

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.005

O TRIÂNGULO DE SACRISTÁN: VERTENTES FUNDAMENTAIS QUE CONFIGURAM O CURRÍCULO COMO OPÇÃO CULTURAL

Patricia Baldow Guimarães¹

RESUMO

O presente artigo objetivou aproximar o conceito de currículo como opção cultural, discutido por José Gimeno Sacristán, ao abordado a respeito por outros estudiosos da temática, entre eles: Antonio Flavio Barbosa Moreira, Maria do Céu Roldão, Tomaz Tadeu da Silva, Miguel G. Arroyo, Michael W. Apple, Ivor Goodson e Shirley Grundy. Com base na perspectiva de currículo como processo construído à medida que ocorre sua prática no âmbito educacional, foi proposto, como questão de pesquisa, verificar quais os elementos exercem influência no seu planejamento, desenvolvimento e avaliação, concretizando-o como opção cultural no contexto das instituições de ensino. Para resposta à referida questão procedeu-se um estudo de cunho qualitativo, com a realização de pesquisa bibliográfica e, como resultado, foi analisada a existência de três grandes grupos de elementos que, através da interação entre eles, efetivam o currículo como representação cultural. Os três grupos são aqui caracterizados através de um esquema de triângulo cujas arestas equivalem aos seguintes elementos: o currículo se trata de uma seleção de conteúdos culturais codificados de forma singular; o currículo é influenciado por condições políticas, administrativas e institucionais; ele sofre influência de

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação - FAE, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG - Minas Gerais, patriciabaldow@gmail.com

concepções curriculares, sendo estas interligadas por opções políticas, concepções psicológicas, concepções epistemológicas, valores sociais, filosofia e modelos educativos. Tais elementos se referem às três vertentes fundamentais mais imediatas que configuram a realidade curricular, e foram analisados com base no aporte teórico dos autores consultados. Através da discussão realizada é prevista contribuição para o desenvolvimento científico da temática dada a sua importância no contexto educacional.

Palavras-chave: Currículo, Seleção cultural, Condições institucionais, Concepções curriculares.

INTRODUÇÃO

As discussões relacionadas ao currículo e à forma como se dá sua construção e desenvolvimento no âmbito educacional são de grande importância, principalmente quando se considera sua função orientadora no processo educativo. Nas palavras de Arroyo (2011), ele representa o núcleo e espaço central mais estruturante da função da escola e, por causa disso, o mais cercado, normatizado, politizado, inovado e ressignificado.

Tanto no contexto da educação formal como em outros cenários da sociedade, a cultura vem sendo cada vez mais empregada na teorização social e no discurso pedagógico, com evidentes reflexos nas práticas e políticas educacionais e, particularmente, nas decisões curriculares (Moreira, 2020, p. 31). As análises aqui realizadas partem do entendimento de que, assim como exposto por Sacristán (2000), toda a dinâmica curricular se concretiza em um contexto envolto por políticas e culturas mais amplas que exercem influência no desenvolvimento do currículo na escola.

Nesse sentido, este estudo objetivou aproximar o conceito de currículo como opção cultural, discutido por Sacristán (2000), ao abordado a respeito por outros estudiosos da temática, entre eles: Antonio Flavio Barbosa Moreira, Maria do Céu Roldão, Tomaz Tadeu da Silva, Miguel G. Arroyo, Michael W. Apple, Ivor Goodson, Shirley Grundy e Henry Giroux.

Com base na perspectiva de currículo como processo construído à medida em que ocorre sua prática no âmbito educacional, este estudo propôs responder à seguinte questão problema: Quais os elementos exercem influência no planejamento, desenvolvimento e avaliação do currículo, concretizando-o como opção cultural no contexto das instituições de ensino? Para isso, procedeu-se a um estudo de cunho qualitativo, com a realização de pesquisa bibliográfica que possibilitou o acesso a importantes obras de autores conceituados e que abordam minuciosamente a temática aqui prevista.

