

O que é Currículo? Perspectivas de Estudantes de Pedagogia*What is Curriculum? Perspectives of Pedagogy Students**¿Qué es el Currículo? Perspectivas de los Estudiantes de Pedagogía*Leyvijane Albuquerque de ARAÚJO¹

Resumo: O artigo objetiva situar teoricamente as percepções iniciais de discentes do curso de Pedagogia em relação ao conceito de Currículo. Utilizamos a metodologia qualitativa baseada em Lüdke e André com a aplicação de um questionário com perguntas abertas, o que chamamos de *testemunhos*. Destacamos as respostas à questão: “o que você entende por Currículo?”. Os resultados revelam 16 descritores, dos quais selecionamos cinco categorias chaves para a análise em diálogo com autores oriundos de vertentes críticas e pós-críticas. São as categorias que surgem dos testemunhos: o currículo como conteúdo; o currículo como organização; o currículo como documento; o currículo como competência e currículo como conhecimento. Fundamentamos a discussão dos resultados com aportes teóricos de autores como Tomaz Tadeu Silva, J. Gimeno Sacristán, Michael Young, Michael Apple, Ivor Goodson, Antonio Flávio Moreira, Roberto Sidnei Macedo, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Deste modo, a pesquisa constata que embora os discentes estejam respondendo ao que se entende por Currículo no início do curso, eles já expressam alguns sentidos do que se trata nesse campo de estudo. E quando investigadas as categorias que emergem das narrativas escritas, elas têm profundo significado e articulação teórica com as teorias críticas e pós-críticas de currículo, o que nos leva a reflexão de uma possível hibridização de diferentes tendências que possibilitam algumas tessituras conceituais multirreferenciadas.

Palavras-chave: Currículo; Pedagogia; Teorias Curriculares.

Abstract: The article aims to theoretically situate initial perceptions of students of the Pedagogy course in relation to the concept of Curriculum. The qualitative methodology based on Lüdke and André was chosen with the application of a questionnaire with open questions, which they call *testimonies*. The answers to the question were highlighted: "what do you mean by Curriculum?". The results reveal 16 descriptors, from which five key categories were selected for analysis in dialogue with authors from critical and post-critical strands. These are the categories that emerge from the testimonies: the curriculum as content; the curriculum as an organization; the curriculum as a document; the curriculum as competence and curriculum as knowledge. The discussion was based on the results of theoretical contributions from authors such as Tomaz Tadeu Silva, J. Gimeno Sacristán, Michael Young, Michael Apple, Ivor Goodson, Antonio Flávio Moreira, Roberto Sidnei Macedo, Alice Casimiro Lopes and Elizabeth Macedo. Thus, the research finds that although students are responding to what is meant by Curriculum at the beginning of the course, they already express some meanings of what it is about in this field of study. And when the categories that emerge from the written narratives are investigated, they have a deep meaning and theoretical articulation with critical

¹ Doutora em Educação pela UnB e Mestra em Educação pela UFAM. Especialização em Informática e Educação pelo Centro Universitário do Norte (Uninorte). Realizou aperfeiçoamento em Melhoramento da qualidade da educação básica pelo Instituto de Estudos Avançados das Américas (Ineam) da Agência Interamericana de Cooperação e Desenvolvimento da Secretaria Geral da Organização dos Estados Americanos (AICD/OEA). E-mail: leyvijane@gmail.com.

DOI: 10.24024/23579897v34n1a2025p24041

and post-critical theories of curriculum, which lead to reflect on a possible hybridization of different tendencies that enable some multi-referenced conceptual fabrics.

Keywords: Curriculum; Pedagogy; Curriculum Theories.

Resumen: El artículo tiene como objetivo situar teóricamente las percepciones iniciales de los estudiantes de la carrera de Pedagogía en relación con el concepto de Currículo. Se utilizó la metodología cualitativa basada en Lüdke y André con la aplicación de un cuestionario con preguntas abiertas, al que denominan *testimonios*. Destacamos las respuestas a la pregunta: "¿qué entiende por Currículo?". Los resultados revelan 16 descriptores, de los cuales seleccionamos cinco categorías clave para el análisis en diálogo con autores de las vertientes crítica y postcrítica. Estas son las categorías que emergen de los testimonios: el currículo como contenido; el currículo como organización; el currículo como documento; el currículo como competencia y el currículo como conocimiento. La discusión de los resultados se basó en aportes teóricos de autores como Tomaz Tadeu Silva, J. Gimeno Sacristán, Michael Young, Michael Apple, Ivor Goodson, Antonio Flávio Moreira, Roberto Sidnei Macedo, Alice Casimiro Lopes y Elizabeth Macedo. Así, la investigación encuentra que si bien los estudiantes están respondiendo a lo que se entiende por Currículo al inicio del curso, ya expresan algunos significados de lo que se trata en este campo de estudio. Y cuando se indaga en las categorías que emergen de las narrativas escritas, éstas tienen un profundo significado y articulación teórica con las teorías críticas y postcríticas del currículo, lo que nos lleva a reflexionar sobre una posible hibridación de diferentes tendencias que posibilitan algunos tejidos conceptuales multirreferenciados.

Palabras clave: Currículo; Pedagogía; Teorías del currículo.

