

SABERES, PODERES E IDENTIDADES: UM OLHAR COMPARATIVO ENTRE AS TEORIAS TRADICIONAIS E PÓS CRÍTICAS DO CURRÍCULO

**KNOWLEDGES, POWERS, AND IDENTITIES: A COMPARATIVE
PERSPECTIVE ON TRADITIONAL AND POST-CRITICAL CURRICULUM
THEORIES**

Ciências Humanas • 08/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/788640363](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/788640363)

Helgre Graygre Vieira da Silva Rosa¹

Noé Cardoso da Silva²

Leila Melo de Carvalho³

Rosilene Aparecida Paulino Rodrigues⁴

RESUMO

Este artigo analisa as transformações conceituais no campo do currículo, contrastando a abordagem técnica, representada por Ralph Tyler, com as concepções pós-críticas, especialmente por meio dos aportes de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro, Elizabeth Macedo e Vera Maria Candau. A perspectiva tradicional entende o currículo como um plano racional de ensino, voltado à transmissão de conteúdos e à eficiência pedagógica. Em contraposição, as teorias pós-críticas propõem o currículo como um campo simbólico, cultural e político, marcado por disputas de poder, produção de identidades e afirmação de saberes historicamente silenciados. Com base nesses referenciais, o artigo discute como a diferença — seja ela de raça, gênero, sexualidade, cultura ou condição social — deve ser acolhida como potência e não como desvio, tornando-se central na organização curricular. A escola, nesse contexto, é vista como espaço de escuta, negociação de sentidos e promoção de justiça cognitiva. Também se apresenta o panorama atual das pesquisas em currículo, que têm se voltado para temas como decolonialidade, epistemologias do Sul, interculturalidade e inclusão. Defende-se, assim, um currículo que rompa com a lógica eurocêntrica e normatizadora, promovendo uma educação mais democrática, plural e transformadora. A conclusão reafirma a urgência de uma postura pedagógica crítica e ética, comprometida com a valorização das identidades diversas e com a superação das desigualdades educacionais.

Palavras-chave: Currículo; Teoria Pós-Crítica; Diferença; Identidade; Justiça Cognitiva.

ABSTRACT

This article analyzes conceptual transformations in the field of curriculum, contrasting the technical approach—represented by

Ralph Tyler—with post-critical conceptions, particularly through the contributions of Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro, Elizabeth Macedo, and Vera Maria Candau. The traditional perspective views the curriculum as a rational teaching plan aimed at content transmission and pedagogical efficiency. In contrast, post-critical theories propose the curriculum as a symbolic, cultural, and political field marked by power struggles, the production of identities, and the affirmation of historically silenced forms of knowledge. Drawing on these frameworks, the article discusses how difference—whether based on race, gender, sexuality, culture, or social status—should be embraced as a source of potential rather than as a deviation, becoming central to curriculum organization. In this context, the school is viewed as a space for listening, negotiating meanings, and promoting cognitive justice. The article also presents the current landscape of curriculum research, which has focused on themes such as decoloniality, epistemologies of the South, interculturality, and inclusion. It advocates for a curriculum that breaks away from Eurocentric and normalizing logic, promoting an education that is more democratic, plural, and transformative. The conclusion reaffirms the urgent need for a critical and ethical pedagogical stance, committed to valuing diverse identities and overcoming educational inequalities.

Keywords: Curriculum; Post-Critical Theory; Difference; Identity; Cognitive Justice.

“A identidade não é algo fixo, mas uma ‘produção’ que nunca está completa, sempre em processo.” — Stuart Hall, 2006, p69.

INTRODUÇÃO

O currículo, enquanto construção histórica e social, reflete disputas de saberes, poderes e identidades. Ao longo do tempo, diferentes teorias curriculares emergiram para explicar e organizar os conhecimentos escolares, desde abordagens tradicionais, centradas na transmissão de conteúdos e na neutralidade pedagógica, até as teorias pós-críticas, que denunciam o currículo como um espaço político e de produção de subjetividades. Este artigo propõe uma análise conceitual e comparativa entre essas duas perspectivas, destacando seus fundamentos teóricos, implicações pedagógicas e modos de compreender o papel da escola na sociedade. O objetivo é ampliar a reflexão sobre as escolhas curriculares, suas consequências formativas e os modos como influenciam a constituição de identidades no contexto educacional.