A abordagem qualitativa empregada neste estudo, assim como exposto por Minayo (2002, p. 21-22), “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Através de sua realização, verificou-se a existência de três grandes grupos de elementos que, através da interação entre eles, efetivam o currículo como representação cultural. Os três grupos são aqui caracterizados através de um esquema de triângulo cujas arestas equivalem aos seguintes elementos: o currículo se trata de uma seleção de conteúdos culturais codificados de forma singular; o currículo é influenciado por condições políticas, administrativas e institucionais; ele sofre influência de concepções curriculares, sendo estas interligadas por opções políticas, concepções psicológicas, concepções epistemológicas, valores sociais, filosofia e modelos educativos. Tais elementos se referem às três vertentes fundamentais mais imediatas que configuram a realidade curricular, e foram analisados com base no aporte teórico dos autores consultados.

Para a apresentação da referida análise, o presente texto encontra-se estruturado da seguinte forma: inicialmente é discutido acerca da definição de currículo escolar e seu envolvimento com a cultura social. Em um segundo momento, são abordadas as vertentes que configuram o currículo no contexto das instituições de ensino, tecendo um diálogo entre autores que discutem a temática. Por fim, são apresentadas as considerações finais acerca do que foi discutido.

Com a realização deste estudo, é prevista contribuição para o desenvolvimento científico do tema dada a sua importância no contexto educacional, e espera-se poder inspirar outras análises direcionadas à abordagem do currículo como processo influenciável e influenciador da cultura social.

O CURRÍCULO COMO PRODUTO E PRODUTOR DE CULTURA

O significado da palavra cultura variou muito ao longo dos tempos (Bernstein, 2016, p. 2). Atualmente, confere sentido aos diversos valores e significados compartilhados por diferentes grupos (nações, classes sociais, grupos étnicos e períodos históricos). “Culturas regionais, de gerações, de gênero, religiosas enfatizam os significados compartilhados por grupos, ou seja, os conteúdos culturais representam realidades e visões de mundo adotadas por esse grupo”.

Esses aspectos culturais vêm sendo abordados de forma crescente no atual cenário social, sendo encarados como um processo constitutivo que cria modos de vida distintos e específicos. A cultura tem sido assumida com cada vez maior destaque, tanto na estrutura e na organização da sociedade, quanto na constituição de novos atores sociais (Moreira, 2020).

Entende-se que a heterogeneidade cultural da sociedade precisa ser considerada no contexto da educação formal. Assim como citado por Moreira e Delgado (2025), não há como ignorar a diversidade de manifestações culturais e de orientações sociais, devendo as mesmas configurar preocupação de todos os que participam do processo educacional do país e que procuram estabelecer diretrizes e políticas para os currículos.

O currículo, nesse contexto, é definido por Sacristán (2000, p. 34) como “o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”. De forma específica, é tratado por Roldão (2018, p. 7) como o “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”.

Nas palavras de Arroyo (2007, p. 18):

O currículo, os conteúdos, seu ordenamento e sequenciação, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que estabelece entre os professores.

A definição de currículo é apresentada por Saviani (2016, p. 55) como “o conjunto das atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim. Este pode ser considerado o conceito ampliado de currículo, pois, no que toca à escola, abrange todos os elementos a ela relacionados”.

Com base na complexidade de atribuir um conceito ao currículo, dado seu caráter multifacetado, negociado e renegociado em vários níveis e campos, ele é aqui considerado como um processo, construído e aperfeiçoado à medida em que é executado. Nesse mesmo sentido, Goodson (1995, p. 67) afirma que “devemos adotar plenamente o conceito de currículo como construção social, primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática”.

No âmbito deste estudo, considera-se que “o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados” (Moreira; Tadeu, 2013, p. 34). Assim como citado por Paraíso (2023, p. 63), “o currículo não apenas transmite e reproduz a cultura produzida em outros espaços; ele é parte integrante do processo de criação de sentidos e significados e, portanto, de produção cultural”. Nas palavras de Sacristán (2000, p. 101), o currículo pode ser visto como “um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo aspectos distintos”.

