

O impacto dos currículos sobre o cotidiano dos docentes

The impact of curricula on teachers' daily practice

El impacto de los currículos en el cotidiano docente

DOI: 10.54033/cadpedv22n9-041

Originals received: 6/2/2025

Acceptance for publication: 6/20/2025

Alice Cristina Sarmiento Gonçalves

Doutoranda em Educação

Instituição: Universidade Católica de Petrópolis

Endereço: Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil

E-mail: alicesarmentovet2@gmail.com

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre o impacto dos currículos escolares no cotidiano dos docentes, compreendendo o currículo não como prescrição neutra, mas como prática social, simbólica e política. Para tanto, apoia-se teoricamente em autores como Bourdieu (1989), com os conceitos de habitus e violência simbólica; Roldão (2007), com a noção de mediação pedagógica e gestão curricular; e Certeau (2008), com sua leitura do cotidiano como espaço de táticas criativas. A metodologia adotada é o levantamento bibliográfico, com foco na análise teórica e interpretativa. Os resultados discutem como os professores, longe de meros executores, reinterpretam e ressignificam o currículo, exercendo sua autonomia em meio às imposições institucionais. Conclui-se que os docentes constroem sentidos próprios para o ensino por meio de práticas inventivas, revelando o currículo como um campo de disputa entre prescrições normativas e práticas de resistência.

Palavras-chave: Currículo. Docência. Cotidiano. Poder Simbólico.

ABSTRACT

This article proposes a critical reflection on the impact of school curricula on teachers' daily work, understanding the curriculum not as a neutral prescription, but as a social, symbolic, and political practice. The theoretical framework includes Bourdieu (1989), with the concepts of habitus and symbolic violence; Roldão (2007), with the notion of pedagogical mediation and curriculum management; and Certeau (2008), who understands daily life as a space of creative tactics. The methodology is based on bibliographic research and theoretical analysis. The findings indicate that teachers, far from being mere executors, reinterpret and reframe the curriculum, exercising autonomy amidst institutional demands. The study concludes that teachers construct their own meanings for teaching

through inventive practices, revealing the curriculum as a contested field between normative impositions and acts of resistance.

Keywords: Curriculum. Teaching. Daily Life. Symbolic Power.

RESUMEN

Este artículo propone una reflexión crítica sobre el impacto de los currículos escolares en la vida cotidiana del profesorado, comprendiendo el currículo no como una prescripción neutra, sino como una práctica social, simbólica y política. El marco teórico incluye a Bourdieu (1989), con los conceptos de *habitus* y violencia simbólica; Roldão (2007), con la noción de mediación pedagógica y gestión curricular; y Certeau (2008), quien concibe la cotidianidad como un espacio de tácticas creativas. La metodología empleada fue la investigación bibliográfica y el análisis teórico. Los resultados revelan que los profesores, lejos de ser simples ejecutores, reinterpretan y resignifican el currículo, ejerciendo autonomía frente a las imposiciones institucionales. Se concluye que los docentes construyen sentidos propios para la enseñanza mediante prácticas inventivas, mostrando el currículo como un campo de disputa entre las normativas y las prácticas de resistencia.

Palabras clave: Currículo. Docencia. Cotidianidad. Poder Simbólico.

1 INTRODUÇÃO

O currículo escolar, longe de ser uma simples lista de conteúdos e objetivos pedagógicos, representa um campo complexo e disputado de saberes, valores e práticas sociais. Sua formulação e implementação interferem diretamente na ação docente, seja ao prescrever rotinas e conteúdos, seja ao conformar expectativas institucionais sobre o papel do professor. Através da lente das teorias críticas e pós-críticas, reconhece-se que o currículo atua como dispositivo de poder e como prática discursiva que influencia a constituição de subjetividades e a organização das relações no interior da escola (Lopes; Macedo, 2011; Tadeu, 2010).

Nesse contexto, torna-se urgente analisar o impacto dos currículos sobre o cotidiano dos docentes, compreendendo como esses sujeitos vivem, interpretam, negociam e, por vezes, resistem às imposições curriculares. Para tanto, este artigo mobiliza o conceito de *habitus* e poder simbólico de Bourdieu (1989), a noção de "artes de fazer" de Certeau (2008) e a análise de Roldão

(2007) sobre a docência como prática de mediação curricular. Tais aportes teóricos permitem reconhecer os professores não como meros executores de prescrições, mas como sujeitos que, em suas práticas cotidianas, ressignificam o currículo e produzem sentidos próprios para sua atuação profissional.