Falar sobre currículo ultrapassa a ideia de uma simples listagem de conteúdos a serem ensinados na escola. Ao longo do tempo, essa concepção foi tensionada por diferentes abordagens teóricas que buscaram compreender o currículo como uma construção dinâmica, atravessada por disputas de sentido, relações de poder e processos de formação identitária. Nesse contexto, as teorias crítica e pós-crítica ofereceram contribuições significativas ao repensar a educação para além da neutralidade e da tecnicidade, propondo uma leitura mais complexa e contextualizada do processo educativo. Este artigo propõe-se a explorar essas perspectivas teóricas, evidenciando de que maneira elas reconfiguram nossa compreensão sobre o currículo e apontam para novas possibilidades de atuação pedagógica.

Discutiremos o tema “Currículo e Diferenças”, articulando-o a partir da perspectiva de dois autores representativos de distintas abordagens teóricas. De um lado, está Ralph Tyler, considerado o

principal expoente da teoria técnica do currículo. Para ele, o currículo deve ser planejado de forma racional, objetiva e sistemática, orientado por metas de aprendizagem previamente definidas. O processo de ensino, nessa concepção, fundamenta-se na transmissão de conhecimentos e na mensuração de resultados por meio de avaliações padronizadas. Essa abordagem, amplamente difundida ao longo do século XX, é marcada por um caráter tecnicista e pela busca de eficiência, sendo comumente associada ao modelo de currículo tradicional.

Em contraponto, Tomaz Tadeu da Silva, à luz da teoria pós-crítica, argumenta que o currículo não deve ser compreendido como um conjunto neutro de saberes universais, mas sim como uma construção discursiva atravessada por relações de poder, identidade, cultura e linguagem. Segundo o autor, o currículo participa ativamente da produção de subjetividades e da exclusão ou silenciamento de determinadas vozes. Nesse sentido, ele defende a necessidade de um currículo que reconheça e valorize a pluralidade de saberes, experiências e identidades, rompendo com a lógica homogeneizadora imposta por uma visão universalista e eurocêntrica de conhecimento.

CONTEXTO HISTÓRICO

A concepção moderna de currículo, entendida como um plano sistematizado de ensino, tem origem nas formulações de Franklin Bobbitt, que em 1918 publicou a obra *The Curriculum*, inserida no contexto da industrialização e da consolidação do sistema escolar nos Estados Unidos. Influenciado pelos princípios do Taylorismo e da administração científica, Bobbitt transferiu para o campo

educacional os ideais de eficiência, racionalização e produtividade, típicos da lógica fabril.

Para Bobbitt (1918), o currículo deveria ser composto por um conjunto de experiências e tarefas organizadas pela escola, com o propósito de moldar o comportamento dos alunos segundo as exigências sociais e econômicas do mundo industrial. A escola, nessa perspectiva, é concebida como uma instituição produtiva, voltada à formação de indivíduos aptos a desempenhar funções sociais e profissionais de maneira eficiente. Ele sustenta que “a educação é um processo de ajuste do indivíduo à vida social”, e que cabe à escola desenvolver competências específicas para esse fim (BOBBITT, 1918).

Sua proposta de currículo baseava-se em sequências de tarefas, organizadas de forma racional, nas quais cada atividade tinha como objetivo desenvolver uma habilidade ou comportamento desejado. Essa estrutura curricular reflete a crença na fragmentação do conhecimento, na divisão do trabalho pedagógico e na padronização dos resultados educacionais, aspectos centrais da racionalidade técnica.

O ensino, segundo Bobbitt, deveria seguir os princípios da administração científica: análise detalhada das tarefas, divisão funcional do trabalho, busca por eficiência e mensuração dos resultados. A eficácia do currículo seria medida pelo desempenho produtivo dos alunos, ou seja, por sua capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em situações práticas da vida social e laboral.

Dessa forma, o currículo torna-se uma espécie de linha de montagem pedagógica, na qual o aluno é preparado para o mundo do trabalho, e o professor atua como executor de um plano técnico e objetivo. A noção de eficiência social, portanto, torna-se o principal objetivo da educação, reduzindo a complexidade do processo formativo a uma lógica funcionalista e instrumental.