Conforme apresentado por Apple (2002, p. 59), “a educação está intimamente ligada à política da cultura”. Segundo o autor, o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos. “Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”.

Nessa mesma direção, Veiga-Neto (2002, p. 44) cita que

De certa forma, então, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura.

A aproximação do significado de currículo à expressão da cultura, aqui discutida, se dá à medida que se refere ao resultado das práticas realizadas em um determinado ambiente, perspectiva defendida por Grundy (1998), quando assegura que:

[...] o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar um conjunto de práticas educativas humanas” (p. 19-20, tradução nossa).

Nesse contexto, o currículo pode ser considerado um projeto de sociedade e, por isso, um território disputado. A esse respeito, Paraíso (2023) apresenta que não há consenso acerca do que deve ser ensinado, de qual sujeito formar e sobre quais elementos culturais devem ser preservados e valorizados.

Nas palavras de Roldão (2018, p. 7-8), o que se considera desejável, as necessidades sociais e econômicas, os valores, as ideologias sociais e educativas, variam constantemente e/ou conflituam num mesmo tempo – “e o currículo escolar corporiza, ao longo dos tempos e em cada contexto, essa variação e essa conflitualidade”. Ainda segundo a autora, o currículo “contribui para, e interage com, essas várias forças, e dá-lhes forma ao instituir em cânones determinadas aprendizagens e práticas. Nisto não é o currículo escolar diferente de qualquer outra prática social – sempre frutos e fontes das interações e dos atores em presença”.

A visão do currículo como processo em construção, defendida neste estudo, exige uma intervenção ativa na sua construção, execução e avaliação, as quais, conforme exposto por Sacristán (2000), devem ser discutidas com a participação de todos os agentes envolvidos: professores, estudantes, pais, forças sociais, grupos de criadores, intelectuais, para que não seja mera reprodução de decisões de modelações implícitas.

Essas ponderações direcionam ao fato de que, assim como citado por Moreira e Tadeu (2013, p 28), o currículo educacional não pode mais ser analisado fora de sua constituição social e histórica. Segundo os autores, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições de ensino “passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente”.

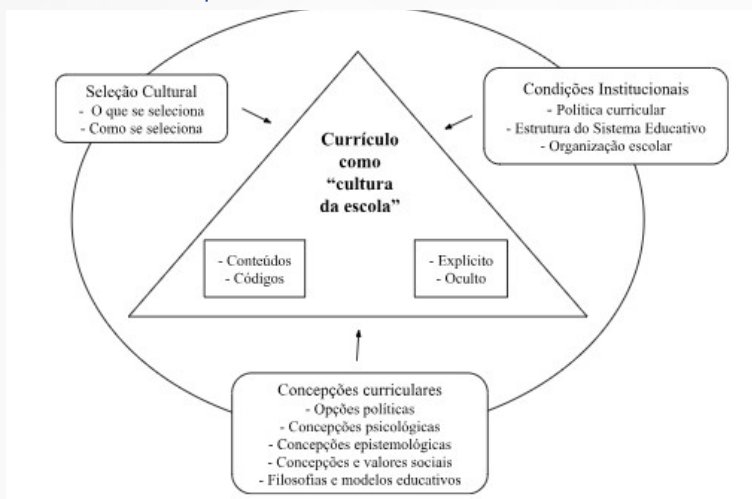
O currículo corresponde, assim, tanto a uma questão de conhecimento quanto a uma questão de identidade. Este deve ser considerado com base na realidade em que é produzido, sua representatividade, os valores que o orientam, as práticas a ele relacionadas e as opções nele implícitas. Nesse sentido, é importante que se conheça os elementos que interagem na realidade do currículo no contexto escolar e que o concretiza como cultura social.

