CURRÍCULO COMO PRÁTICA SOCIAL E INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO CRÍTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Wesley Silva Aguiar

RESUMO

O presente artigo discute o currículo como prática social, compreendendo-o para além de sua dimensão prescritiva e normativa, e analisando seu papel na formação crítica dos estudantes no contexto da educação básica. Parte-se do entendimento de que o currículo não é neutro, uma vez que sua organização envolve escolhas políticas, culturais e ideológicas que influenciam os processos educativos. O estudo fundamenta-se nas contribuições de autores do campo crítico do currículo, especialmente Apple (2006), Freire (1996), Sacristán (2000) e Silva (2010). Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, articulada à reflexão sobre a prática docente. A discussão evidencia que o currículo constitui um espaço de disputas e significações, podendo tanto reproduzir desigualdades sociais quanto favorecer práticas educativas comprometidas com a emancipação, a autonomia e a cidadania. Destaca-se, ainda, o papel do professor na interpretação e ressignificação das orientações curriculares diante das diferentes realidades escolares. Conclui-se que compreender o currículo como prática social representa um caminho fundamental para fortalecer uma educação democrática, contextualizada e comprometida com a formação crítica dos estudantes.

Palavras-chave: Currículo. Formação crítica. Educação básica. Prática social. Mediação docente.

1 INTRODUÇÃO

O currículo ocupa uma posição central na organização dos processos educativos, uma vez que orienta a seleção dos conhecimentos, as práticas pedagógicas e as experiências formativas desenvolvidas no ambiente escolar. Entretanto, compreendê-lo apenas como um conjunto de conteúdos, competências e habilidades estabelecidos em documentos oficiais significa limitar sua dimensão social, política e cultural. O currículo não se restringe à

organização do que deve ser ensinado, mas também expressa concepções de sociedade, educação, conhecimento e formação humana.

Na perspectiva crítica, o currículo não constitui uma construção neutra. Sua elaboração envolve escolhas, interesses e relações de poder que determinam quais conhecimentos são considerados legítimos e quais experiências e identidades recebem reconhecimento no espaço escolar. Dessa maneira, discutir currículo significa também refletir sobre os projetos de sociedade e de formação humana que orientam a educação.

Apple (2006) chama atenção para as relações entre conhecimento, ideologia e poder na organização curricular, evidenciando que as escolhas sobre o que ensinar estão relacionadas a disputas sociais e culturais. Nessa direção, Silva (2010) compreende o currículo como uma construção atravessada por processos de significação e relações de poder, afastando-se da ideia de que sua organização seja exclusivamente técnica.

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece referências para a organização das aprendizagens essenciais da educação básica. Embora represente um importante documento orientador, sua efetivação depende das condições institucionais, das interpretações dos profissionais da educação e das particularidades dos diferentes contextos escolares. Assim, torna-se necessário compreender como as orientações curriculares se relacionam com as experiências concretas de ensino e aprendizagem.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo discutir o currículo como prática social e analisar seu potencial como instrumento de formação crítica na educação básica, destacando o papel da mediação docente na ressignificação das prescrições curriculares diante das diferentes realidades escolares.

A discussão torna-se relevante diante dos desafios enfrentados pela educação básica, especialmente no que diz respeito à articulação entre as orientações curriculares oficiais, as experiências dos estudantes e as condições concretas de ensino. Nesse cenário, torna-se necessário reconhecer o professor não apenas como executor de propostas curriculares, mas como sujeito que interpreta, contextualiza e atribui significado ao conhecimento escolar.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, desenvolvida a partir da análise e interpretação de produções teóricas relacionadas ao campo dos estudos curriculares e à formação crítica na educação básica. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do objeto investigado, que envolve dimensões sociais, políticas, culturais e pedagógicas que não podem ser compreendidas exclusivamente por meio de dados quantitativos.

A pesquisa bibliográfica possibilita estabelecer um diálogo entre diferentes perspectivas teóricas, identificando aproximações, contribuições e questões relevantes para a compreensão do currículo enquanto construção social. Nesse percurso, foram consideradas especialmente as contribuições de Apple (2006), Freire (1996), Sacristán (2000) e Silva (2010), cujas produções oferecem fundamentos para discutir as relações entre conhecimento, poder, prática pedagógica, autonomia e transformação social. Também se considera a BNCC (BRASIL, 2018) como documento orientador das políticas curriculares brasileiras.

