

AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO: SUAS RACIONALIDADES E SUAS IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS

José Pereira de Queiroz¹
Marcos Aurélio Fernandes²
Cleidison da Silva Santos³

RESUMO: No presente artigo propõe-se uma reflexão crítica sobre as concepções de currículo, suas racionalidades e suas implicações nas práticas pedagógicas contemporâneas. A partir das contribuições teóricas de José Gimeno Sacristán (2010), Vera Maria Ferrão Candau (1997), Anthony Vincent Kelly (1998), Shirley Grundy (1991), Jurjo Torres Santomé (2008), Raewyn Connell (1997) e Jaume Martínez Bonafé (2008), busca-se analisar as diferentes perspectivas que têm influenciado o campo curricular, suas tensões e os desafios que se apresentam à prática pedagógica atual. Nesse sentido, discute-se o currículo não apenas como um documento técnico, mas como uma construção social, cultural e política. Analisa-se a transição de uma racionalidade tecnocrática, focada em resultados e demandas do mercado, para perspectivas práticas e críticas, que valorizam a participação, a diversidade e a transformação social. Além disso, aborda-se a relação entre a educação baseada em competências e o modelo tecnocrático, bem como os desafios das inovações curriculares enquanto processos culturais, políticos e emancipatórios. Por fim, defende-se a construção de uma justiça curricular comprometida com a equidade, o reconhecimento das diversidades e a garantia de uma educação democrática e inclusiva.

Palavras-chave: Currículo. Racionalidade curricular. Justiça curricular. Inovação educativa. Educação emancipadora.

2779

1. INTRODUÇÃO

O debate sobre currículo constitui, atualmente, uma das principais preocupações no campo educacional, não apenas enquanto instrumento técnico-administrativo, mas como expressão de projetos culturais, sociais e políticos. Historicamente, as concepções de currículo foram marcadas, especialmente no século XX, pela racionalidade tecnocrática, associada à lógica produtivista e às demandas do mercado, como apontam Kelly (1998) e Grundy (1991). Esse modelo compreende o currículo como um plano fechado, centrado na prescrição de conteúdos, objetivos e resultados, alinhando-se a uma visão instrumental da educação.

Entretanto, autores como Gimeno Sacristán (2010) e Vera (1997) ampliam essa compreensão ao defenderem que o currículo é uma construção social e cultural que reflete

¹Doutorando em Educação pela Universidade Nacional de Rosário-Ar, na fase de defesa da tese; graduado em Letras, Português/Inglês; Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental pela UFG; Especialista em Docência do Ensino Superior pela UCAN, RJ; Especialista em tecnologia da educação pela PUC-RJ.

²Orientador. Doutor, Professor associado da Universidade, de Brasília.

³Co-orientador. Dr., em educação UNR e UFMG. Professor do Instituto Federal de Educação do Pará— IFPA.

interesses, valores e disputas presentes na sociedade. Da mesma forma, Torres Santomé (2008) e Connell (1997) ressaltam que a construção do currículo deve estar comprometida com a justiça social, com o reconhecimento das diversidades e com a promoção da equidade. Nesse sentido, o conceito de justiça curricular emerge como princípio orientador para uma educação que supere as desigualdades e favoreça a inclusão.

Além disso, discutir currículo implica compreender que as inovações curriculares não são meramente técnicas, mas processos culturais e políticos, como destaca Bonafé (2008). Assim, neste artigo busca-se analisar as diferentes racionalidades curriculares – técnica, prática e crítica –, suas articulações com os modelos de educação por competências e, sobretudo, refletir sobre os desafios contemporâneos para a construção de uma educação emancipadora, democrática e socialmente justa.

2. METODOLOGIA

Neste artigo adota-se uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, fenomenológico e bibliográfico, voltada para a análise crítica das concepções de currículo, suas racionalidades e implicações nas práticas pedagógicas contemporâneas. A opção pela pesquisa descritiva justifica-se pela intenção de compreender, caracterizar e analisar os fenômenos educacionais relacionados ao currículo, suas dimensões teóricas, culturais, políticas e sociais.

