

## Considerações sobre o Currículo Escolar<sup>1</sup>

Eduardo Lobão Sousa Veras<sup>2</sup>  
Marlene Araújo de Carvalho<sup>3</sup>

### RESUMO

Neste estudo, apresentamos a trajetória da tradição curricular brasileira dos jesuítas aos dias atuais; apontamos sua relevância para a prática pedagógica dos professores assim como a importância do currículo e da sua concepção na prática pedagógica dos docentes. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, cujas referências teóricas estão embasadas em autores que pesquisam a área de currículo. Os resultados da pesquisa postulam a necessidade de os profissionais que militam na área de educação conhecerem o pensamento pedagógico brasileiro, os pressupostos e as concepções que lhes dão sustentação e suas implicações para o desenvolvimento curricular nas instituições de ensino.

**Palavras-chave:** Currículo.Prática pedagógica.

---

<sup>1</sup> Trabalho orientado pela professora Dra. Marlene Araújo de Carvalho para compor a dissertação de mestrado de Eduardo de Sousa Lobão Veras, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, intitulada Interfaces entre a Prática Pedagógica e o Currículo do Curso de Graduação em Odontologia da Universidade Federal do Piauí à Luz do Discurso de seus Professores.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela UFPI e professor do curso de Odontologia da NOVAFAPI e FACID;

<sup>3</sup> Dra. em Educação pela PUC/SP, coordenadora da Pós-graduação, Pesquisa e Extensão da FSA.



## O Currículo no Brasil

Este texto objetiva apresentar a trajetória da tradição curricular brasileira, dos jesuítas aos dias atuais, além de apontar sua relevância para a prática pedagógica dos professores.

A tradição curricular brasileira de forma geral, teve início com a ação jesuítica, tendo como referência dois projetos de ensino para o processo de escolarização: o plano do padre Manoel da Nóbrega que prevalece da chegada dos jesuítas até 1570 e o *Ratio Studiorum*, proposta curricular, cuja abrangência temporal vai de 1570 a 1759 quando de sua expulsão pelo marquês de Pombal.

Não obstante, de 1500 a 1889, longo período marcado pela dominação portuguesa, seja no regime colonial seja no regime imperial, nenhuma mudança significativa ocorreu na educação do Brasil. Em ambos os planos a educação seguia o modelo europeu, destinada às elites e a ênfase na salvação da alma servia à catequese dos gentios, cuja metodologia era a imitação. Com vistas a este modelo de educação Azevedo (1976 p.24) assim se expressa:

O apego ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinham forçosamente de caracterizar, na colônia, toda a educação modelada pela metrópole.

Assim só vamos encontrar a preocupação com a ciência no início da República na primeira reforma da educação com forte influência positivista (HENTZ, 1999). Embora essa reforma defendesse os princípios da ciência moderna, criando, inclusive, os “institutos científicos para o fomento da pesquisa científica no país” (op. cit. p.50), permanecia, entretanto, a tradição religiosa nas escolas.

Mudanças mais profundas no pensamento curricular brasileiro, no entanto, ocorreram apenas nos anos vinte e trinta, a partir das transformações ideológicas, sociais, políticas e sociais ocorridas no Brasil nessa época, com forte influência da imigração européia em cuja bagagem trazia outras culturas, outros costumes, outros olhares.

Os pioneiros da Escola Nova foram os primeiros a buscar a superação da tradição pedagógica jesuítica e da tradição enciclopédica do ensino em nosso

país. A Escola Nova ao mesmo tempo em que amplia a oferta educacional passa de um ensino baseado na memorização para a preocupação com o aluno, suas peculiaridades, seus interesses e suas necessidades, voltando-se para a inter-relação pessoal. Se por um lado esse modelo de educação favorece as relações interpessoais, por outro lado favorece o enfraquecimento dos conteúdos curriculares.

Os eixos que caracterizaram estas mudanças foram uma filosofia pragmática, centrada no *aprendente* e voltada para os seus interesses e necessidades. O outro eixo dizia respeito a sua aprendizagem, isto é, a forma como poderiam aprender melhor, com a celebração definitiva da psicologia na educação.