Assim, o objetivo deste artigo é refletir criticamente sobre o impacto que os currículos exercem sobre o cotidiano dos professores, considerando suas implicações simbólicas, práticas e políticas. Para isso, realiza-se um levantamento bibliográfico com base em autores que tematizam as relações entre currículo, poder e prática docente, buscando compreender como tais elementos se articulam na experiência vivida nas escolas e na constituição do trabalho pedagógico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 AS TEORIAS CURRICULARES

Refletir sobre as teorias curriculares é compreender que o currículo não é um mero instrumento técnico, mas sim uma prática social e política carregada de sentidos. Lopes e Macedo (2011) apontam que toda teoria curricular implica uma determinada concepção de educação, conhecimento, sociedade e sujeito. Assim, a escolha de uma ou outra teoria curricular não é neutra: ela determina não apenas o que será ensinado, mas também quais vozes serão silenciadas ou legitimadas, o que torna a análise crítica dessas teorias essencial para que a educação cumpra um papel emancipador.

As teorias curriculares possibilitam, segundo Lopes e Macedo (2011), que educadores analisem suas práticas pedagógicas, identifiquem limites e proponham novos caminhos. A partir dessas teorias, os educadores podem interpretar os conteúdos, metodologias e formas de avaliação não como prescrições técnicas, mas como construções sociais, carregadas de valores e interesses.

Ao se aprofundar no conceito de currículo, é importante recordar que, conforme Bobbitt (*apud* Lopes; Macedo, 2011), ele era inicialmente visto como

um percurso a ser trilhado pelos estudantes até alcançar um fim determinado: a formação profissional. Entretanto, essa visão reducionista foi posteriormente contestada por autores como Saviani (2011), que propõe um entendimento mais complexo, compreendendo o currículo como mediação entre os sujeitos e a sociedade. Nesse sentido, o currículo passa a ser concebido como o espaço em que se travam lutas simbólicas e onde se disputa o sentido da educação.

Saviani (2011) enfatiza que o currículo deve ser pensado como um campo de organização do conhecimento historicamente produzido, cuja função é socializar esse saber de forma crítica e sistematizada. Essa perspectiva se opõe à visão tecnicista, que entende o currículo como um conjunto de conteúdos a serem repassados mecanicamente aos alunos. Ao valorizar a historicidade dos saberes, Saviani convida os educadores a construírem práticas pedagógicas que estejam comprometidas com a transformação da realidade.

As teorias tradicionais do currículo, como destaca Tadeu (2010), estão ancoradas na racionalidade técnica e foram fortemente influenciadas pelas ideias de Bobbitt e Tyler. Elas surgem em um contexto de industrialização, buscando moldar a escola segundo os princípios da eficiência e da produtividade. Nessa lógica, o currículo é estruturado a partir de objetivos comportamentais e é voltado para a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Essa abordagem, embora ainda presente em muitas escolas, é alvo de críticas por seu caráter reducionista.

Tadeu (2010) evidencia que a teoria tradicional de currículo desconsidera os sujeitos históricos que compõem a escola, reduzindo-os a objetos de instrução. A avaliação, nesse modelo, assume uma função de controle e normatização, funcionando como dispositivo de disciplinamento. Esse modelo de currículo busca alcançar resultados mensuráveis, o que compromete a formação crítica e reflexiva dos estudantes. A escola, nesse modelo, atua como aparelho ideológico de reprodução da lógica capitalista.

A crítica a essa concepção tradicional de currículo é feita por autores como Dewey, que, conforme destaca Tadeu (2010), propôs uma pedagogia centrada na experiência do aluno e na democracia. Ainda que Dewey não tenha rompido completamente com a racionalidade técnica, sua proposta representou

um avanço no sentido de reconhecer os sujeitos do processo educativo. No entanto, é nas teorias críticas do currículo que se encontra uma crítica mais contundente às bases epistemológicas e ideológicas das teorias tradicionais.

A teoria crítica do currículo, conforme Lopes e Macedo (2011), parte da constatação de que a escola não é neutra e que o currículo atua como dispositivo de reprodução das desigualdades sociais. Essa teoria é fortemente influenciada pelos trabalhos de Althusser, Bourdieu, Passeron e Apple. Tadeu (2010) lembra que esses autores denunciaram a função ideológica da escola, que molda os indivíduos de acordo com a cultura dominante e os torna submissos à ordem estabelecida.