2780

A abordagem fenomenológica orienta-se pela busca do sentido dos fenômenos, considerando a experiência vivida dos sujeitos no contexto educativo. Nesse sentido, o currículo é aqui entendido não apenas como um documento normativo, mas como uma construção dinâmica e intersubjetiva, que se manifesta na prática cotidiana das instituições escolares. Essa perspectiva permite compreender o currículo em sua dimensão vivida, como prática social, cultural e política, considerando os significados atribuídos pelos diferentes atores envolvidos no processo educativo.

A pesquisa é também de caráter bibliográfico, fundamentada na análise de obras, artigos científicos e textos clássicos e contemporâneos que abordam a temática curricular. Os principais referenciais teóricos são os trabalhos de Gimeno Sacristán (2010), Vera (1997), Grundy (1991), Kelly (1998), Torres Santomé (2008), Connell (1997), Bonafé (2008) e Díaz Barriga (2008), entre outros. Através do levantamento, leitura e análise desses autores, busca-se compreender as distintas racionalidades curriculares (técnica, prática e crítica) e suas articulações com a justiça social, as inovações educativas e os processos de transformação pedagógica.

Portanto, a metodologia adotada nos permite uma análise reflexiva e crítica sobre o currículo, considerando tanto os aspectos teóricos quanto os contextos socioculturais que o atravessam, na perspectiva de contribuir para uma educação mais democrática, inclusiva e socialmente justa.

3.O CONCEITO DE CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE

O currículo, do ponto de vista etimológico, significa “caminho”, “percurso”. Tradicionalmente, foi concebido como um documento normativo que organiza conteúdos, métodos e objetivos, orientando a prática escolar de acordo com as diretrizes legais. Essa concepção está associada à chamada racionalidade técnica, na qual o currículo: “[...] é entendido como um plano de instrução no qual são explicitados os objetivos de aprendizagem, os conteúdos e as estratégias que o professor deve seguir para alcançar os resultados esperados” (Kelly, 1998, 15). Esse modelo, como reforça Grundy (1991, 22.), prioriza a eficiência, a previsibilidade e o controle, alinhando-se às demandas do mercado e à lógica produtivista.

No entanto, essa visão tecnicista é insuficiente para abarcar a complexidade dos processos educativos. Para Gimeno Sacristán (2010, p.17), o currículo deve ser compreendido como “[...] a expressão do projeto cultural e educativo que as instituições escolares dizem que vão desenvolver, ou que se considera que deve ser desenvolvido com e para os alunos”. Nessa perspectiva, o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos, mas um espaço de disputas, escolhas e intencionalidades que refletem projetos sociais, culturais e políticos.

Vera (1997, p.50) complementa que o currículo vivido não se restringe ao que está formalizado nos documentos, mas envolve também os elementos ocultos, as interações, os valores e as práticas cotidianas que ocorrem na escola. Assim, o currículo não se reduz ao prescrito, mas inclui aquilo que os sujeitos constroem na prática, sendo “[...] uma construção coletiva que se realiza na relação entre professores, alunos e a cultura”.

Portanto, o currículo é um instrumento político, cultural e social, que deve ser pensado não apenas para reproduzir conhecimentos, mas também para promover justiça social e transformação. Como afirma Torres Santomé (2008, p.20), ele deve estar comprometido com a diversidade, com o reconhecimento das diferenças e com a superação das desigualdades. Nessa direção, Connell (1997, p.50-53) defende que um currículo socialmente justo é aquele que dá voz aos grupos historicamente marginalizados, permitindo que todos participem da construção do conhecimento de forma crítica, democrática e emancipadora.