Neste sentido, Hentz (1999) afirma que na elaboração de currículos deve-se observar dois eixos principais, um eixo filosófico que levanta questionamentos epistemológicos sobre a natureza e a qualidade da educação, cuja pergunta básica diz respeito ao tipo de homem que se quer formar e outro eixo, que só ficaria evidente a partir da contribuição dos pioneiros da educação, que diz respeito à preocupação de como os educandos aprendem, este é o eixo centrado na psicologia da aprendizagem. Ambos as áreas do conhecimento não são de simples assimilação, possuindo uma variedade de dimensões e de gradações, apresentando-se em cada momento da história da educação nuances que caracterizam aquele momento influenciando fortemente a prática dos professores.

É permeado por esses eixos que os primeiros esforços de sistematização do processo curricular brasileiro ocorreram através das reformas efetuadas pelos pioneiros, notadamente nos estados da Bahia, de Minas Geais e do Rio de Janeiro, contendo sugestões referentes à organização de currículos e programas, baseados principalmente, nas idéias da filosofia pragmática e do progressivismo derivados do pensamento de Dewey e Kilpatrick e com uma preocupação centrada nos interesses e necessidades dos alunos. Estas três reformas marcaram definitivamente a educação brasileira pela proposta de mudança, com ênfase na aprendizagem dos alunos e pela introdução de novos métodos e técnicas socializadas. Neste sentido Moreira (1997, p.91) afirma que:

As reformas elaboradas pelos pioneiros representaram um importante rompimento com a escola tradicional, por



sua ênfase na natureza social do processo escolar, por sua preocupação em renovar o currículo, por sua tentativa de modernizar métodos e estratégias de ensino e de avaliação e, ainda, por sua insistência na democratização da sala de aula e da relação professor-aluno.

E prossegue sua argumentação:

Apesar da expressa preocupação com reconstrução social, a maior contribuição das reformas acabou por limitar-se a novos métodos e técnicas. Essa ambigüidade pode ser interpretada como refletindo, em certo grau, as necessidades da ordem industrial emergente, as idéias liberais dominantes e a influência do processo de modernização das escolas americanas e européias (1997, p. 92).

Após ser lançada a semente do campo do currículo no Brasil, através destas reformas, sua base institucional foi criada, a partir do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e do Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar (PABAAE), que desenvolveram pesquisas, organizaram cursos e patrocinaram a publicação de livros-texto sobre currículo.<sup>4</sup>

Tanto o INEP quanto o PABAAE com suas bases epistemológicas próprias informaram dois tipos de interesses e dois modelos de currículo, respectivamente, um currículo mais democrático e baseado em consenso, cuja base epistemológica foi o progressivismo, que vigorou até o final dos anos 50 e um modelo de currículo baseado em controle técnico, cuja base epistemológica foi o positivismo lógico que deu origem ao tecnicismo a partir de meados dos anos 60, vigorando até o final dos anos 70.

Cabe ressaltar que embora as origens do currículo no

---

<sup>4</sup> Quando Moreira (1997) situa as origens do currículo no Brasil nos anos 20, certamente não significa que antes desse período não houvesse currículo em solo brasileiro. Falar das origens dessa dimensão educativa significa dizer que foi nessa época que o Brasil, com os pioneiros tomaram a responsabilidade de iniciar um trabalho de sistematização do campo curricular no país e por isso a primeira base institucional para tal feito foi o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), criado em 1938. Em 1956 foi a vez do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE), o qual veio no bojo dos acordos MEC/USAID

Brasil estejam situadas nos anos 20, a partir da abordagem sistemática das questões curriculares proposta nas reformas dos sistemas educacionais em alguns estados brasileiros, já existia aqui uma tradição curricular fundamentada, sobretudo, em uma base filosófica híbrida que combinava os princípios do positivismo de Herbart, de Pestalozzi e dos jesuítas (MOREIRA, 1997).