A crítica de Althusser, segundo Tadeu (2010), se dirige ao papel dos aparelhos ideológicos do Estado, especialmente a escola, na reprodução das condições materiais e simbólicas do capitalismo. Para Bourdieu e Passeron, a cultura escolar não é universal, mas sim a cultura das classes dominantes disfarçada de neutralidade.

Dentro da vertente crítica, destaca-se a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica formulada por Saviani (2011), que busca superar tanto o tecnicismo das teorias tradicionais quanto o imobilismo das teorias reprodutivistas. Para Saviani, a escola deve assumir o compromisso de formar sujeitos históricos, capazes de intervir na realidade. Isso requer um currículo baseado na análise concreta das contradições sociais e que promova a apropriação crítica dos conhecimentos sistematizados.

A teoria pós-crítica do currículo, como assinala Tadeu (2010), emerge como resposta às limitações da teoria crítica, deslocando o foco das classes sociais para outras dimensões de opressão, como gênero, raça, sexualidade e linguagem. Nesse modelo, o currículo é compreendido como prática discursiva, como sugerem Lopes e Macedo (2011), o que significa dizer que ele é espaço de produção de sentidos, de disputa simbólica e de construção de subjetividades.

As contribuições da interculturalidade, destacadas por Tadeu (2010), são fundamentais dentro das teorias pós-críticas. A interculturalidade crítica propõe uma abordagem que vá além da tolerância e da aceitação, priorizando o diálogo,

a negociação e a transformação das relações de poder. O currículo, nesse caso, deve refletir a diversidade de experiências e saberes, reconhecendo as culturas marginalizadas e promovendo o intercâmbio entre diferentes formas de conhecimento.

Candau (*apud* Lopes; Macedo, 2011) ressalta que a interculturalidade, quando inserida no currículo, pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e solidários. Para isso, é preciso que o currículo considere as culturas objetivas e subjetivas dos sujeitos e promova espaços de aprendizagem mútua. A prática pedagógica, portanto, deve ser aberta à escuta, ao reconhecimento do outro e à construção coletiva do saber, rompendo com as hierarquias culturais e os discursos universalistas.

Lopes e Macedo (2011) analisam os dispositivos pedagógicos como práticas discursivas que selecionam e distribuem o conhecimento de forma desigual. A desconstrução desses dispositivos é um dos objetivos da teoria pós-crítica, que busca evidenciar como as relações de poder operam na construção curricular.

As teorias curriculares, assim, oferecem ferramentas para compreender o papel da escola na sociedade e para transformar a prática pedagógica. Se as teorias tradicionais priorizam a racionalidade técnica e a eficiência, as teorias críticas e pós-críticas convocam a pensar o currículo como espaço de disputa, resistência e emancipação.

2.2 MICHEL DE CERTEAU E O COTIDIANO ESCOLAR

Não se pode pensar a questão do cotidiano escolar se não se levar em conta as contribuições de Michel de Certeau, importante filósofo e historiador francês do século XX. De acordo com Duran (2009), em estudo acerca do cotidiano escolar e de sua relação com a obra do pensador francês, há pelo menos três eixos que se devem considerar quando se evoca os estudos de de Certeau acerca do cotidiano, a saber: os seus estudos científicos precoces, ligados sobretudo à esfera religiosa, ainda que marcadamente desafiadores quanto à lógica tradicional dos estudos científicos; certa suspeita ou relativização da própria

noção de verdade; e, por fim, um rigor conceitual que caracterizaria toda a sua produção científica.

Para Duran (2009) não se pode deixar de destacar que a originalidade da abordagem de de Certeau acerca do cotidiano reside em sua interpretação da cultura contemporânea como uma espécie de “arte do fazer”. Isto aparece em frequentemente em sua obra, como se pode perceber pelo excerto a seguir:

(...) o homem ordinário escapa silenciosamente a essa conformação. Ele inventa o cotidiano, graças às artes de fazer, astúcias sutis, táticas de resistência pelas quais ele altera os objetos e os códigos, se reapropria do espaço e do uso a seu jeito (Certeau, 2008, p. 33)

A questão, para de Certeau (2008), é que o homem comum, por meio da arte de fazer, constrói o cotidiano à medida em que produz e reproduz as práticas sociais. Deve-se apontar para o fato de que, para ele, o sujeito histórico, aquele que produz a história e também “inventa” o cotidiano não é, necessariamente, a grande figura, o general, o governante ou o herói. Para ele, tal sujeito é o “homem ordinário”. Desta feita, pode-se concluir que aquele que produz e constrói as tramas do cotidiano na escola é, também, este mesmo sujeito: o aluno, o professor, o gestor e a comunidade escolar.