O desenvolvimento da discussão foi organizado em quatro eixos analíticos: o currículo como construção social, histórica e política; as relações entre currículo prescrito e currículo vivido; a mediação docente e os processos de ressignificação curricular; e as possibilidades do currículo para a promoção da formação crítica na educação básica.

Além da fundamentação bibliográfica, o estudo estabelece uma articulação reflexiva com a prática docente, considerando o cotidiano escolar como espaço de interpretação e concretização das propostas curriculares. Essa articulação não corresponde à apresentação de resultados de uma investigação empírica, mas constitui uma possibilidade de relacionar os fundamentos teóricos às questões que atravessam o trabalho pedagógico.

Dessa forma, o percurso metodológico busca compreender o currículo para além de sua dimensão documental, considerando as relações que se estabelecem entre as orientações oficiais, os sujeitos envolvidos no processo educativo e as experiências construídas no espaço escolar.

3 CURRÍCULO: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL, HISTÓRICA E POLÍTICA

Compreender o currículo como construção social exige superar a concepção de que ele representa apenas uma organização técnica de conteúdos escolares. O currículo expressa escolhas sobre conhecimentos, valores, culturas e formas de compreender a realidade, sendo influenciado pelo contexto histórico e pelas relações sociais nas quais a educação está inserida.

Para Sacristán (2000), o currículo deve ser compreendido em sua relação com a prática, considerando os diferentes processos que envolvem sua elaboração, interpretação e desenvolvimento no cotidiano escolar. Assim, sua materialização não ocorre de maneira automática, pois depende dos sujeitos, das instituições e das condições concretas em que o trabalho educativo acontece.

Nessa perspectiva, Apple (2006) evidencia que a seleção dos conhecimentos escolares está relacionada a disputas ideológicas e culturais. Portanto, aquilo que se ensina, a maneira como se ensina e os conhecimentos que recebem maior valorização não são decisões desprovidas de intencionalidade. A organização curricular também revela relações de poder, pois determinados saberes podem adquirir maior legitimidade social, enquanto outros permanecem marginalizados.

Silva (2010) amplia essa discussão ao demonstrar que as teorias curriculares não se limitam a explicar o currículo, mas também participam da construção dos significados atribuídos aos conhecimentos e às identidades dos sujeitos. Nesse sentido, o currículo constitui um espaço de produção de sentidos, no qual são estabelecidas relações entre conhecimento, cultura e sociedade.

Essa compreensão permite reconhecer que o currículo também pode reproduzir desigualdades quando desconsidera a diversidade dos sujeitos e privilegia determinados conhecimentos e experiências em detrimento de outros. Por outro lado, quando construído a partir de uma perspectiva democrática e inclusiva, pode contribuir para o reconhecimento das identidades, a valorização das diferenças e a ampliação das possibilidades de participação social.

Na educação básica, essa discussão ganha relevância porque a escola recebe estudantes com diferentes trajetórias, referências culturais e condições sociais. A seleção e a abordagem dos conhecimentos precisam considerar essa diversidade, sem abandonar o compromisso com o acesso aos conhecimentos científicos e historicamente produzidos.

Dessa forma, o currículo precisa ser compreendido como um território de disputas, mas também de possibilidades, no qual a educação pode assumir um compromisso efetivo com a transformação social.

4 ENTRE O CURRÍCULO PRESCRITO E O CURRÍCULO VIVIDO

A organização curricular da educação básica é orientada por documentos oficiais que estabelecem competências, habilidades, objetivos de aprendizagem e princípios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Embora essas orientações sejam importantes para garantir referências comuns ao processo educativo, sua implementação exige considerar as particularidades dos contextos escolares.

Existe, portanto, uma diferença entre o currículo prescrito, representado pelas orientações e determinações institucionais, e o currículo vivido, que se constitui nas experiências cotidianas de professores e estudantes. Essa distinção demonstra que o currículo não se limita ao documento oficial, pois ganha significado nas relações estabelecidas no ambiente escolar.