Predominava, nesta época, a ênfase nas disciplinas literárias e acadêmicas, em todos os níveis e modalidades de ensino, através de uma tendência curricular enciclopédica, e na divisão entre trabalho manual e intelectual, representada pela criação de algumas escolas profissionalizantes.

Os processos de urbanização e industrialização ocorridos nos anos vinte no Brasil, confluindo com a chegada de imigrantes estrangeiros, a difusão do liberalismo, a repressão governamental, o espírito patriótico exacerbado, as idéias do tenentismo e do modernismo, a organização de revistas e associações católicas, enfim, a característica agitação e conflitos observados na redistribuição do poder político e econômico da época, tornaram o ambiente propício para mudanças e estabeleceram os rumos para a reorganização da educação, através da difusão das teorias pedagógicas progressistas, formuladas por pensadores americanos e europeus, entre os educadores e teóricos brasileiros. Para Moreira (1997 p.88):

Novas perspectivas em relação ao currículo eram evidentes na reorganização da instituição pública na Bahia, promovida por Anísio Teixeira. Pela primeira vez, disciplinas escolares foram consideradas instrumentos para o alcance de determinados fins, ao invés de fins em si mesmas, sendo-lhes atribuído o objetivo de capacitar os indivíduos a viver em sociedade. Tal concepção implicou a ênfase não só no crescimento intelectual do aluno, mas também em seu desenvolvimento social, moral, emocional e físico.

Dessa forma, as reformas educacionais elaboradas por Anísio Teixeira, Francisco Campos, Mário Casassanta e Fernando de Azevedo, redefiniram o papel da escola tanto no ponto de vista do desenvolvimento individual do aluno, quanto em seu aspecto de meio para o desenvolvimento e reconstrução social. É neste contexto que podemos observar, pela primeira vez no Brasil, a elaboração de



currículos e programas escolares através da utilização de princípios definidos pela Escola. No que diz respeito ao ensino superior os currículos continuavam organizados a partir de princípios acadêmicos tradicionais.

Durante a ditadura populista de Getúlio Vargas, iniciada em 1937, a força das idéias escolanovistas diminuiu, as metas do nacionalismo e do desenvolvimento econômico entraram em foco, e os debates sobre as questões educacionais mais democráticas foram praticamente abandonados. Foi nesse contexto que em 1938 foi criado o INEP, dirigido inicialmente por Lourenço Filho, e que teve grande importância no desenvolvimento do campo curricular, enquanto instituição responsável pela organização dos documentos pedagógicos, e pela promoção de pesquisas educacionais, através da oferta de cursos e o patrocínio de estudos nessa área, a partir da década de quarenta.

A criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) em 1955 e de centros regionais em São Paulo, Porto Alegre, Recife, Salvador e Belo Horizonte, todos subordinados ao INEP, também contribuiu para a difusão dos cursos e para o fomento de pesquisas na área de conteúdos curriculares em nosso país.

*A importância do INEP no desenvolvimento do campo do currículo no Brasil pode ser ilustrada, também, pelo lançamento da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), que começou a ser publicada em 1944 sob o patrocínio deste instituto, ainda comandado por Lourenço Filho e pela promoção da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME) em 1953, período em que o INEP era presidido por Anísio Teixeira. Esse momento culminou com o lançamento do primeiro livro-texto brasileiro sobre currículo, intitulado Introdução ao Estudo da Escola Primária, de autoria de João Roberto Moreira, em 1955 (MOREIRA, 1997).*

Outro fato histórico marcante no desenvolvimento do campo curricular brasileiro ocorreu em 1956, no governo de Juscelino Kubitschek, através do acordo firmado entre Brasil e Estado Unidos, para a criação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), cujos objetivos eram o treinamento de supervisores de ensino primário e de professores de escolas normais e de cursos de formação de professores; produção, adaptação e distribuição de materiais didáticos para serem utilizados nos cursos de formação de professores; e a seleção de professores a fim de enviá-los aos Estados Unidos para treinamento em educação elementar (MOREIRA, 1997). Fica evidenciada, portanto, a profunda influência norte-americana na origem e no desenvolvimento inicial do campo curricular brasileiro, localizadas nas décadas de vinte e trinta,

refletida pela importância que autores norte-americanos como Tyler, Dewey, Kilpatrick, dentre outros, tiveram nos estudos curriculares no Brasil.

