há lugar para o conceito de necessidade no processo de formulação dos objetivos educacionais.

Ao tratar dos estudos sobre a vida contemporânea, terceira fonte para a instituição dos objetivos, Tyler assumiu a tese de que o desejo e as necessidades da



ANDRÉ LUIZ SIMÕES PEDREIRA - Universidade do Estado da Bahia

comunidade devem ser tomados como critérios para a elaboração dos objetivos educacionais. Aqui, tantos os estudos dos alunos como das demandas da vida contemporânea ficam atreladas e dependentes ao crivo filosófico, sempre ideológico e que reflete os interesses de uma minoria. Para o referido autor, a Filosofia deve vigorar como um caminho para a depuração dos objetivos educacionais. Porém, sua proposta, conforme Kliebard (2011) é puramente oca, na medida em que este crivo da Filosofia não explica como deve ser a seleção dos objetivos – no sentido do que se mantém ou se elimina.

O problema persiste quando se é obrigado a fazer uma opção dentre uma infinidade de objetivos que são derivados das fontes apresentadas por Tyler. A indicação das contribuições da Filosofia a esse processo fica no campo retórico e nada diz quanto à Filosofia a ser assumida e à forma de realizar o trabalho de seleção (KLIEBARD, 2011). Porém, segundo nosso entendimento, Tyler traz uma valiosa contribuição quanto ao fato de admitir que, apesar dos problemas concernentes a cada fonte para a elaboração dos objetivos, elas não podem se sobrepor uma às outras. Os objetivos devem ser pensados, enquanto sua elaboração e enunciação, levando em conta as exigências específicas de cada uma das fontes - ecletismo.

Assim sendo, a escolha objetivos educacionais ficaria a cargo dos interesses da sociedade em função do tipo de homem que pretende formar. E a escola seria o lugar em que se operaria essa formação. As escolas tradicional e progressista seriam definidas a partir dos objetivos educacionais enunciados. E a tendência a entrar em vigor seria aquela que reunisse força política suficiente para sua materialização na sociedade. As filosofias assumidas podem conceber os humanos como instrumentos do Estado e a função das escolas seria a reprodução de seus interesses ou o seu contrário (KLIEBARD, 2011). Isso vai depender dos objetivos traçados, da eficiência dos meios e das lutas empreendidas na busca por sua realização ou resistência.

Outro problema existente nos princípios elaborados por Tyler diz respeito ao conceito de experiência de aprendizagens. Kliebard (2011) questiona-se como o



ANDRÉ LUIZ SIMÕES PEDREIRA - Universidade do Estado da Bahia

professor e o elaborador de currículo irão selecionar as experiências de aprendizagem se estas são definidas na relação do aluno com seu meio ambiente. Para Tyler, o professor pode controlar as experiências de aprendizagens, através da manipulação do meio, de tal forma que possa criar situações estimulantes, que irão suscitar uma espécie de comportamento desejado. Tal concepção de Tyler deixa, em evidência, uma profunda concepção tecnicista de currículo, como se os envolvidos com as questões educacionais fossem matérias primas de fácil manipulação (KLIEBARD, 2011). De maneira inequívoca, sua perspectiva é de objetivos pensados para a domesticação dos indivíduos, conforme o tipo de sociedade que se pretende formar em termos governamentais, sendo, portanto, objetivos neutros que podem ser veiculados, enquanto efetivação, da forma que for conveniente – onde pecado e virtude se tornariam projetos equivalentes.

No que diz respeito a avaliação, Kliebard (2011) chama à atenção para a seguinte questão: toma-se por parâmetro os objetivos iniciais e a verificação dos resultados esperados. Assim sendo, a realização ou não dos objetivos com base na avaliação seria o ponto final de um processo. Porém, segundo a perspectiva de John Dewey, ainda que os objetivos sejam enunciados (a priori), os fins surgem e se deixam perceber no decorrer do processo de aprendizagem, oferecendo possibilidade de mudanças na sua própria manifestação, não sendo algo que se encontra fora da ação como geralmente as teorias costumam pensar (KLIEBARD, 2011). Por estes motivos, os objetivos podem mudar com o curso da ação e podem ser reformulados em função da forma como os fins vão se desenrolando no processo. A avaliação, nesse esquema, funciona mais na perspectiva de verificar os resultados obtidos com vistas à classificação do que saber o que do percurso (de cada pessoa/aluno) inviabilizou o alcance de melhores resultados para um aperfeiçoamento possível. A pessoa é reduzida ao resultado obtido (fim), quando não é tomada como um vir-a-ser.