INTRODUÇÃO

O artigo traz um recorte conceitual, considerando a categorização que surge dos resultados da pesquisa aplicada aos estudantes do curso de Pedagogia, relacionada à imensidão teórica estabelecida ao que se define por "Currículo", visto suas múltiplas vertentes. Referenciamos, ao que preceitua Silva (2004), a clássica distinção em três principais teorias curriculares: a tradicional, a crítica e a pós-crítica. Ponderamos que o campo curricular tem perspectivas de multirreferencialidade e intercrítica (Macedo, 2017), refletindo sobre o crescimento das tendências pós-críticas. Assim, assumimos que há uma hibridização teórica a respeito da aproximação da teorização crítica das pós-críticas.

Segundo Moreira (1997), a teorização crítica acentuou a utilização do discurso pós-moderno, embora determinadas ideias da teoria crítica sejam vistas como incongruentes com os princípios pós-modernos. Mesmo assim, algumas análises têm demonstrado aproximação de

DOI: 10.24024/23579897v34n1a2025p24041

insights pós-modernistas que enriquecem o diálogo entre o pensamento crítico e o pensamento pós-moderno.

Moreira apresenta alguns autores que promovem esse diálogo, entre eles estão: Silva (1993), quando traz semelhanças e diferenças existentes entre a perspectiva moderna e a pós-moderna, considerando que “o pensamento pós-moderno em educação amplia o questionamento do pensamento curricular moderno em relação ao que se define como conhecimento escolar” (Moreira, 1997, p. 16); Giroux (1993), quando sugere a utilização de teorias que se expressem e articulem a diferença; e McLaren (1993), ao enfatizar que os educadores precisam reconhecer que nem todas as vozes são ouvidas em sala de aula, e traz sugestões que podem garantir uma práxis comunicativa.

O trabalho ancora-se na metodologia da pesquisa em ciências humanas de Laville e Dionne (1999) no que tange à técnica de questionários com perguntas abertas, o que chamam de *testemunhos*. Para os autores, na etapa do tratamento de dados, o pesquisador constrói categorias que ele mesmo interpreta a partir das respostas dos sujeitos, visto que os participantes encontram espaço para emitir opiniões e exprimir seu pensamento pessoal diante do tema, traduzindo com suas palavras, “conforme seu sistema de referências” (Laville; Dionne, 1999, p. 186).

Desse modo, no início do segundo semestre do ano de 2023 realizamos uma pesquisa com aplicação de um questionário escrito junto a 39 estudantes iniciantes do curso de Pedagogia de uma universidade federal brasileira, que continha cinco questões sobre o campo de Currículo. Aqui neste artigo, destacamos a análise de uma das questões averiguadas: “o que é Currículo?”.

A partir das respostas dos estudantes, fizemos uma categorização manual dos termos que mais apareceram primordialmente, sobre o que entendiam do conceito de “Currículo”. Aproximamos os termos narrados aos autores que os citam como parte de ampla conceituação teórica a respeito do campo curricular.

1. O QUE É CURRÍCULO PARA ESTUDANTES INICIANTES EM PEDAGOGIA?

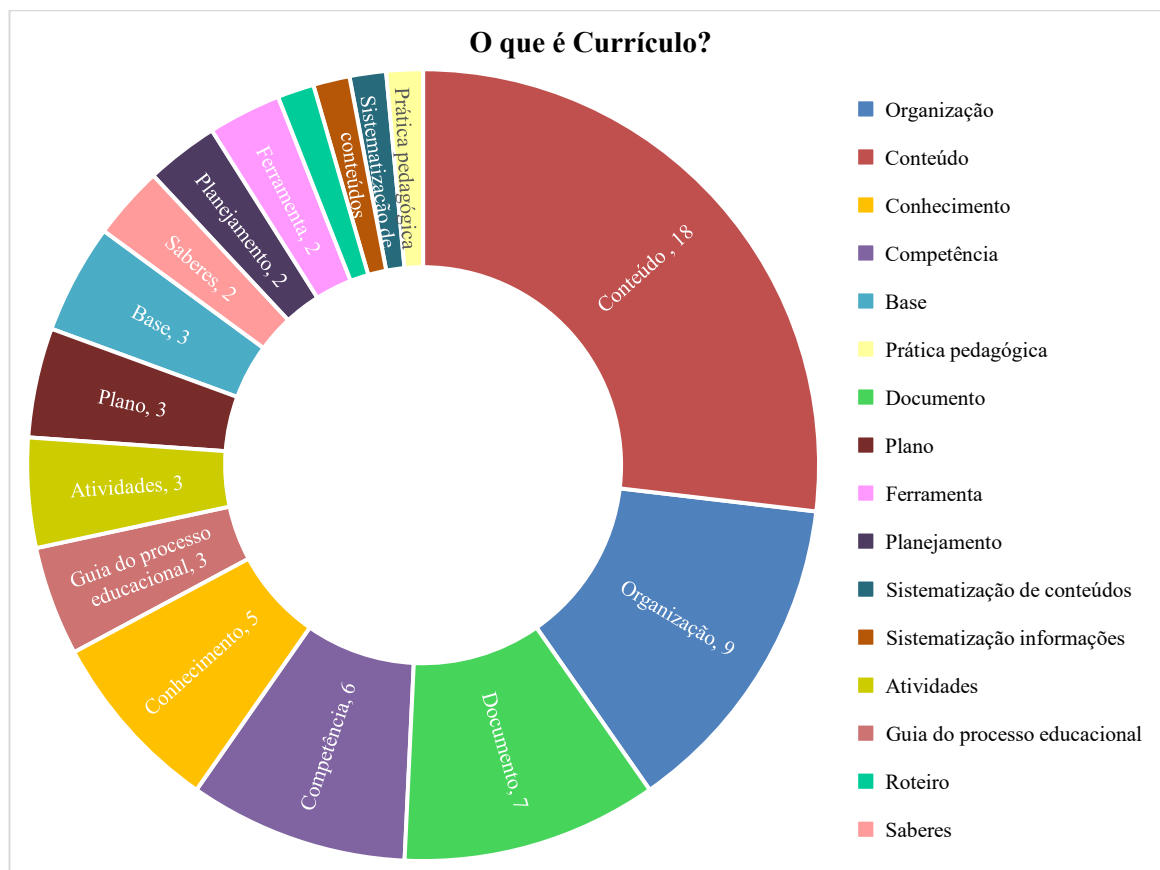
A ação preparativa para o ensino que será mediado tem relevante importância quando se pergunta previamente aos estudantes o que eles sabem de determinado conteúdo. Isso relaciona-se às práticas dialógicas defendidas por Freire (2018) e ao conceito de avaliação diagnóstica conforme preceitua Villas Boas (2019). Assim, ao averiguarmos as respostas