Sacristán (2000) contribui para essa compreensão ao discutir o currículo como uma construção que se desenvolve em diferentes níveis de concretização, envolvendo decisões institucionais e práticas pedagógicas. Nesse sentido, a escola não representa apenas o espaço de execução das propostas curriculares, mas também um ambiente de interpretação, adaptação e produção de conhecimentos.

O cotidiano escolar evidencia que os estudantes apresentam diferentes trajetórias, condições sociais, experiências culturais e necessidades de aprendizagem. Por essa razão, a aplicação rígida das prescrições curriculares pode produzir distanciamentos entre aquilo que está previsto nos documentos oficiais e aquilo que efetivamente se realiza nas salas de aula.

A BNCC, por exemplo, apresenta aprendizagens essenciais que devem orientar a organização curricular das instituições de ensino. Entretanto, sua efetivação pressupõe processos de contextualização que considerem as características regionais, culturais e sociais dos estudantes. A existência de uma referência nacional comum não elimina a necessidade de reconhecer as especificidades dos territórios e das comunidades escolares (BRASIL, 2018).

Reconhecer essa realidade não significa desconsiderar a importância das orientações curriculares, mas compreender que sua efetivação depende de processos de contextualização e reflexão pedagógica. O currículo precisa dialogar com os sujeitos e com os territórios nos quais a educação acontece.

Assim, a relação entre currículo prescrito e currículo vivido revela que a prática educativa é dinâmica e exige decisões permanentes. É nesse movimento que o professor assume papel fundamental, transformando orientações gerais em experiências de aprendizagem significativas.

5 A MEDIAÇÃO DOCENTE E A RESSIGNIFICAÇÃO CURRICULAR

O professor ocupa uma posição estratégica na concretização do currículo, pois é responsável por estabelecer relações entre os conhecimentos sistematizados, as orientações institucionais e as experiências dos estudantes. Sua atuação ultrapassa a transmissão de conteúdos e envolve interpretação, planejamento, seleção de estratégias e tomada de decisões pedagógicas.

Nesse contexto, a mediação docente representa um elemento fundamental para a construção de práticas curriculares contextualizadas. O professor precisa reconhecer as especificidades de suas turmas, identificar dificuldades de aprendizagem e desenvolver estratégias que aproximem os conhecimentos escolares da realidade dos estudantes.

Freire (1996) defende uma prática educativa fundamentada na autonomia, no diálogo e na reflexão crítica. Para o autor, ensinar não consiste simplesmente em transferir conhecimentos, mas em criar possibilidades para sua construção. Essa perspectiva aproxima-se de uma compreensão curricular que reconhece o estudante como sujeito ativo do processo educativo.

A ressignificação curricular acontece quando o professor interpreta as orientações estabelecidas e as relaciona às necessidades concretas de aprendizagem. Isso exige autonomia profissional, conhecimento pedagógico e capacidade de reflexão sobre a própria prática. Não se trata de abandonar os objetivos de aprendizagem previstos, mas de buscar caminhos pedagógicos que tornem os conhecimentos acessíveis e significativos.

Entretanto, é importante reconhecer que essa autonomia não acontece de maneira ilimitada. As condições de trabalho, a organização institucional, o tempo destinado ao planejamento e as exigências administrativas interferem diretamente nas possibilidades de atuação docente. Muitas vezes, o professor precisa equilibrar as demandas dos documentos oficiais com as necessidades imediatas de suas turmas.

Por isso, a discussão sobre a autonomia docente não pode ser dissociada das condições institucionais em que o trabalho pedagógico é desenvolvido. Valorizar a mediação do professor também significa reconhecer a necessidade de condições que favoreçam o planejamento coletivo, a formação continuada e a participação dos profissionais nas decisões curriculares.

Desse modo, o professor deve ser reconhecido como sujeito participante da construção curricular, cuja atuação contribui para aproximar os conhecimentos escolares das experiências sociais e culturais dos estudantes.

6 CURRÍCULO E FORMAÇÃO CRÍTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A formação crítica constitui uma das dimensões fundamentais de uma educação comprometida com a democracia e a transformação social. Nesse sentido, o currículo precisa possibilitar que os estudantes ultrapassem a simples assimilação de conteúdos e desenvolvam capacidades de interpretação, questionamento e participação na realidade em que vivem.