4. RACIONALIDADE TECNOCRÁTICA DO CURRÍCULO

A racionalidade tecnocrática do currículo tem sua origem no modelo proposto por Ralph Tyler (1974), que compreende o currículo como um instrumento técnico, orientado para resultados previamente definidos. Antes de aprofundar os estudos sobre as diferentes concepções curriculares, minha compreensão alinhava-se a essa perspectiva, na qual o currículo é concebido como um plano de instrução, estruturado de forma linear e sequencial. Esse modelo está fundamentado em intenções bem estabelecidas e pré-determinadas, voltadas para alcançar os resultados de aprendizagem esperados. Assim, os objetivos, os conteúdos e os procedimentos metodológicos são claramente definidos, e o papel do professor é seguir esse roteiro para garantir que as metas sejam cumpridas, caracterizando, portanto, uma lógica tecnocrática e instrumental (SAVIANI, 2008; SILVA, 2010).

Nesse sentido, Tyler, considerado um dos principais representantes desse modelo, afirma que “[...] o propósito fundamental do currículo é organizar as experiências educacionais de maneira eficiente para alcançar os objetivos previamente definidos” (1974, p. 79). Isso reforça a visão de um currículo como um roteiro linear, no qual os fins (resultados) determinam os meios (atividades e conteúdos).

A educação, portanto, passa a ser orientada por parâmetros produtivistas, nos quais o ensino é pensado em função da eficácia e da eficiência, priorizando o cumprimento de metas, a mensuração dos resultados e a padronização das práticas pedagógicas. Essa concepção desconsidera, muitas vezes, as dimensões subjetivas, sociais, culturais e políticas do processo educativo, tratando o ato de ensinar como uma atividade mecânica e descontextualizada. Como afirma Grundy (1991, p. 30), “[...] a racionalidade técnica vê o conhecimento como algo que pode ser transmitido de forma objetiva, previsível e controlável, negligenciando as complexidades da experiência humana e social”.

A emergência da educação baseada em competências, embora se apresente como uma proposta inovadora, mantém vínculos estreitos com essa racionalidade tecnocrática. Por um lado, defende-se que esse modelo permite não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de habilidades e competências que capacitam os sujeitos para atuarem no mercado de trabalho e atenderem às exigências da sociedade contemporânea. Por outro lado, ao enfatizar a formação voltada para a empregabilidade e para a adaptação dos indivíduos às demandas produtivas, essa perspectiva assume uma lógica funcionalista, tecnicista e instrumental, frequentemente ignorando as questões éticas, críticas e reflexivas do

processo educativo. [...] essa perspectiva assume uma lógica funcionalista, tecnicista e instrumental, frequentemente ignorando as questões éticas, críticas e reflexivas do processo educativo. Tal crítica encontra eco em Saviani (2008, p. 79), ao apontar que a pedagogia tecnicista reduz a educação a um processo de treinamento voltado à adaptação dos indivíduos ao mercado, negligenciando sua formação crítica.

Portanto, tanto a racionalidade tecnocrática clássica quanto a proposta de educação baseada em competências compartilham uma mesma lógica: ambas estruturam o currículo de modo a atender às necessidades do mercado, priorizando resultados mensuráveis, competências operacionais e o desenvolvimento de sujeitos moldados para responder às exigências econômicas. Essa relação revela que, embora com roupagens diferentes, tais modelos permanecem atrelados a uma concepção de currículo que privilegia os interesses produtivistas, em detrimento de uma formação crítica, humanizadora e emancipatória.

5.A EDUCAÇÃO BASEADA EM COMPETÊNCIAS E SUA RELAÇÃO COM O ENFOQUE TECNOCRÁTICO

A educação baseada em competências surge, inicialmente, como uma proposta de superação da educação tradicional centrada na simples transmissão de conteúdos (PERRENOUD, 1999). Esse modelo busca articular conhecimentos, habilidades e atitudes, de modo a capacitar os sujeitos para atuarem de forma eficiente em diferentes contextos, especialmente no mundo do trabalho e na sociedade contemporânea. Sob essa perspectiva, as competências são entendidas como a mobilização de saberes, experiências e capacidades para resolver problemas e enfrentar desafios concretos da vida profissional e social (GRUNDY, 1991).