LUMEN, Recife, v. 34, n. 1, p. 24-41, jan/jun. 2025

DOI: 10.24024/23579897v34n1a2025p24041

escritas dos participantes diante da pergunta “o que é Currículo?”, revelaram-se 16 termos que categorizamos conforme demonstrado na Figura 1.

Figura1 - O que é Currículo para estudantes iniciantes de Pedagogia



Fonte: Autora a partir dos dados gerados na pesquisa

Das 16 categorias conceituais que mais se destacaram nos escritos dos discentes sobre o que seja Currículo, extraímos as cinco que aparecem em maior quantidade, como indicado na ilustração da Figura 1, são eles: conteúdo (18); organização (9); documento (7); competência (6) e conhecimento (5). Desse modo, exploramos breves significados, considerando a amplitude conceitual que cada uma carrega e, ainda, a proximidade da relação entre “conteúdo” e “conhecimento”.

1.1 O Currículo como “Conteúdo”

Trazendo a análise para a perspectiva teórica crítica, o Currículo como “**conteúdo**” é parte do que Sacristán (2000, p. 104) chama de currículo prescrito: “é todo sistema educativo,

DOI: 10.24024/23579897v34n1a2025p24041

como consequência as regulações inexoráveis às quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo”. Sacristán (2013a, p. 17) explicita que o currículo recebeu o papel “decisivo de ordenar conteúdos a ensinar; um poder regulador que se somou à capacidade igualmente reguladora de outros conceitos”.

Os estudos também apontam a uma epistemologia das ciências humanas (Japiassu, 1978), com saberes historicamente e culturalmente acumulados pela humanidade (Saviani, 2013, 2015) para a leitura da realidade humana, mas de caráter estruturalista. Young (2013, p. 236) refere-se aos conteúdos como um “conhecimento poderoso” e especializado, de “saber socialmente organizado” (Young, 2000). Com base em Barrow², Goodson (1995, p. 31) afirma que, a respeito da etimologia, o currículo deve ser entendido como “conteúdo apresentado para estudo” ou para “ser estudado” (Goodson, 2001, p. 61), estabelecendo um vínculo entre currículo e prescrição emergido de padrões sequenciais de aprendizado.

Gabriel e Moraes (2014) discutem algumas definições de “conhecimento escolar”; “conteúdo” e “conhecimento científico”. Desse modo, extraímos breves significações trazidas pelas autoras. Sobre *conhecimento escolar*:

Acreditamos ser fértil uma possível ressignificação desse termo. Entendemos que a definição de *conhecimento escolar* pressupõe a produção de uma cadeia equivalencial entre diferentes elementos bem como um corte antagônico que produz a expulsão para fora dessa mesma cadeia o que *não é conhecimento escolar*. É pois, essa dinâmica que mobiliza as lógicas da equivalência e da diferença por meio de práticas articulatórias, que nos interessam analisar e, desse modo, compreender como tem sido estabelecida a interface conhecimento/conteúdo [...] (Gabriel; Moraes, 2014, p. 31).

Nesse entendimento, o conhecimento escolar se refere à produção de uma “cadeia” de diferentes elementos considerados como “estabilidades provisórias de sentidos sobre fenômenos sociais e naturais” (Gabriel; Moraes, 2014, p. 31). Sobre “conteúdo”, afirmam que:

O termo *conteúdo* considerado como um elemento diferencial entre outros, na cadeia equivalencial definidora de conhecimento escolar [...] muitas vezes significado como sinônimo de conhecimento escolar, permite explorar dois movimentos que, no nosso entender, desempenham um papel-chave para a compreensão do processo de produção e distribuição do conhecimento em sua versão didatizada e curricularização: movimento de seleção política-cultural e de reelaboração epistemológica (Gabriel; Moraes, 2014, p. 31).