VISÃO DE CONHECIMENTO

Falar sobre o que é conhecimento dentro do currículo é abrir espaço para diferentes formas de entender o mundo. Na perspectiva tradicional, representada por Ralph Tyler, o conhecimento é algo pronto, estruturado, que deve ser organizado e transmitido aos alunos com base em critérios bem definidos. Nessa lógica, saber é acumular conteúdos objetivos, escolhidos previamente, e desvinculados das vivências e contextos sociais. O professor ensina, o aluno aprende, e a escola se torna um local de repasse do que já está “pronto para uso”.

Tyler (1974, p. 79) afirma que o currículo deve “identificar os objetivos educacionais a serem alcançados, selecionar experiências de aprendizagem úteis para atingi-los, organizá-las de forma eficaz e avaliar os resultados obtidos”. Isso revela uma concepção instrumental do conhecimento, centrada na previsibilidade e na eficácia.

Por outro lado, Tomaz Tadeu da Silva nos convida a enxergar o conhecimento de outra maneira. Para ele, o currículo não é neutro, mas está carregado de intenções, disputas e silenciamentos. O que ensinamos — e o que deixamos de ensinar — tem relação direta com cultura, identidade, poder e pertencimento. “Currículo é

sempre um texto político, uma construção social e histórica que envolve inclusão e exclusão de saberes, vozes e sujeitos” (SILVA, 2000, p. 16). Nessa visão, o conhecimento é algo vivo, construído nas relações e nos contextos. É plural, situado e aberto à diversidade de vozes que compõem a escola e a sociedade.

Dentro de uma abordagem técnica, como a de Tyler, o professor é visto quase como um executor: alguém que aplica o currículo de maneira fiel, com o objetivo de atingir metas previamente definidas. Ele precisa seguir planos, cumprir prazos e garantir que os alunos aprendam exatamente o que foi estabelecido, da maneira mais eficiente possível. Tyler reforça essa lógica ao dizer que o papel do educador é “proporcionar aos alunos experiências cuidadosamente planejadas, a fim de levá-los ao alcance de objetivos comportamentais específicos” (TYLER, 1974, p. 45). Ou seja, o professor cumpre um papel operacional dentro de um sistema pré-estruturado.

Já para Tomaz Tadeu da Silva, o professor é um sujeito crítico, que olha para os conteúdos com questionamento e sensibilidade. Ele não apenas ensina, mas reflete, dialoga, ressignifica. “O professor precisa reconhecer-se como autor do currículo, não apenas seu aplicador; como intelectual, e não como técnico” (SILVA, 2000, p. 20). É alguém que está atento às experiências e realidades dos estudantes, acolhe a diversidade e promove um ensino comprometido com a transformação social.

Na teoria de Tyler, o aluno ocupa um papel mais passivo: ele escuta, recebe e reproduz o que lhe é ensinado. A aprendizagem acontece quando ele atinge os objetivos planejados, e isso é medido por meio de provas e testes. A escola, nesse modelo, funciona como uma

máquina de formar indivíduos “eficientes” para um determinado padrão de sociedade. Segundo Tyler (1974, p. 36), “as experiências de aprendizagem devem ser selecionadas em função do comportamento que se deseja desenvolver no aluno”. Assim, a formação do estudante está subordinada à lógica de produção e resultado.

Em contraste, Tomaz Tadeu da Silva acredita que o aluno é um sujeito ativo, cheio de histórias, culturas, saberes e formas de ver o mundo. Ele não é uma tábula rasa, mas alguém que interpreta, questiona e constrói conhecimento junto com os outros. Para ele, “a aprendizagem não é a simples internalização de conteúdos, mas o envolvimento ativo do sujeito com os significados culturais que o constituem” (SILVA, 2000, p. 27). O currículo, portanto, deve dialogar com essa riqueza e reconhecer os alunos como protagonistas do seu processo de aprendizagem.

Na lógica tradicional, avaliar é medir. Os testes padronizados servem para conferir se os alunos alcançaram os objetivos propostos. É uma avaliação marcada por números, resultados e comparações — muitas vezes desconsiderando os caminhos individuais de cada estudante.