ANDRÉ LUIZ SIMÕES PEDREIRA - Universidade do Estado da Bahia

As dimensões mais significativas de uma atividade educacional ou de qualquer atividade, podem ser aquelas que não foram absolutamente planejadas ou antecipadas. A avaliação que desconhece tal fato é certamente insatisfatória” (KLIEBARD, 2011, p. 32).

Ao que nos parece, os princípios para elaboração do currículo apresentados por Tyler, quando atrelados a uma filosofia e aos interesses de seus intérpretes na definição de seus objetivos, dão brechas para o uso político de suas ideias no campo da educação. E esse uso político toma a educação como uma antropotecnia, ou seja, como um instrumento que produz os tipos humanos convenientes a um ideal de sociedade defendida por grupos (pertencentes às elites dominantes de cada área do conhecimento e integrantes do governo político nacional) – que não representam o interesse de uma maioria. Aqui, uma minoria, tendo em vista a manutenção de seu status quo, define o tipo de conhecimento que se deve ensinar\priorizar, onde há o predomínio dos saberes científicos e “universais”, produzidos pelas elites, em contraposição aos saberes da vida e da população.

Nesse movimento, o saber científico e/ou especializado torna-se poderoso e se sobrepõe a outras formas de conhecimento, sempre considerado como saberes menores e prescindíveis de interesse por parte da política nacional. O conhecimento científico produzido pela tradição histórica passa a ser visto como messiânico: único capaz de salvar a humanidade. Tudo aquilo que advém dos processos culturais e que estão fora da perspectiva científica são relegados à margem, visto como algo vulgar e sem préstimo, representados pelo hiato entre o erudito e o popular, sendo este último considerado como coisa pífia. O currículo, portanto, emerge como um campo de conflitos entre grupos, que se digladiam entre si, para impor os sentidos que melhor traduzem sua ideologia de sociedade.



ANDRÉ LUIZ SIMÕES PEDREIRA - Universidade do Estado da Bahia

## PERSPECTIVAS CRÍTICA E PÓS CRÍTICA DE CURRÍCULO

Esta perspectiva tradicional, de que os objetivos educacionais tornaram-se critérios pelos quais são selecionados materiais, se esboça o conteúdo, se desenvolvem procedimentos de ensino e se preparam testes e exames, que se encontra assentada na teoria de Tyler (KLIEBARD, 2011), foi bastante criticada, sobretudo no que se refere ao lugar do conhecimento (quem o produz, quem admite sua validade e quais são seus interesses intrínsecos) no processo de elaboração do currículo, embora, na contemporaneidade, ela ainda possui inquestionável força. Não há como negar o poder do conteúdo nas formulações e reformulações do currículo. Em seu texto *Conhecimento Poderoso: um conceito em discussão*, Monteiro (2013) nos apresenta um quadro sobre as discussões sobre o conhecimento pós Tyler a partir de autores que se debruçaram sobre sua teoria, cujas perspectivas, apesar de valiosas, ainda transitam sob a ótica tyleriana. Porém, segundo nossa leitura, Monteiro (2013), sem destituir a importância do conhecimento, aponta para a necessidade de pensar junto a ele a educação, quando expôs preocupações sobre o como esse conhecimento pode ser articulado com os saberes dos professores, dos alunos, da cultura escolar, da escola e da sociedade mais ampla na busca de fixar um sentido que extrapole os conhecimentos ditos universais.

A autora começa o texto, explicitando que o conhecimento se tornou objeto central do currículo no século XX. Dentre as várias concepções de currículo, a que mais se torna evidente, em termos de discussões acirradas, é do currículo como campo disputado nos estudos e pesquisas relacionadas às políticas educativas e à escolarização. Como construção sócio-histórica e cultural, o currículo é fabricado nos embates entre sujeitos que defendem concepções de ciência, ensino, aprendizagem e objetivos do processo de escolarização (MONTEIRO, 2013).



ANDRÉ LUIZ SIMÕES PEDREIRA - Universidade do Estado da Bahia

Enquanto território contestado, o estudo da história do currículo auxilia não somente a compreender os conhecimentos selecionados e ensinados como resultados de disputas por status, recursos e territórios (GOODSON, 1998; CHEVALLARD, 1991), mas também como resultado de processos de elaboração complexa (transposição didática) necessária para torná-los passíveis de serem apreendidos pelos estudantes em processo de aprendizagem, diferentemente entendidos pelos sujeitos que ocupam posições de poder nos espaços de escolarização (MONTEIRO, 2013). Afinal, a saber científico e/ou especializado de uma determinada área não garante por si só o seu ensino, que envolve preocupações de outra natureza, que extrapolam sua compreensão no nível apenas técnico, mas numa perspectiva do ensino pensada a partir da didática crítica (Candau, 1991), que envolve o humano, o político e o social ao se pensar o ensino, sem excluir sua dimensão técnica.