² Goodson (1995) cita Barrow, R. *Giving teaching back to teachers: a critical introduction to curriculum theory*. Brighton/ Weatsheaf/Althouse, 1984.

DOI: 10.24024/23579897v34n1a2025p24041

Para as autoras o *conteúdo* é como uma unidade diferencial que se incorpora em cadeia de equivalência que fixa o sentido escolar e garante uma recontextualização didática do conhecimento científico produzido, legitimado e “recontextualizado em meio aos processos de seleção e organização disciplinar que configuram os currículos escolares” (Gabriel e Moraes, 2014, p. 32).

A respeito da relação entre currículo e conteúdo, Libâneo (1986) defende a tendência crítico-social dos conteúdos, firmada na valorização dos conteúdos do ensino. Essa abordagem pressupõe o aprimoramento da prática pedagógica, o domínio dos conhecimentos e dos métodos, levando em consideração a organização do currículo e a função social da escola.

Sobre isso, Nereide Saviani (2000, p. 45) argumenta que “para a pedagogia crítico-social dos conteúdos, o processo de apropriação do conhecimento como *elaboração ativa* do sujeito, em interação com o objeto e outros sujeitos, é o ponto-chave do processo de ensino”.

No contexto do entendimento de currículo como conteúdo/conhecimento, Dermeval Saviani (2008) sistematiza em cinco etapas a Pedagogia Histórico-Crítica, para além dos métodos novos e tradicionais. Ele utiliza o diálogo no processo educativo, buscando a incorporação da cultura acumulada historicamente, sem perder de vista a sistematização do conhecimento científico. Para Nereide Saviani (2000), na perspectiva histórico-crítica, o currículo não se restringe a métodos e técnicas, nem se confunde com programas.

1.2 O Currículo como “Organização”

O segundo descritor indicado pelos estudantes é o currículo como “**organização**”. Esse termo é contemplado em diversos estudos como o de Saviani (2000) ao afirmar que a sistematização de obras referentes ao saber escolar demonstra a existência de tratamentos diferenciados em relação a sua origem, constituição e organização no processo pedagógico.

Libâneo (2018) apresenta algumas concepções de organização curricular que concretizam as intenções pedagógicas: currículo tradicional; currículo racional-tecnológico (tecnicista); currículo escolanovista (ou progressivista); currículo construtivista; currículo sociocrítico (ou histórico-social); currículo integrado ou globalizado e currículo como “produção cultural”. Para o autor, a organização curricular “expressa os objetivos e estratégias de ação do projeto pedagógico-curricular”, decorrentes dos tipos ou modelos de currículo,

DOI: 10.24024/23579897v34n1a2025p24041

conforme suas “concepções e posicionamentos teóricos sobre conhecimento e ensino” (Libâneo, 2018, p. 151-152).

Segundo Libâneo (2012), a organização curricular (“o que ensinar”) é uma das categorias da didática. Essas categorias formam o conteúdo da didática, ao mesmo tempo em que são os elementos estruturantes da aula: “para que ensinar”; “o que ensinar”; “quem ensinar”; “como ensinar” (Libâneo, 2012; Veiga, 2008). De tal modo, há uma intensa articulação entre a organização curricular e outros campos científicos, tais como “a teoria do conhecimento, a psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento, a sociologia, a teoria do currículo, a pesquisa cultural etc.” (Libâneo, 2012, p. 52).

1.3 O Currículo como “Documento”: identidade

O terceiro descritor que destacamos da pesquisa com os discentes foi o currículo como “documento”, uma ideia classicamente abordada por Tomaz Tadeu da Silva (2004, p. 150), quando afirma que “[...] 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”.

Para o autor, o currículo está implicado em relações de poder, produzindo identidades individuais e sociais particulares, não sendo transcendente e atemporal, ele tem uma história vinculada às formas de organização da sociedade e da educação (Silva, 1996). Afirma ainda que “não é possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constituidor (de identidades sociais e individuais) do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais” (Silva, 1996, p. 84).

Na obra “O currículo como fetiche”, amplia o entendimento de identidade em uma vertente mais pós-crítica, quando concebe o conceito de currículo como representação, de modo abrangente, ao mesmo tempo em que analisa o papel do currículo na produção da identidade e da diferença social (Silva, 2010). Ao explicitar sobre cultura, currículo e identidades sociais, Silva (2010, p. 25) menciona que um dos efeitos mais importantes das práticas culturais é o de “produção de identidades sociais”.

Para Silva (2010), a identidade, tal como a cultura, é um objeto em incessante construção, vinculada a práticas de significação. Além disso, “esse processo de formação da

LUMEN, Recife, v. 34, n. 1, p. 24-41, jan/jun. 2025

DOI: 10.24024/23579897v34n1a2025p24041

identidade está sempre referido a um ‘outro’. Sou o que o outro não é; não sou o que o outro é, identidade e alteridade são, assim, processos inseparáveis” (Silva, 2010, p. 26).