VERTENTES QUE CONFIGURAM O CURRÍCULO COMO CULTURA

O currículo é uma opção cultural (Sacristán, 2000, p. 34). Entender acerca dos fatores que exercem influência na sua efetivação como tal é importante para o suporte e direcionamento de ações relacionadas ao seu planejamento, desenvolvimento e avaliação no âmbito educacional. Além disso, segundo o autor, essa perspectiva possibilita analisar em toda sua complexidade a qualidade da aprendizagem pedagógica que ocorre nas escolas, porque esta se nutre dos conteúdos que compõem os currículos; “mas a concretização qualitativa do mesmo não é independente dos formatos que o currículo adota nem das condições nas quais se desenvolve”.

São identificados três grandes grupos de problemas ou elementos em interação recíproca, que são os que definitivamente concretizam a realidade curricular como cultura da escola, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1: Elementos que concretizam o currículo como cultura na escola



Fonte: Sacristán (2000, p. 36). Adaptado.

Sacristán (2000) ressalta que toda essa dinâmica curricular não se produz no vazio, ela encontra-se envolta no campo da política e cultural geral, do qual se tomam argumentos, contribuições pretensamente científicas e valores. O esquema apresentado na Figura 1 resume as três vertentes fundamentais mais imediatas que configuram a realidade curricular: seleção cultural, condições institucionais e concepções curriculares. Na sequência, cada uma delas é analisada com a contribuição de outros autores e obras.

SELEÇÃO CULTURAL

O currículo é uma seleção de conteúdos culturais peculiarmente organizados, que estão codificados de forma singular, compondo um projeto cultural para a escola (Sacristán, 2000). Esse processo de seleção recebe

influências do contexto em que é realizado, e se modifica e adequa ao ambiente em que é posto em prática.

A esse respeito, conforme exposto por Roldão (2018, p. 9), o conteúdo contido no currículo merece ser analisado de forma crítica, face às necessidades e públicos atuais. Segundo a autora, “ importa olhar o currículo como esta realidade socialmente construída que caracteriza a escola como instituição em cada época”.

Em contraposição ao exposto, Sacristán (2000, p. 71) cita que uma característica lamentável das aprendizagens escolares continua sendo que estas se mantêm muito dissociadas da aprendizagem experiencial extra-escolar dos estudantes. Esse fato “se deve à própria seleção de conteúdos dentro do currículo e à ritualização dos procedimentos escolares, esclerosados na atualidade. A brecha aumenta e se agrava, à medida que o estímulo cultural fora da instituição é cada vez mais amplo, atrativo e penetrante”.

A esse respeito, Moreira e Tadeu (2013) defendem que o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento. Ele encontra-se implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas. O currículo produz identidades individuais e sociais. Não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Macedo (2006, p. 288) complementa o exposto e cita que a produção dos currículos formais e a vivência dos mesmos são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. “Em ambos são negociadas diferenças. De ambos participam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos”.

O abrangência do currículo é retratada por Moreira e Silva (2005, p. 11) ao afirmarem que

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades, tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados, como para socializar as crianças

e os jovens segundo valores tidos como desejáveis, ou seja, a definição do currículo a ser empreendido na escola denota o tipo de aluno que se pretende formar e, por conseguinte, a sociedade que se pretende.

Ainda com base no princípio de que as instituições de ensino têm hoje um importante sentido social e cultural, é necessário ressaltar que o currículo se insere como um determinante nesse contexto. Convém pontuar o que já havia sido exposto há tempos por Dewey (1967, p. 28), que nos apresenta como uma das missões da escola, a de prover, através inclusive do seu currículo, um ambiente com as seguintes características:

Quadro 1: Características necessárias ao ambiente escolar – missão da escola

Ambiente Escolar	Simplificado, para que possibilite a compreensão da complexidade exterior
	Ordenado progressivamente, para que ajude a compreender o ambiente exterior mais complexo.
	Compensatório ou libertador das limitações que cada aluno possa ter pelo grupo social ao qual corresponde
	Coordenador das influências dispersas que os indivíduos recebem dos círculos vitais aos quais eles pertencem

Fonte: Elaborado pela autora com base em Dewey (1967, p. 28).