A perspectiva freireana contribui significativamente para essa discussão ao defender uma educação fundamentada na consciência crítica e na capacidade dos sujeitos de compreenderem e intervirem no mundo. Para Freire (1996), a prática educativa deve estimular a curiosidade, a autonomia e a reflexão, reconhecendo os estudantes como participantes ativos da construção do conhecimento.

Nessa direção, o currículo pode assumir uma função formativa que articule os conhecimentos científicos, as experiências socioculturais e os problemas presentes na sociedade. Questões relacionadas à desigualdade, à diversidade, à identidade, à cultura e aos direitos humanos podem integrar as experiências escolares, favorecendo uma aprendizagem contextualizada e socialmente significativa.

Silva (2010) permite compreender que as escolhas curriculares também participam da construção das identidades dos sujeitos. Por isso, discutir o currículo implica questionar quais vozes são valorizadas, quais conhecimentos são legitimados e quais experiências permanecem invisibilizadas nos processos educativos.

A formação crítica, portanto, não deve ser compreendida como uma atividade isolada ou restrita a determinados componentes curriculares. Trata-se de um compromisso que precisa atravessar a organização do ensino, as relações pedagógicas e as experiências desenvolvidas na escola.

Nesse processo, é fundamental que os estudantes tenham oportunidades de relacionar os conhecimentos escolares às situações concretas da sociedade. A leitura crítica de diferentes textos, o debate de questões contemporâneas, a valorização das manifestações culturais e a análise de problemas presentes na comunidade são possibilidades de desenvolver aprendizagens que ultrapassem a memorização de informações.

É importante destacar que uma educação comprometida com a formação crítica não significa substituir o conhecimento científico por opiniões ou experiências individuais. Ao contrário, pressupõe garantir o acesso ao conhecimento sistematizado, articulando-o à capacidade de questionar, interpretar e produzir novos significados.

Quando o currículo reconhece a diversidade dos estudantes e estabelece relações entre conhecimento e realidade social, amplia as possibilidades de construção da autonomia, do pensamento crítico e da participação cidadã.

Dessa maneira, compreender o currículo como prática social significa reconhecer seu potencial para contribuir com uma educação que não apenas reproduza conhecimentos, mas que também possibilite aos estudantes interpretar criticamente o mundo e participar de sua transformação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste artigo permite compreender que o currículo ultrapassa sua dimensão normativa e administrativa, constituindo-se como uma prática social atravessada por relações históricas, culturais e políticas. Sua organização expressa escolhas que influenciam diretamente os conhecimentos valorizados pela escola e as experiências formativas oferecidas aos estudantes.

A partir das contribuições teóricas analisadas, observa-se que o currículo não pode ser compreendido como um instrumento neutro ou exclusivamente técnico. Ao contrário, constitui um espaço de disputas e significações, no qual diferentes concepções de conhecimento, cultura e sociedade se encontram. Essa compreensão evidencia a necessidade de uma postura crítica diante das propostas curriculares e de seus processos de implementação.

Observou-se, ainda, que a relação entre currículo prescrito e currículo vivido evidencia a importância da mediação docente na concretização das propostas educativas. O professor, enquanto sujeito ativo do processo curricular, interpreta orientações, considera as particularidades dos estudantes e desenvolve estratégias para aproximar o conhecimento escolar das diferentes realidades sociais.

Nesse contexto, a formação crítica depende de práticas pedagógicas que valorizem o diálogo, a autonomia, a diversidade e a reflexão sobre os problemas da sociedade. O currículo, quando construído e desenvolvido de maneira contextualizada, pode contribuir para a superação de perspectivas tecnicistas e para o fortalecimento de uma educação democrática e emancipadora.

Conclui-se que reconhecer o currículo como prática social representa um compromisso com a transformação das experiências educativas. Mais do que organizar conteúdos, é necessário construir possibilidades para que os estudantes desenvolvam conhecimentos, consciência crítica e capacidade de participação na sociedade.

Por fim, destaca-se a importância de fortalecer a autonomia docente e as condições institucionais de trabalho, reconhecendo que a formação crítica não depende exclusivamente das prescrições curriculares, mas também das relações, escolhas e experiências construídas cotidianamente no espaço escolar. Assim, o currículo precisa ser compreendido como uma

construção coletiva e dinâmica, comprometida com uma educação que reconheça os sujeitos em sua diversidade e contribua para a transformação social.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.