Não é preciso dizer que a educação institucionalizada e o currículo – oficial ou não – estão, por sua vez, no centro do processo de formação de identidade. O currículo, como um espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais. É aqui, entre outros locais, em meio a processo de representação, de inclusão e de exclusão, de relações de poder, enfim, que, em parte, se definem, se constroem, as identidades sociais que dividem o mundo social (Silva, 2010, p. 27).

Nesse intuito, o autor afirma que a tradição crítica em educação ensinou que o currículo “produz formas particulares de conhecimento e de saber, que o currículo produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagônicas” (Silva, 2010, p. 27). As perspectivas mais recentes, aqui entendemos que sejam as teorias pós-críticas, ampliam a visão de currículo, considerando que este também “produz e organiza identidades culturais, está envolvido naquilo que somos, nos tornamos e tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (Silva, 2010, p. 27).

Com essa abordagem do pensamento de Silva a respeito da concepção de identidade e currículo, evidencia-se a diretiva de que o currículo deixa sua “marca documental” no processo de formação e construção de identidades culturais e sociais dos sujeitos, através da educação.

Ao abordar sobre a história do currículo, Goodson (1995) traz as palavras do historiador canadense de currículo George S. Tomkins³ que sustenta o conceito de “currículo” como:

o curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo - metas e objetivos, conjuntos e roteiros – que, por assim dizer, constitui as normas regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado (Goodson, 1995, p. 117).

Observa-se que o significado de currículo para Tomkins, como destacado por Goodson, difere-se do significado aprofundado por Silva. Para Tomkins, o currículo é um documento normativo com princípios do que deve ser ensinado. Não obstante, nesse viés, encontra-se a concepção do currículo como prescrição (Goodson, 1995, 2019; Sacristán, 2000).

1.4 O Currículo como/por “Competência”

³ Goodson (1995) cita Tomkins, George S. *A common countenance: Stability and chance in the Canadian Curriculum*. Scarborough, Prentice Hall, 1986.

DOI: 10.24024/23579897v34n1a2025p24041

O quarto descritor que se revelou nas respostas escritas de nossa pesquisa com os estudantes participantes foi o currículo como “**competência**”. A partir desse achado, buscamos compreender a respeito de uma aproximação conceitual trazida por Macedo (2017, p. 97-98), quando afirma que a “noção de competência” como norteadora de processos de formação não é recente. Para o autor, algumas noções de competência incidem em vertentes tecnicistas para atingir objetivos instrucionais. Ao mesmo tempo, ele acredita que “a concepção de currículo por competências pode ter nos seus fundamentos a desconstrução de alguns prejuízos epistemológicos e formativos” e aponta algumas atitudes didático-pedagógicas pertinentes ao trabalho educativo via currículo por competências.

Sacristán (2013b) assegura que o conceito de competência, em sua origem, está ligado ao mundo da formação profissional e empresarial. No entanto, foi exportado para outros contextos, como a educação e o tratamento do currículo, sendo um termo polissêmico.

A polissemia do conceito exige que cheguemos a um acordo sobre o significado que vamos lhe dar. Das múltiplas versões de competência que tem se dado, mencionaremos algumas significativas. a) referindo-se ao ambiente profissional, entende-se que a competência é a ‘capacidade dos indivíduos de aprender a realizar atividades que exijam planejamento, execução e controle independentes’ [...]. A competência alude ao conjunto de conhecimentos, destrezas e atitudes necessárias para exercer uma profissão ou um trabalho concreto. b) Referindo-se às ações do ser humano, a competência é um saber atuar em determinadas situações de acordo com um padrão determinado. c) Baseando-se em seus componentes, em outras ocasiões se refere à capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação, o conjunto de atitudes, destrezas, habilidades e conhecimentos exigidos para executar determinadas atividades produtivas. Concebe-se como um aglutinado de conhecimentos e destrezas relacionadas para atuar de forma eficaz no alcance de um objetivo (Sacristán, 2013b, p. 279).

Sacristán (2013b, p. 279) fundamenta a possibilidade de utilizar a concepção de competência como “substância do currículo”, quando se busca converter saberes em ações na elaboração de “um currículo que tenha que tomar decisões no mundo real das profissões ou atividades de certa complexidade da vida cotidiana”.

Para Perrenoud (2000, p. 15), o próprio conceito de competência mereceria longas discussões e designa a noção de competência como “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Nesse intuito, o autor insiste em quatro aspectos para a definição de competências:

1. As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.
2. Essa mobilização só é pertinente em *situação*, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.

LUMEN, Recife, v. 34, n. 1, p. 24-41, jan/jun. 2025

DOI: 10.24024/23579897v34n1a2025p24041

3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subtendidas por *esquemas de pensamento* (Arlet, 1996; Perrenoud, 1996, 1998), que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.

4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mais também ao sabor da *navegação* diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra [...] (Perrenoud, 2000, p. 15).

Perrenoud (2000) evoca outros elementos que complementam a definição de competência: os tipos de situações das quais se tem um certo domínio; os recursos cognitivos que mobilizam conhecimentos teóricos ou metodológicos, bem como os esquemas de percepção, de avaliação e decisão; e a natureza dos esquemas de pensamento que permitem orquestrar os recursos cognitivos em cada situação complexa e em tempo real.