Essas características necessárias ao ambiente escolar que, conforme citado, representam uma das missões das instituições de ensino, precisam compor a pauta dos processos de planejamento, discussão, desenvolvimento e avaliação do currículo, principalmente considerando que este reproduz e produz cultura social.

CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS

O currículo se realiza dentro de determinadas condições políticas, administrativas e institucionais. Essas condições o modelam e são fonte por si mesmas de um currículo oculto (Sacristán, 2000). De acordo com o autor, a política curricular adotada, a estrutura do sistema educativo, a

organização escolar, bem como o entrecruzamento destas com a própria prática pedagógica, atuam como modeladoras do currículo.

Especificamente em relação ao ambiente escolar imediato, no qual ocorrem as aprendizagens, considera-se algumas dimensões que o configuram. Com base em um esquema proposto por Apple (1973, apud Sacristán, 2000), é possível distinguir seis aspectos básicos do ambiente de sala de aula que integram o currículo efetivo para os alunos, conforme discriminado no Quadro 2.

Quadro 2. Aspectos do ambiente sala de aula integrantes do currículo efetivo dos alunos

Aspectos integrantes do currículo efetivo para os estudantes
O conjunto arquitetônico das escolas, que regula por si mesmo um sistema de vida, de relações e de conexão com o mundo exterior.
Os aspectos materiais e tecnológicos, que fornecem diferentes possibilidades de estimulação e de aprendizagens muito diversas.
Os sistemas simbólicos e de informação, que é o aspecto mais próprio de currículo. O currículo explícito ou escrito da escola.
As habilidades do professor, que pode ser uma fonte de estímulo particular, o primeiro e mais definitivo recurso didático do ensino, ao mesmo tempo que transmissor e modulador de outras influências exteriores.
Os estudantes e outro tipo de pessoal. A influência entre iguais foi considerada como um dos âmbitos educativos mais importantes da educação escolarizada e extra-escolar
Componentes organizativos e de poder. A instituição em si, com suas pautas de organização do tempo, do espaço, do pessoal, com suas rotinas e com uma forma de estruturar as relações entre os diversos componentes humanos numa estrutura hierarquizada são fontes de aprendizagens muito importantes

Fonte: Elaborado pela autora com base em Apple (1973 apud Sacristán, 2000, p. 93).

De acordo com Sacristán (2000), toda essa regulação que afeta as instituições de ensino, o pessoal disponível, os meios didáticos, os espaços, o tempo e sua distribuição, o tamanho das turmas, o clima de controle, entre outros, são os campos mais imediatos da aprendizagem escolar. Segundo o autor, o currículo na prática não tem valor a não ser em função das condições reais nas quais se desenvolve.

O projeto cultural se dá num ‘ambiente’ que é por si só modelador ou mediatizador das aprendizagens e fonte de estímulos originais, independentes do próprio projeto cultural curricular, formando, em seu conjunto, o projeto educativo e socializador

da instituição. A escola e o ambiente escolar que se cria sob suas condições são um currículo oculto, fonte de inúmeras aprendizagens para o aluno” (Sacristán, 2000, p. 91).

A esse respeito, conforme exposto por Roldão (2018, p. 30), o currículo – de um país, de uma escola, de uma turma – corporiza a opção organizativa e metodológica que se faz, num dado contexto, tempo e circunstância, para conseguir as aprendizagens pretendidas. Ele assume, assim, um duplo significado – “é, por um lado, o corpo de aprendizagens que se quer fazer adquirir e é também o modo, o caminho, a organização, a metodologia que se põe em marcha para o conseguir”.

Esse corpo de aprendizagens não acontece no vazio, mas está, segundo Sacristán (2000, p. 89), institucionalmente condicionado pelas funções que a escola deve cumprir com os estudantes. “Por isso dissemos que o currículo é o projeto cultural que a escola torna possível”.

Não é que qualquer fator que incida no currículo deva ser considerado como um componente estrito do mesmo, mas que, ao considerá-lo como a cultura que a escola torna possível, os determinantes escolares se convertem algumas vezes em fontes de estímulos educativos diretos e, em qualquer caso, moduladores das propostas curriculares (Sacristán, 2000, p. 89).