2783

No entanto, embora apresente um discurso de inovação, a educação baseada em competências mantém fortes vínculos com a racionalidade tecnocrática. Isso ocorre porque, ao priorizar o desenvolvimento de competências alinhadas às exigências do mercado, esse modelo adota uma lógica técnica e instrumental. Segundo Perrenoud (2000, p. 53), formar por competências significa “[...] preparar indivíduos para serem operacionais, adaptáveis, produtivos e capazes de responder rapidamente às demandas profissionais [...]”, o que evidencia sua conexão direta com interesses produtivistas.

No âmbito do currículo, tanto na perspectiva tecnocrática quanto na educação baseada em competências, ele é concebido como um projeto funcional, estruturado em objetivos claramente definidos, metas operacionais e indicadores de desempenho. A ênfase recai na

previsibilidade dos resultados e na eficiência dos processos, desconsiderando, muitas vezes, a complexidade dos contextos, as subjetividades dos sujeitos e as dimensões éticas, sociais e culturais do processo educativo. Como reforça Grundy (1991, p. 30): “[...] a racionalidade técnica vê o conhecimento como algo que pode ser transmitido de forma objetiva, previsível e controlável [...]”, o que se reproduz na lógica das competências.

Portanto, a relação entre a educação baseada em competências e o enfoque tecnocrático se revela na priorização de práticas pedagógicas que respondem diretamente às demandas do mercado de trabalho. Ambas compartilham uma visão de currículo centrada no desempenho, na produtividade e na formação de sujeitos moldados para atender às exigências econômicas. Assim, mesmo com uma roupagem de modernização, a educação por competências muitas vezes reforça os mesmos princípios da racionalidade tecnocrática, limitando a formação crítica, reflexiva e emancipadora dos sujeitos.

6. RACIONALIDADES CURRICULARES: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS PARADIGMAS DE TÉCNICA, PRÁTICA E CRÍTICA”

As três racionalidades curriculares – técnica, prática e crítica – representam formas distintas de pensar, organizar e implementar o currículo, cada uma ancorada em pressupostos epistemológicos e filosóficos próprios que influenciam diretamente as práticas educativas. Além disso, elas também refletem concepções de mundo, de educação e de sociedade que dialogam, se tensionam e, em muitos momentos, se contrapõem (Tyler, 1974; Kelly, 1998; Stenhouse, 1975; Grundy, 1987; Connell, 1997; Saviani, 2008).

A racionalidade técnica caracteriza-se pela visão do currículo como um instrumento formal e planejado para alcançar objetivos claros e previamente estabelecidos. Tyler (1974, p. 45) destaca que o currículo deve ser estruturado para garantir a eficiência no ensino, afirmando que “[...] os objetivos educacionais devem ser claramente definidos para orientar a seleção dos conteúdos e métodos, de modo a assegurar que os resultados pretendidos sejam alcançados”. Esta abordagem enfatiza o controle, a previsibilidade e a mensuração dos resultados, alinhando o currículo às demandas do mercado e às necessidades produtivas da sociedade industrial. Kelly (1998, p. 12) sintetiza essa visão ao afirmar que a racionalidade técnica “[...] vê o conhecimento como algo que pode ser objetivamente transmitido e controlado” o que, por sua vez, reduz a complexidade da prática educativa a processos mecânicos e normativos.

Em contraste, a racionalidade prática surge como uma crítica a essa visão rígida e mecanicista, valorizando a autonomia dos professores e a dinâmica contextual do ensino.

Stenhouse (1975, p. 29), um dos principais expoentes dessa perspectiva, propõe que o currículo deve ser entendido como um processo em constante construção, em que o educador exerce um papel ativo e reflexivo: “Um currículo não é simplesmente um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, mas um meio para o desenvolvimento da compreensão crítica e da ação consciente”.