A pesquisa de Pires (2018) investiga sobre a implementação do currículo por competências em uma escola da rede estadual de São Paulo que mantém parceria com uma empresa. Segundo a autora, o trabalho dos professores foi modificado, uma vez que o ensino passou a ser organizado por meio de projetos impostos pela Secretaria de Estado da Educação para a adequação dos conteúdos das disciplinas ao tratamento de problemas sociais emergentes. “O conhecimento é fragmentado e selecionado de maneira utilitária de acordo com a lógica da racionalidade técnica e da produtividade do âmbito mercadológico” (Pires, 2018, p. 566).

Com isso, percebemos que, dentro do campo curricular, faz-se necessário ampliar os estudos que investiguem como a noção de competência vem influenciando na elaboração e implantação de currículos na educação básica. Considerando que, no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) conduziu à maciça inserção de competências específicas e habilidades a serem alcançadas em cada nível de ensino no planejamento de aulas do cotidiano escolar. Esse cenário remete a um “neotecnicismo das neocompetências”, que seria o efeito BNCC no docente quando elabora o planejamento das aulas, seja qual for o nível de ensino, preocupando-se mais com a eficiência do processo educativo de quantas competências foram alcançadas, do que com o processo ensino-aprendizagem em si, de construção do conhecimento.

Desse modo, podemos inferir que essa tendência curricular se associa à chamada teoria tradicional de currículo, como classificada por Silva (2004); ou à perspectiva instrumental, como considerada por Lopes e Macedo (2011). Segundo Lopes e Macedo (2011), tendências como esta do “currículo por competências” almejam a construção de currículos em atendimento aos interesses do mundo globalizado.

1.5 O Currículo como “Conhecimento”

O quinto descritor que surge na pesquisa é o currículo como “**conhecimento**”, sendo este talvez o tema com maior embate ao longo de toda a história do campo do currículo, o que nos proporciona muitas possibilidades de fundamentação teórica. O conhecimento é objeto de estudo de diferentes disciplinas, como Filosofia, Sociologia, Ciências Políticas, Psicologia, e tantas outras. Ao tratar do conceito de conhecimento, Fichtner (2012, p. 215) afirma que o “*sistema de significados como objetivações* e a categoria de *sentido subjetivo* servem para tematizar e questionar o que é conhecimento numa perspectiva epistemológica”, tanto as *formas objetivas* como as *subjetivas de conhecimento* são resultados das atividades dos sujeitos e ambas têm uma qualidade social.

No que tange às teorias curriculares, trazemos breves aportes à discussão do conceito de conhecimento na perspectiva mais crítica de Young (2011, 2013), Apple (2011), Bernstein (1996) e Saviani (2013), entre outros. De igual modo, destacamos ideias de autores da perspectiva mais pós-crítica como Lopes e Macedo (2011), Gabriel (2016), Gabriel e Moraes (2014), sobre como tratam do conceito de conhecimento.

Partindo-se da perspectiva mais crítica, a postura teórica de Young (2011, 2013) diz respeito ao currículo centrado no conhecimento. Para o autor, o “conhecimento poderoso é superior, em termos cognitivos, àquele necessário para a vida cotidiana” (Young, 2013, p. 249).

A primeira ideia diz respeito a currículo, que se refere ao conhecimento que um país considera importante que esteja ao alcance de todos os estudantes. A segunda ideia diz respeito à pedagogia, que, em contraste, se refere às atividades dos professores para motivar os alunos e ajudá-los a se engajarem no currículo e torná-lo significativo (Young, 2011, p. 613).

Para Apple (2011), o currículo nunca é apenas um conjunto “neutro” de conhecimentos, mas ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, escolhido por alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento. O autor afirma que sempre existe uma política do conhecimento oficial que exprime conflitos sobre aquilo que alguns veem como descrição neutra do mundo.

Goodson (1995, p. 34) corrobora com Bernstein⁴ ao afirmar que a pedagogia, o currículo e a avaliação, quando considerados em conjunto, “constituem os três sistemas de mensagens

⁴ Goodson (1995) cita Bernstein, B. On the classification and framing of educational knowledge. In: YOUNG, M.F.D. **Knowledge and control: new directions for the Sociology of Education**. Londres, Collier/McMillan.

LUMEN, Recife, v. 34, n. 1, p. 24-41, jan/jun. 2025

DOI: 10.24024/23579897v34n1a2025p24041

através dos quais o conhecimento educacional formal pode ser realizado”. No que tange conceituar conhecimento, Bernstein (1996, p. 217) acredita que há um novo significado para este e para a sua relação com aqueles que o criam, “um conceito verdadeiramente secular. O conhecimento deve fluir, tal como o dinheiro, para qualquer lugar onde possa criar vantagens e lucros”.

O conhecimento, após quase mil anos, é divorciado da interioridade e é literalmente desumanizado. Uma vez que o conhecimento é separado da interioridade, do compromisso e da dedicação pessoal, as pessoas podem ser movimentadas, substituídas e excluídas do mercado. Essa orientação representa uma ruptura fundamental na relação entre aquele que conhece e aquilo que é conhecido (Bernstein, 1996, p. 218).