Conforme apresentado por Saviani (2016), pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação dos estudantes.

Nesse sentido, Sacristán (2000, p. 58) cita que, “definir o conteúdo cultural curricular é algo mais do que ditar novas disposições curriculares ou realizar uma divisão diferente do currículo entre diferentes grupos profissionais”. Segundo o autor, a realidade dessa nova cultura depende não apenas da decisão administrativa sobre novos conteúdos dos currículos, mas também das condições de sua realização.

Talvez uma das peculiaridades mais decisivas da cultura e da sociedade atuais, que tem sérias projeções no conteúdo e métodos da cultura distribuída nos currículos escolares, reside em que a própria evolução dos meios de transmiti-la incrementa as possibilidades de que os cidadãos tomem contato com ela pelos mais diversos canais à margem dos escolares. [...] Hoje, o cidadão médio certamente tem mais informação sobre o universo, a ciência e a tecnologia, as culturas de outros povos, a literatura, a música, os idiomas, etc., graças às revistas de divulgação científica, aos fascículos, aos meios de comunicação, às visitas aos museus, às experiências e educação extra-escolares, às viagens, etc., do que pelas aprendizagens escolares (Sacristán, 2000, p. 71).

Entretanto, conforme ponderado por Saviani (2016), é necessário não perder de vista que os conhecimentos desenvolvidos no âmbito das relações sociais ao longo da história não são transpostos direta e mecanicamente para o interior das escolas pelo currículo. De acordo com o autor, isso significa que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação.

CONCEPÇÕES CURRICULARES

O currículo encontra-se culturalmente condicionado por uma realidade mais ampla, que vem a ser a estrutura de pressupostos, ideias e valores que apoiam, justificam e explicam a seleção cultural (Sacristán, 2000, p. 35). Ele é selecionado dentro de um campo social, se realiza no campo escolar e adota uma determinada estrutura condicionada por esquemas que são a expressão de uma cultura que pode-se chamar psicopedagógica. “Por trás de todo currículo existe hoje, de forma mais ou menos explícita e imediata, uma filosofia curricular ou uma orientação teórica que é, por sua vez, síntese de uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais”.

É com base nessa pluralidade, inclusive de valores sociais, que se espera do currículo uma composição de conteúdos e estratégias con-

textualizada e significativa, características necessárias em todas as ações desenvolvidas no âmbito educacional.

Nas palavras de Macedo (2006, p. 288), “o currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo”. Percebe-se um destaque dado pela autora, à necessidade de que o currículo seja devidamente situado no contexto em que se desenvolve.

As concepções curriculares, de acordo Sacristán (2000), são as formas adotadas pela racionalidade ordenadora do campo teórico-prático. Embora o currículo se refira a um problema prático que exige ser gerenciado e resolvido, os esquemas de racionalidade que utiliza não são independentes de certas orientações de racionalidade para a ordenação desse campo problemático.

Essa visão é reforçada por Grundy (1998) ao afirmar que, por se referir a uma construção social, o currículo recebe influências de pessoas, contextos sociais específicos e de concepções curriculares – ideias sobre o que é ensinar, aprender e educar. Trata-se, conforme apresentado por Macedo e Lopes (2002), de um espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam concepções sobre a teoria de currículo e disputam o poder de definir quem tem autoridade na área.

O destaque dado à construção coletiva do currículo é o que sustenta a visão de que o mesmo reúne diferentes perspectivas e concepções curriculares. Entretanto, é importante somar a esse entendimento, a necessidade de que sejam realmente oportunizadas a participação dos diferentes segmentos envolvidos no processo formativo, o que não só objetiva um trabalho coletivo, mas um trabalho democrático.

A esse respeito, segundo Giroux (1995), é importante discutir a questão de como democratizar as escolas de forma a capacitar aqueles grupos mal representados no currículo ou simplesmente não representados a

produzir suas próprias autoimagens, contar suas próprias histórias e se envolver num diálogo respeitoso com outros grupos.