*No entanto, influência não significa transferência. A este propósito a tese de doutorado de Moreira, adaptada para compor o seu livro Currículos e Programas no Brasil, trata desta questão de forma esclarecedora, fazendo um levantamento do currículo, situando suas origens nos anos 20 e 30 do século passado e seu desenvolvimento subsequente até os anos 80, quando discorre sobre os dois movimentos educacionais da época: a Pedagogia Histórico-Crítica ou Crítico-Social dos Conteúdos e a Pedagogia Libertadora. O importante nesse trabalho é a tese que defende sobre a não transferência de modelos de currículo americano para o Brasil. Fecha a questão da seguinte forma: “Assim, mais que como uma simples cópia do tecnicismo americano, o campo do currículo foi introduzido nas faculdades de educação brasileiras como uma combinação de diferentes tendências, missões e interesses” (MOREIRA, 1999 p. 150).*

A ampliação da base institucional do campo do currículo no Brasil teve um salto marcante a partir da lei 4024/1961 (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), que favoreceu a introdução de currículos e programas nas universidades brasileiras, fato este que fomentou pesquisas e discussões a respeito deste tema nas instituições universitárias.

Em 1962 **Currículos e Programas** foi introduzido como disciplina nos cursos de Pedagogia. Pouco depois, nos anos setenta, surgiram os primeiros mestrados na área.

O início dos anos sessenta foi marcado pelo incremento de teorias e de práticas pedagógicas críticas no Brasil. No entanto, esta fase foi rapidamente interrompida pelo advento do golpe militar, em 1964, e um longo período de ditadura no país. Após 1964, a influência da agência americana USAID no Brasil aumentou. Alguns de seus técnicos assumiram posições importantes em diversas áreas da administração pública brasileira. Muitos estudos, relatórios e planos relativos à organização do sistema educacional passaram a ser elaborados por especialistas americanos; as transformações políticas, econômicas e ideológicas contribuíram para a adoção da tendência tecnicista especialmente no campo curricular.

A Reforma Universitária (Lei 5540/1968), que reorganizou o ensino universitário brasileiro baseado principalmente em padrões técnicos, e o Parecer 252/1969, que reorganizou o curso de Pedagogia, demonstram claramente uma supervalorização da técnica e a nítida separação entre a teoria e a prática. No



campo curricular, os reflexos dessa tendência de pensamento observados no campo institucional mais amplo podem ser ressaltados pela restrição dos conhecimentos curriculares à mera preocupação com princípios de seleção e organização lógica de conteúdos e à estrutura das disciplinas.

Para Moreira (1997), entretanto, as influências observadas no campo do currículo nessa época, apontam mais para uma postura eclética, com a presença de idéias progressistas no pensamento curricular brasileiro, do que para uma adesão rigorosa ao tecnicismo, apesar do seu domínio patente nesse período. O mesmo autor acrescenta que: “o campo de pesquisa (curricular) não era uma mera cópia da tendência tecnicista americana” (op. cit. p. 142), fato facilmente observado através da produção científica da época.

O início da redemocratização no final dos anos 70 chegou com duas tendências pedagógicas já referenciadas e sopradas pelos ventos da democracia: a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e a Pedagogia Histórico-crítica ou Crítico-Social dos Conteúdos de Dermeval Saviani. Ambas caracterizadas como pedagogias críticas, tendo a escola e o currículo como alavancadores da mudança social que era exigida pelas camadas populares.

Na perspectiva destas pedagogias, o currículo deveria manter sua vinculação indispensável e estreita com a realidade e com contextos sociais. Nestas pedagogias a escola tem um papel fundamental que é, além da tarefa de ensinar bem os conteúdos, deve preocupar-se com a aprendizagem das crianças, a partir de metodologias que respeite e considere o educando como sujeitos críticos, levando-os a problematizarem os conhecimentos postos a sua disposição ou selecionados a partir, também, dos seus problemas sociais. Há aí uma mudança de eixo: do ensino para a aprendizagem. Há, nesse sentido uma chamada estratégica: “tornar o político mais pedagógico e o pedagógico mais político [...]” (GRILLO, 1998 p. 19).