Bernstein indica uma ruptura na relação entre “aquele que conhece e aquilo que é conhecido”, apontando uma mudança na orientação do conhecimento, na “relação entre as disciplinas, como um discurso separado, especializado, com seu próprio campo intelectual de textos, práticas, regras de admissão, modos de exame e princípios” (Bernstein, 1996, p. 218). Segundo o autor, estamos presenciando um movimento chamado de regionalização do conhecimento, que leva as disciplinas a uma recontextualização, provocando um enfraquecimento com formação de identidades profissionais menos especializadas, com práticas mais tecnológicas.

Segundo Saviani (2015), há três palavras do grego que se referem ao fenômeno do conhecimento: doxa (δόξα), sofia (σοφία) e episteme (ἐπιστήμη).

Doxa significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. Sofia é a sabedoria fundada numa longa experiência de vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, episteme significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado [...]. É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola (Saviani, 2015, p. 288).

O autor fundamenta que o conhecimento epistêmico é o que justifica a existência da escola. Desse modo, a apropriação do conhecimento produzido historicamente pela ciência e pela cultura devem ser o foco da função da escola como única instituição designada para tal tarefa social. Nesse sentido, o currículo como conhecimento tem papel central.

Antes de adentrar no ressignificado de conhecimento na perspectiva pós-crítica, Lopes e Macedo (2011) analisam o modo como o conhecimento vem sendo significado em quatro vertentes do campo do currículo: na perspectiva acadêmica, na perspectiva instrumental, na perspectiva progressivista e na perspectiva crítica.

LUMEN, Recife, v. 34, n. 1, p. 24-41, jan/jun. 2025

DOI: 10.24024/23579897v34n1a2025p24041

Na perspectiva acadêmica, as autoras acreditam que o conhecimento passa por validação de saberes. Nesse sentido,

todo conhecimento é um saber, mas nem todo saber é um conhecimento. Só é conhecimento um saber capaz de passar por esses testes de validação no contexto de uma disciplina acadêmica especializada. [...]. Conhecimento é assim um conjunto de concepções, ideias, teorias, fatos e conceitos submetidos às regras e aos métodos consensuais de comunidades intelectuais específicas. Este conhecimento (*episteme*) busca explicar o mundo e definir as melhores formas de atuar nesse mesmo mundo (Lopes; Macedo, 2011, p. 71).

As autoras destacam algumas correntes de pensamento pedagógico nessa perspectiva, a de Paul Hirst e Richard Peters com a ideia que a educação deve ser fundada na própria natureza do conhecimento desenvolvendo nos sujeitos o domínio de esquemas simbólicos; e de Jerome Bruner e Joseph Schwab que focalizam o conhecimento escolar como derivado das disciplinas acadêmicas.

Para Lopes e Macedo (2011, p. 74), a perspectiva instrumental de conhecimento relaciona-se com a perspectiva acadêmica, entendendo que o conhecimento também precisa ser legitimado às regras e aos métodos acadêmicos rigorosos. As autoras apontam os teóricos Bobbitt e Tyler como principais representantes dessa perspectiva, ao defenderem um currículo eficiente e centrado em objetivos. Nessa perspectiva, o “conhecimento relevante a ser ensinado na escola deve ser o conhecimento capaz de ser traduzido em competências, habilidades, conceitos e desempenhos passíveis de serem transferidos e aplicados em contextos sociais e econômicos fora da escola”.

A respeito da perspectiva progressivista, tal como Libâneo (1986), Lopes e Macedo (2011) corroboram que John Dewey é o principal referencial, tendo no Brasil seu representante Anísio Teixeira. Dewey “desenvolve sua teoria do conhecimento tendo em vista que qualquer campo do conhecimento humano representa um corpo de verdades a ser utilizado para a descoberta de novos problemas, novas pesquisas e conclusões” (Lopes; Macedo, 2011, p. 75). Desse modo, o conhecimento é embasado na experiência das pessoas para determinados fins, persistindo uma aproximação com a perspectiva acadêmica na manutenção de saberes disciplinares acadêmicos. Porém, o currículo é construído considerando a dimensão psicológica do conhecimento, como modo de experiência de vida individual do sujeito, como este sente e pensa o mundo.

Lopes e Macedo (2011) explicitam, de modo mais abrangente, o conhecimento sob a perspectiva crítica. Elas apontam que aqui o conhecimento é problematizado e deixa de ser

DOI: 10.24024/23579897v34n1a2025p24041

considerado um dado neutro, sendo realizada a crítica do que é produzido e dos seus modos de produção, questionando-se *por que* determinados conhecimentos são selecionados. Destacam autores que influenciaram conceitos sobre o currículo e conhecimento, entre eles: Michael Young e a Nova Sociologia da Educação com a obra *Conhecimento e controle* publicado em 1971; Michael Apple e a relação entre conhecimento e poder; Raymond Williams e a concepção de tradição seletiva de conhecimentos a partir da história da cultura; Paulo Freire e a educação popular, destacando a influência desse educador para os curriculistas norte-americanos Peter McLaren e Henry Giroux; e Libâneo é trazido com a contribuição da pedagogia crítico-social dos conteúdos, tendo a defesa da centralidade dos conteúdos na escola que incluem os conhecimentos sistematizados, objetivados e construídos culturalmente e historicamente.