Os pontos aqui discutidos, que compõem a vertente concepções curriculares, direcionam a uma aproximação direta ao defendido por Arroyo (2011), ao abordar o currículo como um território em disputa. E é no contexto dessa disputa que devem ser inseridos, como ativos no processo de construção curricular, os diferentes agentes que compõem o processo educativo da instituição, como forma de preservar uma gestão democrática do currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo, foi possível tecer discussões relativas ao currículo escolar e conhecer acerca dos elementos que exercem influência no seu planejamento, desenvolvimento e avaliação, concretizando-o como opção cultural nas instituições de ensino.

Com a realização da pesquisa bibliográfica, sob uma abordagem qualitativa, procedeu-se a efetivação de um diálogo entre estudiosos da área acerca das três vertentes fundamentais mais imediatas que configuram a realidade do currículo como cultura, quais sejam: o currículo se trata de uma seleção de conteúdos culturais codificados de forma singular; o currículo é influenciado por condições políticas, administrativas e institucionais; ele sofre influência de concepções curriculares, sendo estas interligadas por opções políticas, concepções psicológicas, concepções epistemológicas, valores sociais, filosofia e modelos educativos.

Tais elementos foram aqui caracterizados como um esquema de triângulo que remete à influência recíproca dos mesmos no processo de construção, desenvolvimento e avaliação do currículo como cultura. Reforça-se, assim, a necessidade de que esse processo de construção curricular se dê de forma democrática considerando a participação ativa dos diferentes agentes nele envolvidos, o que não só objetiva um trabalho coletivo, mas um trabalho democrático.

O conhecimento decorrente das discussões que compõem este estudo pode contribuir para o desenvolvimento científico da temática e para impulsionar a realização de outras pesquisas na área, principalmente as que abrangem estudos de campo – empíricos. O contato direto com os agentes inseridos no contexto de instituições de ensino pode colaborar para tornar conhecidos aspectos específicos do ambiente em que o currículo efetivamente se efetiva.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W.. Curriculum design and cultural order. En: N.SHIMAHARA (Ed.) Educational reconstruction: Promise and challenge. Columbus, Ohio. Charles E. Merrill. Pág. 157-183 apud SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

APPLE, Michael W.. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). Currículo, cultura e sociedade. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ARROYO, Miguel Gonzales. Indagações sobre currículo - educando e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 13 Set. 2025.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Currículo, território em disputa. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BERSTEIN, Any. A relação íntima entre currículo e cultura. Revista Educação Pública. ISSN: 1984-6290. 2016. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/19/a-relao-ntima-entre-curruculo-e-cultura>. Acesso em: 16 Set. 2025.

DEWEY, John. Democracia y Educación. Buenos Aires: Losada, 1967.

GIROUX, Henry.A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor F. Currículo: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRUNDY, Shirley. Producto o praxis del curriculum. 3 ed. Madrid: Morata, 1998.

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro. Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de S. Ciência, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (Org). Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diálogo e práticas pedagógicas. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 17, n. 50, p. 30-39, 2020. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/8428/47967199>. Acesso em: 18 Set. 2025.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz. Tadeu (Orgs.). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In.: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; TADEU, Tomaz (Orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. 12 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; DELGADO, Márcio Vinícius. O futuro da escola: A necessidade de repensar o currículo, o ensino e as práticas pedagógicas. Revista Cocar. Edição Especial n.38/2025, p.1-15. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10681/4391>. Acesso em: 18 Set. 2025.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículos: teorias e políticas. São Paulo: Contexto, 2023.

ROLDÃO, Maria do Céu; ALMEIDA, Sílvia de. Gestão curricular – Para a autonomia das escolas e professores. Lisboa: Direção-Geral da Educação – DGE, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento – Revista de Educação, ano 3, nº 4, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/download/32575/18710/109523>. Acesso em: 16 Set. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. Contrapontos, Itajaí, v. 2, n. 4, p. 43-51, jan./abr. 2002.