Tyler (1974, p. 106) defende que “a avaliação deve ser um processo contínuo, que acompanhe o progresso do aluno na direção dos objetivos propostos”. Embora contínua, essa avaliação ainda segue a lógica do desempenho mensurável e da eficiência.

A visão pós-crítica, no entanto, propõe uma avaliação mais humana, mais próxima do cotidiano e da subjetividade dos alunos. Avaliar é acompanhar, escutar, interpretar. É perceber não só o que foi

aprendido, mas como foi aprendido, o que significou, o que despertou. “A avaliação deve problematizar as relações de saber e poder, considerando os contextos socioculturais dos sujeitos” (SILVA, 2000, p. 31). Trata-se, portanto, de um processo que respeita as múltiplas formas de expressão dos alunos e a pluralidade dos seus percursos.

Na abordagem técnica, o ensino tende a seguir métodos padronizados, com foco na transmissão de conteúdos e no controle do tempo e do comportamento. A aula é planejada com começo, meio e fim, e há pouco espaço para improviso ou para acolher o inesperado. Tyler (1974, p. 68) escreve que “os conteúdos devem ser organizados em sequência lógica, do simples ao complexo, de acordo com a maturidade do aluno”. Essa estrutura linear, apesar de funcional em certos contextos, limita as possibilidades de diálogo com realidades diversas.

Já numa perspectiva inspirada pela teoria pós-crítica, o cotidiano escolar é visto como um espaço aberto ao diálogo, à escuta e à experiência. “O currículo precisa ser concebido como espaço de resistência e de produção de sentidos. Como lugar de negociação de significados e afirmação de identidades” (SILVA, 2000, p. 35). Nesse sentido, as práticas pedagógicas ganham vida quando se abrem ao imprevisto e se conectam à realidade concreta dos alunos.

Compreender as diferentes formas de pensar o currículo nos ajuda a perceber que ensinar e aprender vão muito além de seguir um plano ou atingir metas. Ao comparar a abordagem técnica de Ralph Tyler com a visão pós-crítica de Tomaz Tadeu da Silva, notamos o quanto a educação pode assumir sentidos distintos — ora como instrumento de padronização, ora como espaço de emancipação.

Enquanto Tyler representa uma escola que busca eficiência, controle e resultados, Tomaz propõe uma escola mais aberta, sensível à diversidade e atenta às relações de poder que atravessam o ato de educar. Reconhecer essas diferenças não significa rejeitar um modelo em favor de outro de forma absoluta, mas sim refletir criticamente sobre o que queremos com a educação e para quem ela serve.

Pensar o currículo em sua complexidade é um convite para que educadores, estudantes e gestores construam juntos uma escola mais justa, plural e significativa — onde todos possam se reconhecer, se expressar e aprender de verdade.

DIFERENÇA NAS DISCUSSÕES CURRICULARES: IDENTIDADE, CULTURA E PODER.

Pensar a diferença a partir das teorias pós-críticas exige que olhemos para a escola e para o currículo com outros olhos. Não se trata apenas de incluir quem está “fora da norma”, mas de reconhecer que a diversidade é constitutiva do espaço escolar e deve estar no centro das práticas pedagógicas. A diferença não é um problema a ser resolvido, mas uma potência a ser acolhida.

Como afirma Tomaz Tadeu da Silva (1999), o currículo é um campo de disputa, um lugar onde diferentes formas de ver o mundo, diferentes culturas e projetos de sociedade entram em conflito. Por isso, ele não pode ser tratado como algo neutro ou meramente técnico. Pelo contrário, ele carrega marcas ideológicas, sociais e políticas, que precisam ser discutidas abertamente na escola.

Nessa mesma linha, Elizabeth Macedo (2017) nos lembra que o currículo é um território de embates discursivos — ou seja, é um

espaço onde diferentes ideias, valores e identidades se encontram, se chocam e se transformam. O trabalho do professor, então, vai muito além de repassar conteúdos. Ele é também um mediador de sentidos, alguém que ajuda os alunos a se reconhecerem como sujeitos de conhecimento e de cultura.