Por isso, não é correto que se avalie as contribuições destes sujeitos ditos comuns a partir de uma perspectiva de passividade. Pelo contrário: eles são ativos e, por meio do “fazer”, transformam a realidade social e constroem o próprio cotidiano. Para Moreira *et al.* (2004, p. 08), em estudo acerca da pesquisa de de Certeau:

o cotidiano procura ir além daquilo que escapa aos sujeitos individuais da história ao voltar-se para os pensamentos e gestos em que estão presentes as diferenças, as múltiplas individualidades, os vários procedimentos diários nas “artes do fazer”, as inúmeras maneiras de negar a ordem estabelecida e o estatuto da lei, entre outras.

Logo, Michel de Certeau (2008) aponta para a criatividade como sendo uma dimensão do sujeito que não se pode desprezar, uma vez que o “fazer” ao qual se refere acontece justamente a partir da inventividade dos indivíduos e da resignificação das práticas sociais. Assim, os sujeitos são capazes de

artimanhas, reinvenções e atos imprevisíveis, o que enriquece a experiência social e a construção do cotidiano por sua variedade.

Por isso, afirma de Certeau (2008), ainda que existam determinações sociais que regulem os comportamentos, estas não são, felizmente, de todo eficazes, uma vez que não são capazes de sujeitar o homem ordinário, que transgride, infringe ou contorna, por meio de novos caminhos, tais normas, produzindo significados sociais diferenciados.

A escola, então, é um espaço repleto de tais sujeitos. Ainda que existam diretrizes e normas para os comportamentos dos indivíduos mais diversos, trata-se de um espaço em que os mesmos podem transgredir e inventar novos roteiros de conduta, a ponto de tornar as tramas do cotidiano escolar sempre dinâmicas e vivas.

Os sujeitos, afirma de Certeau (2008) vivem constantemente produzindo micronegociações com o poder, fazendo trocas e inventando formas de desviá-lo ou ainda de produzir novos regramentos. O autor, em seu livro, dá muitos exemplos deste tipo de comportamento, entre os quais se pode destacar o dos efeitos da Conquista dos espanhóis sobre as populações indígenas, um processo violento de colonização: “muitas vezes esses indígenas faziam das ações rituais, representações ou leis que lhes eram impostas outra coisa que não aquela que o conquistador julgava obter delas” (Certeau, 2008, p. 15).

Quer dizer, ainda que sujeitados e em grande parte destruídos, os indígenas promoveram, como forma de sobrevivência, uma ressignificação do processo de colonização dos espanhóis. Trata-se, assim, de redefinir, de reconstruir e ressignificar, pelas “artes de fazer”, o próprio cotidiano.

Assim, Michel de Certeau (2008, p. 39) afirma que, no dia a dia, para toda e qualquer produção de cultura tida como:

expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de consumo: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível.

Isto significa dizer que há, sim, uma ordem dominante. Existem padrões de comportamento e roteiros de conduta que se espera que os indivíduos sigam.

Estes são as normas tradicionais das sociedades, ditadas, sempre, por aqueles que dominam. Por outro lado, no entanto, o próprio agir dos sujeitos dá-se de forma necessariamente criativa e inovadora, uma vez que estes performam tais roteiros de conduta muitas vezes a partir de ressignificados e transformações que operam em um nível social.

Quando se investiga, então, as tramas do cotidiano escolar, não se pode esquecer que é preciso dar visibilidade às formas de “fazer” dos indivíduos que praticam e consomem, por assim dizer, as regras dominantes, configurando práticas muitas vezes inovadoras.

2.3 BOURDIEU E ROLDÃO: A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA, O *HABITUS* E A GESTÃO CURRICULAR

O pensamento de Bourdieu (1989) sobre o poder simbólico está profundamente enraizado em sua crítica à reprodução das estruturas sociais por meio das instituições. Para o autor, o poder simbólico é uma forma de dominação que opera de maneira sutil e invisível, atuando não pela coerção física direta, mas pela imposição de significados e classificações que são naturalizados pelos sujeitos. Esse tipo de poder é exercido sobretudo através da linguagem, dos sistemas simbólicos, das normas culturais e das instituições educativas, sendo legitimado como neutro ou universal, embora esteja ancorado nos interesses das classes dominantes.

Para Bourdieu (1989), a eficácia do poder simbólico reside exatamente em sua capacidade de ser reconhecido como legítimo pelos próprios dominados, que muitas vezes internalizam e reproduzem as estruturas de dominação sem perceber.