Segundo Monteiro (2013), nas chamadas teorias tradicionais, o currículo é considerado como universal e expressão da verdade. E a preocupação é tão somente em transmiti-lo da forma mais completa e acabada a todos. E, conforme nossa compreensão, a transmissão ocorre num viés tecnicista da concepção de ensino. Apesar das críticas a esse modelo e de sua releitura, as iniciativas governamentais ainda o mantêm enquanto ideias e princípios (MONTEIRO, 2013). Yong (1971) e Apple (1982) concebem o currículo como tecido nas relações de poder e denunciam que o currículo escolar seria um processo de seleção cultural e de transmissão dos conhecimentos que contribuem para reproduzir as desigualdades e hierarquias sociais. Assim sendo, o currículo é um instrumento de conformação das condutas, no caso específico da escola, porém ele está articulado com mecanismos políticos que está além da própria instituição educativa (MONTEIRO, 2013).

A perspectiva tradicional do currículo termina por tomá-lo em sentido essencialista e ontológico, como se houvesse “verdades” - conhecimento forjado - preexistentes aos sujeitos independentes dos seus contextos. E essa perspectiva, ao



ANDRÉ LUIZ SIMÕES PEDREIRA - Universidade do Estado da Bahia

menos para quem não filosofa, termina por mascarar a dimensão antropológica do currículo, produzido num processo de imposição de sentido atrelado a interesses individual e coletivo, cuja base de sua universalidade se faz contestável. Como bem lembra Nietzsche (2012), a ideia de universalidade é um projeto de homogeneização dos indivíduos, por meio da anulação de sua singularidade e diferença, de modo que estes possam servir a interesses de grupos, estes sim nada homogêneos, porque se afirmam em termos de vontade de potência (perspectiva individual).

Ainda segundo Nietzsche (2012), as verdades científicas são tão ficcionais quanto qualquer outra forma de saber. E o conhecimento supostamente poderoso de Young (1971) não o seria, por ser em si alguma coisa, mas porque existe uma força (em termos de imposição) que se insinua para que assim ele seja tomado pelos indivíduos. Não haveria, portanto, conhecimento enquanto verdade, mas enquanto imposição de interesses – ontognosiologia negativa. A verdade repousaria na força discursiva e não na coisa mesma.

Young (1971), em sua narrativa sobre o conhecimento poderoso, enfatiza que o acesso ao conhecimento é questão de justiça social em relação aos direitos dos estudantes. Porém, há de se questionar a que tipo de conhecimento ele se refere como direito dos estudantes, uma vez que os conteúdos, expressos nos documentos curriculares, refletem os interesses de grupos que definem, ainda que num campo de conflito, o tipo de conhecimento que se deve priorizar e garantir para o acesso dos estudantes. O autor, portanto, apesar de seu esforço, mantém-se enredado na perspectiva tradicional, quando aponta premissas para um currículo baseado no conhecimento.

A escolha desse conhecimento deve partir de critérios como o melhor, o mais confiável e o mais próximo da verdade (YOUNG, 1971), porém esses critérios são assaz subjetivos e abrem brechas para que a seleção dos conhecimentos fixados nos currículos, como historicamente vem ocorrendo, fique à carga de grupos hegemônicos. Na teoria de Young sobre o conhecimento poderoso é possível



ANDRÉ LUIZ SIMÕES PEDREIRA - Universidade do Estado da Bahia

perceber marcas de uma perspectiva ontológica e essencialista, quando o concebe como bom em si e ligado a ideia de bem, como se o mal ou o bem não fossem construtos antropológicos, mas conceitos em si, capazes de traduzir o que seria alguma coisa em si mesma.

Apesar do engessamento do currículo, em termos de documentos, supomos que ele nunca se efetiva dessa forma fixista. As instituições, apesar de sua ininterrupta vigilância, nunca conseguem normalizar tudo. Sua pretensão em dar conta de tudo não passa de uma ficção, pois há sempre ameaças de interstícios que dissolvem toda ideia de totalitarismo e continuidade, o que atesta que a perspectiva universal de currículo não é sempre hegemônica. A resistência (ainda que sem avanços) é constitutiva das relações de poder vigente. Acreditamos, portanto, que o currículo deve ser pensado naquilo que Derrida (2012) chama de hospitalidade com o pensamento do outro. Eis, por conseguinte, o desafio: pensar um currículo que inclua o outro e que este mesmo outro não vigore como abstração, mas como realidade efetiva.