Essa racionalidade reconhece a importância do contexto local, da experiência docente e da interação com os alunos, promovendo um currículo flexível e aberto que se adapta às necessidades e realidades da prática escolar.

Já a racionalidade crítica amplia ainda mais o olhar sobre o currículo ao compreendê-lo como uma produção social, política e cultural que deve contribuir para a transformação da sociedade. Segundo Grundy (1987, p. 45), essa racionalidade propõe que o currículo deve ser um instrumento de justiça social, capaz de dar voz aos grupos marginalizados e questionar as estruturas de poder estabelecidas: “O currículo crítico não é neutro; ele carrega um compromisso político de emancipação e transformação social”.

Assim, Connell (1997, p. 43-48.) reforça essa ideia ao afirmar que a justiça curricular exige que os conteúdos sejam abordados a partir da perspectiva dos menos favorecidos, promovendo inclusão e equidade. A racionalidade crítica integra reflexão e ação em um processo dialético, buscando não apenas formar cidadãos aptos a atuar na sociedade, mas sujeitos capazes de questionar e transformar suas condições de vida.

2785

Em suma, enquanto a racionalidade técnica prioriza a eficiência e a transmissão objetiva do conhecimento, a racionalidade prática valoriza a reflexão e a adaptação contextual da prática pedagógica, e a racionalidade crítica compromete-se com a dimensão ética e política do currículo, visando a transformação social. Essas três racionalidades constituem, portanto, paradigmas que coexistem, se complementam e, por vezes, entram em conflito no campo educativo, evidenciando a complexidade e a riqueza da teoria curricular contemporânea (Tyler, 1974; Kelly, 1998; Stenhouse, 1975; Grundy, 1987; Connell, 1997; Saviani, 2008).

Esse diálogo entre as três racionalidades não é meramente teórico, mas essencial para compreender as tensões presentes nas práticas pedagógicas contemporâneas. Afinal, em muitos contextos escolares, essas racionalidades coexistem, se sobrepõem e, por vezes, entram em choque, refletindo os desafios permanentes de construir uma educação que seja, ao mesmo tempo, significativa, democrática e socialmente justa.

7. JUSTIÇA CURRICULAR: UMA PERSPECTIVA ÉTICA, POLÍTICA E SOCIAL

A justiça curricular, segundo Torres Santomé (2008, p. 27), está intrinsecamente ligada às necessidades do presente e à preparação das novas gerações para a vida. Ela envolve uma análise crítica dos conteúdos das disciplinas e das propostas pedagógicas, com o compromisso de empoderar os grupos sociais mais desfavorecidos e contribuir para a construção de um mundo mais justo. Como destaca o autor, “[...] a justiça curricular está comprometida com as necessidades do presente e analisa criticamente o conteúdo das disciplinas e as propostas de ensino para educar e preparar as novas gerações para a vida”.

Complementando essa visão, Connell (1997, p. 82) enfatiza que a justiça curricular se manifesta quando os temas e os conteúdos são abordados a partir da perspectiva dos grupos marginalizados, levando em conta as desigualdades econômicas, de gênero, étnicas e de sexualidade. Para ele, “[...] a justiça curricular ocorre quando os temas são tratados desde a posição dos menos favorecidos, questionando as estruturas de poder que perpetuam exclusões”. Essa abordagem torna explícito o caráter político do currículo, que não é neutro, mas sim um espaço onde se definem os saberes legitimados e as vozes valorizadas.

Partindo dessas reflexões, podemos entender a justiça curricular como um compromisso ético, político e social que busca garantir a distribuição equitativa do conhecimento, o reconhecimento das diversidades culturais, sociais e identitárias, e a participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Trata-se de uma proposta curricular que transcende a mera transmissão de conteúdos para afirmar a educação como um instrumento de inclusão, solidariedade e democracia.