Nesta época, autores ligados à Nova Sociologia da Educação, como Apple e Giroux (apud. MOREIRA, 1997) influenciaram as pesquisas e o debate brasileiros no campo, não só do currículo, mas também de todas as dimensões importantes da educação, destacando-se a Sociologia da Avaliação com Perrenoud. Essa influência era referenciada pelo pensamento crítico, permitindo outras influências, tanto francesa quando de teorias marxistas de outros países da Europa.

Os artigos publicados na primeira metade da década de noventa, após vinte anos de existência de uma teorização crítica do currículo no Brasil, expressam a



multirreferencialidade dos estudos curriculares e o desenvolvimento do pensamento pós-estrutural, e dos estudos culturais das análises críticas da educação e do currículo. As bases institucionais do currículo nesta época também foram alargadas, passando a ser compostas por várias entidades e associações dentre elas a ANPEd (Associação Nacional de Pesquisadores da Educação) fundada em 1978. Toda essa efervescência passa a conviver com discussões e tendências ainda conservadoras.

Nos anos noventa, os estudos e debates sobre currículo reaparecem sob a égide dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs em todos os fóruns de Educação. Intensificam-se ainda mais e diversificam-se as temáticas estudadas no campo curricular. Ressaltam-se o caráter político da prática pedagógica e a necessidade de participação do professor na concepção e planejamento e pesquisa da sua própria prática, tendo como lócus dessas práticas investigativas o próprio ambiente escolar.

Para dar sentido às discussões no terreno das relações de poder, que vão abarcar os autores pós-modernos e pós-estruturais da educação, entram em cena, conforme Silva (2000) o pensamento de Foucault, Derrida, Deleuze e Guattari. Essas orientações vão redimensionar as concepções e as práticas curriculares, mais no terreno da teorização e/ou do discurso curricular do que na organização curricular e das práticas curriculares.

Esses redirecionamentos vão se constituir em diferentes posturas no campo curricular. Isso tem gerado, desde os anos 90, uma multiplicidade de concepções veiculadas pelos discursos de cunho teorizante. Lopes e Macedo (2003, p. 16) afirmam que “tal multiplicidade não vem se configurando apenas como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas como tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais”. O hibridismo<sup>5</sup> é a marca do campo curricular a partir da segunda metade dos anos 90.

Já maduro, o campo curricular em nosso país continua em franco desenvolvimento. Há muito superamos o determinismo das teorias da reprodução e novas

---

<sup>5</sup> O termo híbrido referia-se na sua origem à Botânica e à Zoologia. Em 1828, o dicionário Webster registra que híbrido era: “um mestiço ou mula; um animal ou uma planta produzido pela mistura de espécie”. Em 1860 o termo é usado para “filhos de pais humanos de diferentes raças ou mestiços”. A questão da hibridização assume a feição higienista como estratégia de regulação das populações e como base central a construção da nação (YOUNG, 1995, apud. LOPES & MACEDO, 2002, p. 64) “Nas últimas décadas, a noção de hibridação ganhou novo impulso, desta vez para descrever os fenômenos difusos da cultura contemporânea” (CALCLINI, 1990 apud. LOPES & MACEDO, 2002 P. 64). Parece que os novos arranjos do currículo estão de acordo com esta afirmação



linhas de pesquisa surgem em consonância com as necessidades e exigências sociais atuais como, por exemplo, as questões de gênero, credo, raça e culturas excluídas do currículo escolar.

Em relação às culturas excluídas do currículo, Santomé (1995) destaca o que ele chama de vozes ausentes na seleção da cultura escolar ou as culturas negadas, desde as culturas infantis, juvenis e da terceira idade até as pessoas com deficiência física e/ou psíquicas, as vozes do terceiro mundo dentre muitas outras.