A prática pedagógica, nesse contexto, ganha um papel ético e político. Guacira Lopes Louro (1997) nos convida a pensar o ato de ensinar como uma intervenção nas formas como construímos e reconhecemos as identidades. Segundo ela, o currículo precisa “inquietar as verdades” – ou seja, questionar o que parece natural, abrir espaço para o novo, o diferente, o que escapa às normas.

A escuta se torna uma proposta pedagógica. Escutar, dentro dessa proposta, não é apenas ouvir passivamente o que o outro tem a dizer. É estar realmente aberto ao encontro com o diferente. É se deixar afetar, rever posições, criar conexões. Como diz Macedo (2017), um currículo que escuta é aquele que se permite ser surpreendido, que não está fechado em certezas. Essa escuta ativa e sensível transforma a sala de aula num espaço vivo, onde as experiências dos estudantes têm lugar, onde suas histórias contam e onde seus saberes são valorizados. Um currículo construído a partir da diferença é um currículo que educa para o respeito, para a empatia e para a justiça social.

Quando entendemos que o currículo não é apenas um instrumento de ensino, mas também de formação de identidades, percebemos o quanto ele é poderoso. Tudo aquilo que a escola escolhe ensinar — e também o que ela silencia — influencia diretamente na forma como os alunos se veem e se posicionam no mundo. Stuart Hall (2003) aponta que as identidades são sempre construídas dentro de

relações de poder e em contextos históricos específicos. Por isso, não existe uma identidade única ou fixa, mas sim identidades múltiplas, em constante transformação. O currículo, ao ignorar essa complexidade, corre o risco de reproduzir exclusões e desigualdades.

Para Guacira Lopes Louro (1997), a escola precisa reconhecer que as identidades dos alunos são atravessadas por gênero, raça, sexualidade, classe e tantas outras dimensões. Não se trata de encaixar todo mundo no mesmo molde, mas de criar condições para que todos possam se expressar e aprender de forma digna.

Assim, como afirma Henry Giroux (1997), o currículo também é uma pedagogia cultural. Ele ensina não só matemática, história ou português, mas também formas de ser, de estar no mundo e de se relacionar com os outros. Por isso, pensar o currículo a partir das teorias pós-críticas é assumir o compromisso com uma educação mais inclusiva, democrática e transformadora.

PANORAMA ATUAL DAS PESQUISAS EM CURRÍCULO: IDENTIDADE, JUSTIÇA COGNITIVA E EPISTEMOLOGIAS PLURAIS.

Nas últimas décadas, as pesquisas sobre currículo têm se ampliado para além da lógica técnica e conteudista que historicamente orientou os sistemas educacionais. O foco desloca-se para as múltiplas formas de construção do conhecimento, da identidade e da cultura no espaço escolar, considerando a pluralidade de sujeitos e saberes que compõem a sociedade contemporânea.

Nesse novo panorama, o currículo passa a ser compreendido como um campo simbólico e político, atravessado por disputas em torno da visibilidade, da representação e da legitimidade de conhecimentos historicamente marginalizados. Elizabeth Macedo

(2017) enfatiza que “o currículo é sempre uma seleção cultural e, como tal, implica processos de inclusão e exclusão que não são neutros nem naturais” (p. 15). Assim, temas como interculturalidade, inclusão, decolonialidade, epistemologias do Sul e diversidade sexual e de gênero ganham centralidade nas pesquisas.

Autores como Tomaz Tadeu da Silva (1999) entendem que o currículo está diretamente relacionado à produção de identidades. Para ele, “a identidade é sempre uma construção, e o currículo é um dos mecanismos sociais fundamentais para essa construção” (p. 77). Ao abordar o currículo como um discurso, Silva revela como ele opera na naturalização de determinadas visões de mundo, ao mesmo tempo em que silencia outras.

Esse movimento crítico é essencial para reconhecer os sujeitos que historicamente foram invisibilizados pela escola: negros, indígenas, pessoas com deficiência, LGBTQIA+, entre outros. Segundo Vera Maria Candau (2008), “o currículo precisa ser entendido como um espaço de disputas culturais e políticas, e não apenas como um instrumento técnico-pedagógico” (p. 41). Ela defende uma abordagem intercultural do currículo, que valorize os diferentes modos de vida e de produção de saber.