Assim, a partir da discussão a respeito de currículo e conhecimento, Lopes e Macedo (2011, p. 92) defendem que o currículo não é fixo e nem produto da luta fora da escola para “significar o conhecimento”. Para as autoras, o currículo faz parte da própria luta pela produção do significado, é uma produção de cultura. Imersas na teorização pós-crítica, posicionam-se no sentido do currículo como conhecimento sendo uma produção cultural inserida na luta por diferentes significados, vinculados a um processo social que tem a escola como lócus de poder.

Gabriel e Castro (2013) apostam nas abordagens discursivas da perspectiva pós-fundacional incorporadas pelas teorizações curriculares recentes e problematizam os significantes como conhecimento/cultura, universal/particular; conhecimento/conteúdo escolar e verdade/sentido presentes nos debates educacionais da atualidade. As autoras tecem uma crítica ao que se conceitua em relação ao conhecimento tido como válido e selecionado, compreendendo que “o processo de objetivação do conhecimento escolar ocorre em meio às lutas de significação disputadas num contexto específico, em meio a fixações provisórias e precárias de conhecimento legitimado” (Gabriel; Castro, 2013, p. 105). Para as autoras, há marcas de disputas em torno do sentido de verdade determinado nas origens teóricas nas quais o conhecimento científico é produzido nas diferentes disciplinas.

Portanto, referenciando Moreira (1997, p. 16), acreditamos que há uma utilização do discurso pós-moderno na teorização crítica, como também “o discurso pós-moderno em educação amplia o questionamento do pensamento curricular moderno em relação ao que se define como conhecimento escolar”. Nosso artigo não objetiva esgotar a temática, mas sim provocar novas reflexões sobre a hibridização do que se tem conceituado sobre currículo e conhecimento nas diferentes perspectivas curriculares.

2. OS ACHADOS DA PESQUISA NO BOJO DO DIÁLOGO ENTRE TEORIAS CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS

Vimos que foi possível realizar um diálogo com fontes oriundas das teorias críticas e pós-críticas de currículo, compreendendo que seus domínios teóricos nos promovem a elaboração de um panorama entre seus “condados” a partir dos achados da pesquisa.

Com este apontamento, concordamos que haja um *hibridismo* possível e cíclico, totalmente recente e contemporâneo, mesmo com fontes clássicas de pensadores do campo curricular. Considerando o hibridismo presente, ousamos realizar uma leve aproximação entre as duas vertentes, dentro das possibilidades da análise, visto que algumas fontes bebem em suas duas vertentes, reciprocamente. Na teoria híbrida do campo do currículo, composta pelas críticas e pós-críticas, coexistem características comuns: a crítica, a dialética e o anseio por emancipação através da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho reúne perspectivas iniciais de estudantes de Pedagogia em resposta à pergunta realizada: “o que é currículo?”. Os resultados revelam 16 descritores, dos quais selecionamos cinco categorias chaves para a análise em diálogo com autores oriundos de vertentes críticas e pós-críticas, das quais surgem: o currículo como conteúdo; o currículo como organização; o currículo como documento; o currículo como competência e currículo como conhecimento.

A pesquisa constata que embora os discentes estejam respondendo ao que se entende por currículo no início do curso, eles já expressam alguns sentidos do que se trata nesse campo de estudo. Quando investigadas as categorias que emergem das narrativas escritas, elas revelam profundo significado e articulação teórica com as teorias críticas e pós-críticas de currículo, o que nos leva à reflexão de uma possível hibridização de diferentes tendências que possibilitam algumas tessituras conceituais multirreferenciadas, sendo de suma importância para o amplo debate durante a formação profissional dos futuros professores e pedagogos.

REFERÊNCIAS

DOI: 10.24024/23579897v34n1a2025p24041

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Luiz Fernando G. Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017.

FICHTNER, Bernhard. O conhecimento e o papel do professor. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. (org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 104-130, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Z5pNh5tqzhbtcWmh8JZssvf/>. Acesso em: 3 jan. 2021.

GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, Marcela Moraes de. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5105>. Acesso em: 5 jan. 2021.

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

GIROUX, Henry. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Tradução Atílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor. **O currículo em mudança**: estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Editora, 2001.

GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradução Henrique Carvalho Calado. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2019.

JAPIASSU, Hilton. **nascimento e morte das ciências humanas**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1978.

DOI: 10.24024/23579897v34n1a2025p24041

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloísa Monteiro, Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. (org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

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

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: RJ: Vozes, 2017.

MCLAREN, Peter. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIRES, Joelma Lucia Vieira. O currículo por competências e o trabalho de professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 566-593, jul./set. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/14489>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexander Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013a.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo em ação: os resultados como legitimação do currículo. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexander Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013b.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DOI: 10.24024/23579897v34n1a2025p24041

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 12 mar. 2019.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. *In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). Aula, gênese, princípios e práticas*. Campinas: SP, Papirus, 2008.

VILLAS BOAS, Benigna. Esmiuçando a avaliação formativa. *In: CONVERSAS sobre avaliação (org.)*. Campinas, SP: Papirus, 2019.

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. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano. **Cadernos Cenpec.**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 225-250, jun. 2013. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/download/238/249>. Acesso em: 30 maio 2024.

YOUNG, Michael. **O currículo do futuro**: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas, SP: Papirus, 2000.