Young (1971) saiu em defesa da importância e centralidade do conhecimento e das disciplinas no lugar de um currículo baseado no aprendiz. Este conhecimento é especializado e transmitido por disciplinas escolares e é distinto das experiências que os alunos trazem para a escola. Tal perspectiva terminou por reforçar a classificação tradicional entre os saberes, por meio da sua hierarquização, onde os saberes especializados são tomados como melhores em relação aos saberes da experiência, do cotidiano e da cultura. Aqui, reside um equívoco ao se pensar que os saberes especializados não são igualmente culturais como todas as formas de saberes do qual pretendem se distinguir em termos de natureza. Assim sendo, todos os saberes são construídos pelos homens e não por entidades ontológicas.

Essa concepção de Young (1971) do conhecimento como bom em si, que fica a critério de quem determina que ele assim o seja, termina por sujeitar a escola à condição de uma instituição do aparelho ideológico do Estado, que a utiliza para a



ANDRÉ LUIZ SIMÕES PEDREIRA - Universidade do Estado da Bahia

manutenção das desigualdades sociais, uma vez que, os integrantes desse mesmo Estado, historicamente falando, estão a serviço dos próprios interesses e não da sociedade (ALTHUSSER, 1987). Conforme Young (1971), a escola pode se afirmar como um espaço de democratização, de acesso ao conhecimento e de superação das desigualdades sociais, mas para que isso se concretize a escola deve, em seus atores, tornar-se um espaço de resistência por meio da afirmação da diferença e da oposição à ideia de subalternização dos saberes culturais e populares aos saberes científicos e eruditos de matriz eurocêntrica. Do contrário, a escola será mais uma instituição de reprodução das desigualdades e não de luta pela sua superação. Ao falar das narrativas curriculares no âmbito das teorias críticas, Monteiro (2013) levanta questões fundantes com relação ao lugar do conhecimento no currículo, quando indaga sobre qual é o conhecimento que deve ser tornado acessível aos estudantes durante seu processo de escolarização com vista a sua emancipação, quais conhecimentos atenderiam a essa expectativa e quais seriam válidos.

Esse currículo pensado e determinado por grupos que pensam a sociedade como homogênea, propondo a centralidade de um tipo de conhecimento que ignora a diferença de cada contexto, termina, como sinaliza Macedo (2012), por reduzir a educação ao ensino que, na nossa concepção, seria o ensino para reprodução e não para a emancipação dos sujeitos. A crítica que Macedo (2012) faz a centralidade do conhecimento no currículo não é no sentido de que ele não tenha o seu lugar – no sentido de contêduofobia, ou de demonização do conhecimento como comumente se fala – mas de um currículo com novos instituintes de sentidos e de enunciação da cultura, como espaço indecível em que sujeitos se tornam sujeitos por meio de atos de criação.

Macedo (2012) faz um inventário sobre as duas perspectivas históricas de currículo:

1. a perspectiva técnica traz um conjunto de autores que, apesar de diferentes percursos, tentam responder a pergunta de Spencer sobre qual



ANDRÉ LUIZ SIMÕES PEDREIRA - Universidade do Estado da Bahia

conhecimento é o mais válido. (Raph Tyler, Young, Cesar Coll). Nestes autores, o enfoque do currículo ainda é dado ao conhecimento como objeto de ensino. E a finalidade do ensino fica restrita a reprodução de modelos.

2. a perspectiva crítica, no contexto dos 80 (fim da ditadura), o currículo é entendido como texto político conforme destaca Pinar et al (1995). Esta perspectiva denuncia o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais e propõe um projeto de currículo ligado à emancipação do sujeito nas relações de opressão da sociedade capitalista.

Consoante Macêdo (2012), as perspectivas técnica e crítica restringem à educação ao ensino, transformando-a em mero reconhecimento, em inserção no já existente, em uma cultura já dada. Em decorrência dessa constatação, a autora propõe uma perspectiva que seja capaz de lidar com a diferença e destaca que nos anos 90, com a entrada das tradições pós-críticas e pós-estruturalistas, o foco do currículo se desloca do conhecimento para a cultura. Mas, esse deslocamento não tirou o conhecimento como tema de destaque nas discussões políticas. Isto revela que apesar da cultura – no sentido de todas as expressões advindas de um povo – ter se tornado um tema caro às discussões no campo curricular, o conhecimento historicamente produzido, selecionado e recortado dentro das conveniências políticas, continuam vigorando com força sobre outras formas de saber. Macedo (2011) defende, portanto, a ideia do conhecimento ligado as questões multiculturais por meio da redistribuição dos recursos materiais e simbólicos, concebendo a educação como ato de criação por meio de novos sentidos instituídos para os currículos e não como transmissão de conhecimento.