No entanto, essa concepção suscita importantes questões para a reflexão crítica: Até que ponto as práticas escolares realmente incorporam essas demandas por justiça? Como enfrentar as resistências institucionais, culturais e políticas que reproduzem desigualdades? E mais, é possível pensar um currículo verdadeiramente justo em sociedades marcadas por profundas injustiças estruturais? A discussão sobre justiça curricular, portanto, não é apenas acadêmica, mas urgente e necessária para orientar transformações efetivas na educação e na sociedade.

8. ANÁLISE CRÍTICA DA AVALIAÇÃO CURRICULAR: UM OLHAR PARA A TRANSFORMAÇÃO EDUCATIVA

A avaliação do currículo deve ser compreendida como um processo complexo e multifacetado que ultrapassa a simples mensuração do desempenho dos alunos ou a análise

exclusiva dos resultados e impactos alcançados. Ela desempenha um papel estratégico no aprimoramento contínuo da prática docente, na gestão pedagógica eficaz e na redistribuição equitativa das responsabilidades dentro da comunidade escolar. Dessa forma, a avaliação não é um ato isolado, mas está intrinsecamente vinculada ao processo de construção e reconstrução do currículo.

Carbonell (2001, p.25,87) chama atenção para os diversos obstáculos que limitam a inovação curricular e, conseqüentemente, o potencial transformador da avaliação. Entre esses entraves, destaca-se a resistência dos professores, muitas vezes vinculados a práticas cristalizadas e arraigadas, bem como a influência da burocracia e dos grupos de poder que podem frear processos de mudança. Esses elementos indicam que a avaliação, para ser efetiva, deve considerar também o contexto político-institucional em que ocorre, reconhecendo os desafios reais da implementação de novas propostas educativas.

Por outro lado, Grundy (1991, p. 46), a partir de uma perspectiva emancipadora, enfatiza que a avaliação curricular não deve ser dissociada da construção do currículo, mas integrada a ela como um componente essencial e dinâmico. Para o autor, a avaliação deve estar orientada por princípios que promovam a autonomia dos sujeitos envolvidos, a participação democrática, a tomada de decisões coletivas e a criação de ambientes colaborativos. Ele afirma que “[...] a avaliação emancipadora é aquela que contribui para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade, onde os atores do processo educativo participam ativamente, promovendo a reflexão crítica sobre a prática”. Essa concepção rompe com a visão tradicional da avaliação como um mecanismo punitivo e restrito ao controle externo.

2787

Além disso, a avaliação sob uma ótica emancipadora se configura como um espaço de diálogo e negociação entre educadores, alunos e gestores, promovendo a transparência e o compromisso com a melhoria da qualidade da educação. Ela deve propiciar *feedbacks* significativos que orientem a reformulação das práticas pedagógicas, incentivando a inovação e a adaptação contextual do currículo. Esse modelo valoriza a construção coletiva do conhecimento e reconhece a diversidade das experiências educativas, indo além da simples conformidade com metas estabelecidas.

No entanto, essa concepção crítica da avaliação curricular ainda enfrenta desafios significativos na prática. Como superar a resistência institucional e cultural? De que maneira garantir que a participação democrática seja efetiva e não meramente formal? E, sobretudo, como assegurar que a avaliação contribua para uma verdadeira transformação social, ampliando

a justiça e a equidade no ambiente escolar? Essas perguntas são fundamentais para a reflexão contínua sobre a função da avaliação no processo educativo.

Assim, compreender a avaliação curricular como parte indissociável da construção do currículo e como um instrumento de emancipação coloca em evidência a necessidade de políticas e práticas que valorizem a participação, o diálogo e o compromisso ético, possibilitando que a educação seja um espaço de crescimento coletivo e de transformação social real.