Vejamos como Santomé (1995, p.161) introduz esta perspectiva das culturas ausentes:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos, que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, marca fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.

Corroborando o citado autor, Costa(1999, p.65) afirma que “é preciso encher o mundo de histórias que falem sobre as diferenças, que descrevam infinitas posições espaço-temporais de seres do mundo. É preciso colocar essas histórias no currículo e fazer com que elas produzam seus efeitos”.

Com essa perspectiva que é mundial percebemos uma preocupação, pelo menos no nível da teorização do campo curricular, em abrir possibilidades de reconstrução de novas propostas, de novas práticas, no processo de escolarização dos indivíduos.

Nas duas últimas décadas no Brasil, a idéia estanque, simplista e singular do currículo parece ter sido definitivamente substituída pela visão dinâmica e heterogênea do processo. A crença em um currículo puro foi suprimida pela concepção híbrida do currículo, refletida através da velocidade com que discursos distintos são nele inseridos. Desta forma, é lícito preocupar-nos com os novos arranjos do currículo e procurarmos assumi-los na prática.

### **A importância do currículo e da sua concepção na prática pedagógica.**

Toda prática pedagógica gravita em torno do currículo (SACRISTÁN, 1998). Seguindo este pressuposto amplo sobre o tema, as diversas definições do currículo refletem a própria concretização da prática educacional, em um contexto social e histórico definidos.

Assim se solicitarmos de uma classe de alunos ou de um grupo de profissionais que definam currículo, certamente teremos tantas respostas quantos forem os alunos da sala ou os demais profissionais. Na literatura da área pode-se encontrar uma grande variedade de definições, todas relacionadas, de uma forma consciente ou não, a uma determinada “época histórica, com uma corrente pedagógica, com uma teoria de aprendizagem” (GRILLO, 1988, p. 11).

- a. Currículo formal: prescrito como desejável por instituições formativas;
- b. Currículo operacional: o que ocorre de fato na sala de aula, isto é, o que o observador vê quando está presente em sala de aula;
- c. Currículo percebido: o que o professor diz que está fazendo e as razões desse fazer;
- d. Currículo experienciado: o que os alunos percebem e como reagem ao que está sendo oferecido.

Dentre as definições de currículo encontradas na literatura sobre o assunto, extraímos a consideração de Domingues (1985, p. 27) que define currículo como “uma manifestação deliberada da cultura via escola, cuja essência consiste no entrelaçamento do desvelar da história do eu individual com o desvelar da história do eu coletivo. É um ir e vir do particular para o universal”. Ao colocarmos esta definição de currículo é importante dizer que, independente da concepção curricular assumida, os professores e os alunos vivenciam e percebem diferentes situações de currículo no processo de escolarização. Assim apresentamos a síntese de John Goodlad (1977 apud DOMINGUES, 1985, p. 27; GRILLO, 1988, p. 13) sobre as diferentes situações de currículo:

Além desse ponto de vista, a partir do qual se colocam as experiências curriculares, convém reiterar que se toda proposta curricular sustenta-se em dois eixos fundamentais



– uma filosofia e uma concepção de aprendizagem – é óbvio que destas posições, estes eixos também estão presentes quer de forma consciente, ou não.

A teorização crítica sobre currículo deve ocupar-se das reflexões sobre as ações educativas nas instituições educacionais, levando em conta toda a sua complexidade, inclusive no que concerne aos conflitos e interesses que permeiam sua ação, como nos ensina Sacristán (1998 p.17):

O sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo. As modalidades de educação em um mesmo intervalo de tempo acolhem diferentes tipos de alunos com diferentes origens e fim social e isso se reflete nos conteúdos a serem cursados em um tipo ou outro de educação.

A interpretação do currículo a partir de apenas uma de suas múltiplas expressões, tende normalmente, a simplificá-lo ou implementar um ajuizamento parcial deste. O entendimento do currículo enquanto processo certamente o faz suscetível a diversos tipos de agentes modeladores tanto internos quanto externos ao ambiente educacional.