As contribuições de pensadoras e pensadores latino-americanos também vêm fortalecendo a perspectiva decolonial no campo curricular. Inspiradas nas epistemologias do Sul, como propõe Boaventura de Sousa Santos (2010), essas abordagens desafiam a centralidade dos saberes eurocêntricos e reivindicam o reconhecimento de outros modos de conhecer, incluindo os saberes indígenas, afrodescendentes e populares.

Nesse sentido, Macedo e Lopes (2013) argumentam que “a decolonialidade no currículo implica deslocar a lógica da colonialidade do saber, problematizando a produção de verdades únicas e universalizantes” (p. 26). Tal perspectiva propõe não apenas a inclusão de conteúdos diversos, mas uma transformação epistemológica mais profunda, que envolva a escuta ativa dos saberes subalternizados.

Outro aspecto relevante das pesquisas contemporâneas é a concepção do currículo como narrativa, como texto que pode ser lido, interpretado e ressignificado. Essa ideia aproxima o currículo da vivência concreta dos sujeitos escolares, permitindo que experiências e histórias pessoais se tornem parte do processo educativo.

Guacira Lopes Louro (1997), ao discutir currículo e identidade de gênero, afirma que “as narrativas curriculares devem abrir espaço para vozes que foram historicamente silenciadas ou distorcidas” (p. 23). Ela propõe um currículo que desestabilize certezas, que provoque, que interpele. Essa abordagem reconhece o currículo como espaço de resistência, onde é possível contestar desigualdades e afirmar novas possibilidades de existência.

CONCLUSÃO

A discussão contemporânea sobre currículo revela a necessidade urgente de repensar seus fundamentos, suas práticas e seus compromissos éticos e políticos. Longe de ser um instrumento neutro ou meramente técnico, o currículo se configura como um espaço de disputas simbólicas, onde diferentes vozes e saberes competem por legitimidade, visibilidade e pertencimento.

A partir das contribuições das teorias crítica e pós-crítica, especialmente dos estudos de autores como Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro, Elizabeth Macedo e Vera Maria Candau, compreende-se que o currículo precisa acolher a diferença como potência, e não como desvio. Reconhecer a pluralidade de sujeitos e conhecimentos implica romper com lógicas coloniais e normativas que ainda estruturam grande parte das propostas educacionais.

Ao incorporar perspectivas como a interculturalidade, a decolonialidade e as epistemologias do Sul, abre-se espaço para a construção de uma escola mais inclusiva, democrática e socialmente justa — uma escola capaz de formar sujeitos críticos, conscientes de suas identidades e preparados para dialogar com a complexidade do mundo contemporâneo.

Assim, o currículo torna-se não apenas uma seleção de conteúdos, mas um território de criação, resistência e transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOBBITT, Franklin. *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1918.

CANDAU, Vera Maria. *Currículo e Interculturalidade*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GIRoux, Henry. *Escola e luta pela democracia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOuro, Guacira Lopes. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Maíra Abreu. Currículo e Pós-colonialismo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MACEDO, Elizabeth. Currículo, conhecimento e verdade. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: território contestado. São Paulo: Cortez, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TYLER, Ralph W. Princípios básicos de currículo e ensino. Tradução de Benigna de Faria Silveira. Porto Alegre: Globo, 1974.

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf) da Universidade

Federal de Rondônia (UNIR), Campus Porto Velho, Rondônia. Mestre em Educação. Graduado/a em Letras – língua Portuguesa e Literatura, integrante do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA) da UNIR. Professor na rede pública no Município de Porto Velho. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2717-5574>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8620163039215860>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação Escolar-PPGEEProf. pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Mestre em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Pós-Graduado em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Teologia de Boa Vista (FATEBOV). Graduado em Pedagogia pela União das Escolas Superiores de Rondônia (UNIRON). Integrante do grupo de pesquisadores vinculado a Linha de Pesquisa Currículos, identidades e Diferenças na Amazônia do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3729-093X>. LATTES: <https://lattes.cnpq.br/1714837576710933>

³ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Professor da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Rondônia (SEDUC/ RO). Ji-Paraná, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7339-3245>. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/4856466605804105>

⁴ Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Porto Velho,

Rondônia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0733-8887>. LATTES:
<http://lattes.cnpq.br/9580653413377104>. E-mail: [acesse o artigo](#)
[original para visualizar o e-mail](#)