ANDRÉ LUIZ SIMÕES PEDREIRA - Universidade do Estado da Bahia

## CONCLUSÃO

Nas narrativas tradicional, crítica e pós-crítica parece inequívoco, a partir dos autores estudados, a constatação do poder do conteúdo nas concepções de currículo. Para além de uma postura que intente acabar com o conteúdo, o que não é o caso, já que ele assume papel importante, faz-se preciso pensar sobre como incluir o outro – em sua diversidade – diante de percursos que se fazem hegemônicos. Aqui, entendemos hegemonia como um movimento que, excluindo a discussão dialética, defini sobre quais conhecimentos e não outros devem vigorar nas práticas curriculares das escolas. Ao exigir uma discussão sobre currículo, faz-se preciso uma postura de permanente problematização de sua “natureza tradicional”, que o impõe como algo naturalizado e não como uma imposição, que se efetiva na luta pela afirmação de sentidos, quase sempre excludentes e totalitários.

Ainda que as teorias críticas não tenham mudado o cenário tradicional, ao idealizar soluções macros e não sair do campo retórico, o debate se faz preciso e se insinua no contexto das teorias pós-críticas, uma vez que a centralidade da cultura na construção/elaboração dos currículos ainda encontra resistência. Afinal, as teorizações podem ser tomadas como lentes para pensar os contextos, no sentido de colocar sob suspeita, como sinaliza (Moreira, 2008), os processos de seleção, organização e sistematização dos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola.

O presente momento demanda, como destaca Macedo (2006), a instituição de um fazer curricular como “espaço tempo de fronteira”, onde se produz conhecimento escolar, resultado de elaboração na qual se articulam fluxos do conhecimento científico com os saberes dos professores, dos alunos, da cultura escolar, da escola e da sociedade na ampla na busca de fixar sentidos outros aos conteúdos que, no nosso julgamento, devem valorizar as diversas formas de saberes



ANDRÉ LUIZ SIMÕES PEDREIRA - Universidade do Estado da Bahia

– da vida, dos professores e da sociedade (em sua diversidade cultural). Nesse sentido, a função do pesquisador em currículo é priorizar a investigação dos sentidos em disputa e aqueles temporariamente fixados, uma vez que, ainda segundo Macêdo (2006), a vitória e a derrota nunca estão dadas.

A busca por novas instituições de sentidos de currículo, com perspectivas mais incluídas, passa pela necessidade, conforme evidencia (CANDAU, 2008; MOREIRA, 2008) de reescrever os conhecimentos escolares, evidenciando sua ancoragem social, e transformar a escola e o currículo em espaços de crítica cultural, de diálogo e desenvolvimento de pesquisa. E isso, ainda segundo os autores, passa pela adoção de princípios para a construção de currículos multiculturalmente orientados, sem que haja sobreposição de uma cultura sobre outra. Discutir currículo envolve tentativas de superação do daltonismo cultural, que concebe tudo com idêntico por meio da supressão da diferença. Por fim, as teorizações não se esgotam e novas perspectivas surgem nesse campo, seja enquanto busca para afirmação do já posto, seja pela resistência que pede transformações substanciais nas práticas curriculares do contexto educacional.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CANDAU, Vera Maria. *A didática em questão*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1991.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica. Del saber sábio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, s.d.

DERRIDA, Jacques. *Força de lei. O fundamento místico da autoridade*. São Paulo: Martins fontes, 2007.

GOODSON, Y. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.



ANDRÉ LUIZ SIMÕES PEDREIRA - Universidade do Estado da Bahia

KLIEBARD, Herbert M. *Os princípios de Tyler*. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.23-35, Jul/Dez 2011.

LOUIS, Althusser. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

MACEDO, Elizabeth. *Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino*. Cadernos de Pesquisa, v.42, n.147, p. 716-737, set/dez, 2012.

\_\_\_\_\_. *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*. Revista Brasileira de Educação. v.11, n.32, maio/agosto, 2006.

MONTEIRO, A. M. Conhecimento poderoso: um conceito em discussão. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (orgs.) *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: CRV, p. 58-73, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura* [Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

PINAR, William F. et al. *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang, 1995.

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

\_\_\_\_\_. *O currículo do futuro: da "nova sociologia da educação" a uma teoria crítica do aprendizado*. Campinas: Papyrus, 2000.

\_\_\_\_\_. *Knowledge and control: news directions for the sociology of education*. Londres: CollierMacmillan, 1971.

Recebido em: 09 de julho de 2018  
Aprovado em: 03 de março de 2019