9. POR QUE AS INOVAÇÕES CURRICULARES SÃO DISCUTÍVEIS, PROCESSOS CULTURAIS E PRÁTICAS POLÍTICAS

As inovações curriculares são profundamente discutíveis porque não ocorrem em um vácuo, mas estão imersas em contextos sociais, políticos e culturais específicos que influenciam diretamente sua concepção, implementação e resultados. Essa historicidade implica que as mudanças propostas no currículo não são meros ajustes técnicos, mas modificações que desafiam concepções estabelecidas, valores dominantes e práticas tradicionais da comunidade educativa. Como destaca Díaz Barriga Arceo et al. (2018, p. 12), “[...] as inovações curriculares são alvo constante de debate justamente por sua conexão com a realidade social e as disputas que nela ocorrem”. Esse caráter discutível é fundamental, pois indica que a inovação curricular é uma construção coletiva que precisa dialogar com as múltiplas vozes e interesses envolvidos.

2788

Além disso, as inovações curriculares são processos culturais, pois implicam transformações profundas nos valores, crenças, conteúdos, métodos e modelos pedagógicos. Elas são o resultado de uma trajetória histórica, construída socialmente ao longo do tempo, que reflete as mudanças culturais de uma sociedade.

Torres Santomé (2008, p. 45) enfatiza que o currículo está sempre situado dentro de um contexto cultural que influencia quais conhecimentos são valorizados e quais saberes são marginalizados. Essa dimensão cultural da inovação implica que não se trata apenas de substituir conteúdos ou técnicas, mas de ressignificar o papel da educação na construção da identidade social e cultural. Como afirma Bonafé (2008, p. 35), “[...] a inovação educativa demanda uma mudança ética e cultural, onde o currículo se torna um espaço de diálogo e reinterpretação de práticas pedagógicas”.

Por fim, as inovações curriculares são práticas políticas, uma vez que envolvem processos de negociação, disputas por poder e interesses, e exigem a participação ativa da comunidade escolar. A política, nesse sentido, não se limita às instâncias formais do governo, mas atravessa o cotidiano das escolas e dos espaços educativos, onde diferentes atores

(professores, gestores, famílias, estudantes) exercem influência e reivindicam seus direitos e demandas.

Bonafé (2008, p. 39) argumenta que “[...] a inovação é uma prática política porque pressupõe o diálogo, a negociação e a participação coletiva para promover transformações reais na escola e na sociedade”. Essa dimensão política torna a inovação curricular um campo de conflito e também de possibilidades, onde o protagonismo dos professores é fundamental para superar resistências e promover mudanças significativas.

Portanto, as inovações curriculares não são apenas ajustes técnicos ou administrativos; são processos vivos e complexos que envolvem a reconfiguração de práticas culturais e políticas. Como reforça Díaz Barriga Arceo (2018, p. 14), elas são fruto da “[...] busca coletiva por novas ideias, questionamentos profundos e contribuições que respondam às problemáticas atuais da prática educativa”. Isso exige reconhecer a importância do engajamento ético dos educadores, das políticas públicas inclusivas e da abertura para o diálogo entre diferentes saberes, com vistas à construção de uma educação mais democrática, crítica e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As concepções de currículo e suas respectivas racionalidades – técnica, prática e crítica – representam o ponto nevrálgico para compreendermos as complexas implicações que o currículo exerce nas práticas pedagógicas contemporâneas. 2789

Em um mundo marcado por rápidas e profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas, o currículo não pode ser mais pensado como um instrumento estático, neutro ou puramente técnico.

Entretanto, ele se configura como um campo dinâmico de tensões, negociações e possibilidades, que reflete e reproduz os valores, interesses e disputas presentes na sociedade, ao mesmo tempo em que pode ser agente transformador dessas mesmas realidades.

O relatório mais recente da UNESCO sobre educação para a contemporaneidade (2023) sublinha a urgência de construir currículos que ultrapassem a mera transmissão de conhecimentos formais, para que respondam de forma efetiva às demandas urgentes da diversidade cultural, da justiça social e da sustentabilidade ambiental.