O currículo é construído no seio de um sistema educacional concreto e socialmente localizado, portanto, não só a sua construção, mas também, especialmente, o seu incremento perpassa pela interação de fatores sociais, culturais, políticos, econômicos e pedagógicos.

Nessa perspectiva de análise crítica sobre o currículo enquanto prática e superando a sua dimensão estrutural, todos os sujeitos que participam do processo educacional passam a ser elementos ativos no desenvolvimento processual do currículo, incluindo, com destaque, o professor. Nesse sentido, Sacristán (1998 p.165) entende que:

Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo. Este é o caso dos professores; o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca.

Costa (1999) faz uma reflexão semelhante quando diz que nós construímos o currículo, mas ele também nos constrói. Assim é fácil explicar como e porque as concepções construídas e assumidas pelos professores se traduzem em práticas curriculares vinculadas às tendências de educação vigentes em determinado período da história. Outro fato importante é que embora muitos não saibam definir currículo ele nos envolve, nos controla e nos dimensiona como algo fundamental e inerente ao nosso processo de educação. “O currículo escolar é um lugar de avaliação das narrativas, mas, sobretudo, é um lugar privilegiado dos processos de subjetivação, de socialização dirigida, controlada” (COSTA, 1999 p. 51).

A autora prossegue sua reflexão afirmando: “O currículo escolar é um texto que pode nos contar muitas histórias sobre indivíduos, grupos, sociedade, culturas, tradições, histórias que pretendem nos relatar como as coisas são ou como deveriam ser” (op. cit. p. 61).

Independente da perspectiva que se apresente a nossa compreensão, os professores são de fato os grandes mediadores entre o currículo estabelecido e o processo de aprendizagem dos alunos, sendo os principais responsáveis pelo desenvolvimento curricular e agentes de interpretação e intervenção nos conteúdos curriculares a partir das condições sócio-culturais e políticas historicamente situadas. Nesse sentido Grillo (1988 p.11) ressalta:

Mesmo quem nunca trabalhou em gabinetes, em programações, mas na sala de aula tão somente, tem uma profunda experiência com currículo (ainda que inconsciente), pois é o professor na prática da docência, quem o operacionaliza. O currículo se concretiza no cotidiano da sala de aula e ainda quem nunca foi professor, e é aluno, tem uma grande experiência de currículo, pois o vivencia em sua plenitude.

É nessa expectativa que localizamos a interface entre a prática pedagógica e o currículo, a partir da reflexão dos professores acerca de sua própria ação docente e do currículo enquanto guia estabelecido para o desenvolvimento de práticas docentes.



### Considerações finais

É importante considerar que os estudos sobre currículo tem sido uma constante nas universidades brasileiras desde os anos 70, a partir dos cursos de Pós-Graduação em todos os seus níveis. No caso da Universidade Federal do Piauí essa realidade se faz presente principalmente na linha de Práticas Pedagógicas e Formação de Professores, notadamente no núcleo de estudo Formação de Professores do Mestrado em Educação da IES. Os resultados da pesquisa postulam a necessidade do profissional da área de educação conhecer o pensamento pedagógico brasileiro, os pressupostos e as concepções que lhe dão sustentação e suas implicações para o desenvolvimento curricular nas instituições de ensino.

### Referências bibliográficas

- AZEVEDO, F. de. **A Transmissão da cultura**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- DOMINGUES, J. L. **O Cotidiano da Escola de 1º Grau: o sonho e a realidade**. PUC/SP. Tese de Doutorado, 1985.
- GRILLO, M. et al. *Construção social do currículo*. In: **Ensino, revisão crítica**. 2 ed. Porto Alegre: Sagra, 1998.
- HENTZ, P. O currículo no Brasil. **Ensino em Re-vista**, 7 (1): 47-56, jul.98/jun.99.
- MOREIRA, A. F. B. **Currículos e Programas no Brasil**. 3ed. Campinas: Papirus, 1997.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org) **Currículo: debates contemporâneos** São Paulo: cortês 2002.
- SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1995
- SILVA, T. T. **Teorias do currículo: uma introdução crítica**. Porto: Portugal: Porto Editora, 2000.