Nessa perspectiva, o currículo precisa promover uma educação inclusiva, crítica e emancipatória, capaz de formar sujeitos éticos, reflexivos e comprometidos com a transformação social. Essa orientação encontra respaldo na racionalidade crítica, defendida por autores como Connell (1997), Torres Santomé (2008) e Bonafé (2008), para quem o currículo é

indissociável de sua dimensão social e política, devendo ser instrumento de empoderamento para grupos historicamente marginalizados e propulsor de práticas pedagógicas que efetivem a democracia e a inclusão.

Em contraponto, o reconhecimento da racionalidade prática, proposta por Stenhouse (1975) e aprofundada por Grundy (1991), destaca o papel central da autonomia docente e da reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica. Essa racionalidade apresenta o currículo como um processo aberto e dinâmico, que permite a reconstrução constante, favorecendo a incorporação genuína de inovações que dialoguem com as necessidades específicas das comunidades escolares.

Todavia, não se pode ignorar que a racionalidade técnica ainda mantém forte presença no campo educativo, especialmente nas políticas e nos modelos oficiais, onde o currículo é frequentemente concebido como um plano rígido, voltado à mensuração de resultados e à formação para o mercado de trabalho. Tal enfoque, contudo, revela-se insuficiente e até prejudicial, pois tende a reduzir a educação a uma lógica mecanicista, desconsiderando a formação integral dos estudantes e a complexidade dos processos educativos.

Nesse contexto, torna-se evidente que as concepções e racionalidades curriculares ultrapassam a dimensão teórica para impactar diretamente as práticas pedagógicas, moldando a experiência educativa vivida por professores e alunos. Por isso, a reflexão crítica e o debate sobre essas concepções são indispensáveis para que se possam promover transformações educativas verdadeiramente sensíveis à pluralidade dos sujeitos e comprometidas com valores como justiça curricular, participação democrática e desenvolvimento sustentável.

2790

Portanto, pensar o currículo na contemporaneidade exige mais do que ajustes técnicos ou pedagógicos superficiais: demanda um compromisso ético-político profundo, que construa práticas educativas flexíveis, críticas e culturalmente sensíveis. Só assim poderemos formar cidadãos capazes de enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação, contribuindo para a construção de sociedades mais justas, democráticas e inclusivas. A superação do currículo como mero instrumento burocrático é condição fundamental para que ele assuma seu papel como agente ativo de mudança social e educativa.

REFERÊNCIAS

BONAFÉ, Jaume Martínez. Pero, ¿qué es la innovación educativa? *Cuadernos de Pedagogía*, nº 375, p. 1-15, jan. 2008. Universidad de Valencia. Disponível em: <https://www.uv.es/>. Acesso em: 7 set. 2025.

- CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CARBONELL, Juan M. *Innovación y currículo*. Madrid: Morata, 2001. 211 p.
- CONNELL, Raewyn. *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata, 1997. 255 p.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, Ángel et al. Innovación curricular: debates y experiencias en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, México, v. 47, n. 186, p. 11-28, 2018.
- GRUNDY, Shirley. *Curriculum: Product or Praxis?* London: Falmer Press, 1987. 152 p.
- KELLY, Anthony V. *The Curriculum: Theory and Practice*. 2. ed. London: Paul Chapman Publishing, 2009. 217 p.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PÍNAR, William F. *What Is Curriculum Theory?* 2. ed. New York: Routledge, 2012. 160 p.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 160 p.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 160 p.
- STENHOUSE, Lawrence. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann, 1975. 214 p.
- TORRES SANTOMÉ, José. Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 2791 n.º 345, p. 45-61, 2008.
- TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974. 119 p.
- UNESCO. *Informe Mundial de Seguimiento sobre la Educación 2023: Educación para la Contemporaneidad*. Paris: UNESCO, 2023. 352 p.
- ZEICHNER, Kenneth M. *The Struggle for the Soul of Teacher Education*. New York: Routledge, 2014. 288 p.