Já a violência simbólica refere-se ao processo por meio do qual o poder simbólico é exercido de forma invisível e consentida. Trata-se de uma violência que se dá nas relações sociais cotidianas, nas práticas pedagógicas, nas avaliações, nas formas de tratamento e reconhecimento, produzindo efeitos profundos sobre a constituição dos sujeitos. É uma violência que não se impõe com armas ou repressão direta, mas que atua por meio da aceitação tácita de normas

e critérios considerados legítimos. A escola, nesse contexto, é um dos principais instrumentos dessa violência, pois transmite um conhecimento que privilegia a cultura dominante e marginaliza outras formas de saber, ao mesmo tempo em que apresenta esse conteúdo como neutro, desinteressado e universal (Bourdieu, 1989).

A eficácia da violência simbólica depende da existência do que Bourdieu (1989) chama de *habitus*, um sistema de disposições incorporadas que orienta o modo como os indivíduos percebem, sentem e agem no mundo. O *habitus* é o resultado da internalização das estruturas sociais objetivas, como a classe social, a educação, a cultura, e funciona como um mediador entre a estrutura e a ação. Ou seja, os indivíduos não são passivos, mas também não agem de forma completamente autônoma: suas escolhas são moldadas por disposições adquiridas ao longo de sua trajetória social. O *habitus*, portanto, é histórico e relacional, e sua força reside na sua capacidade de fazer com que o mundo social pareça natural e autoevidente.

No campo educacional, o *habitus* se manifesta na forma como alunos e professores interpretam suas posições e desempenham seus papéis. Alunos oriundos das classes dominantes possuem um *habitus* que se ajusta mais facilmente às expectativas da escola, pois a cultura escolar é modelada segundo os valores da elite. Já os alunos das classes populares, cujos *habitus* diferem da lógica institucional escolar, frequentemente vivenciam a escola como um espaço de estranhamento, o que pode resultar em fracasso escolar, baixa autoestima e exclusão (Bourdieu, 1989).

Assim, o poder simbólico e a violência simbólica são, para Bourdieu (1989), mecanismos centrais na reprodução das desigualdades sociais. Ao apresentar a ordem social como natural, essas formas de dominação ocultam o caráter arbitrário das classificações e hierarquias impostas. A escola, em especial, exerce um papel fundamental nesse processo, funcionando como um mecanismo que legitima a distribuição desigual do capital cultural e reforça a estrutura de classes.

Já Roldão (2007) propõe uma análise da docência como prática profissional centrada no conhecimento. A autora argumenta que a ação docente não

pode ser reduzida a uma mera execução de prescrições externas, mas deve ser compreendida como um processo de gestão do currículo que implica julgamento profissional, autonomia relativa e responsabilidade pedagógica. Roldão (2007) afirma que o currículo não é apenas um documento normativo, mas uma construção situada e interpretativa, que depende da mediação do professor. Assim, o docente é compreendido como sujeito ativo na construção do currículo, exercendo escolhas, seleções e priorizações em função do contexto escolar, das necessidades dos alunos e das finalidades da educação.

Um dos principais conceitos mobilizados por Roldão (2007) é o de “mediação pedagógica”. Ao enfatizar a centralidade do professor na organização e no desenvolvimento curricular, a autora propõe superar a dicotomia entre currículo prescrito e currículo real, reconhecendo a existência de um currículo praticado que é construído no cotidiano da sala de aula. Essa mediação não é neutra, mas é orientada por valores, concepções de conhecimento, de aprendizagem e de sociedade. A prática docente, nesse sentido, é vista como uma atividade intelectualmente exigente, que requer conhecimento didático, domínio do conteúdo e capacidade de análise do contexto. Ao rejeitar a visão tecnicista da docência, Roldão destaca a dimensão ética e política do trabalho pedagógico.

Outro ponto importante da obra é a defesa da profissionalidade docente como um saber especializado. Roldão (2007) afirma que a docência é uma profissão que articula saberes teóricos e práticos, sendo necessário reconhecer que o conhecimento profissional do professor se constrói na interação entre a teoria pedagógica, o conhecimento disciplinar e a experiência vivida na escola. Nesse sentido, a autora propõe uma concepção ampliada de currículo, que valoriza a competência dos professores na tomada de decisões e na gestão das aprendizagens. A autonomia curricular não significa ausência de critérios, mas sim responsabilidade fundamentada em saberes profissionais. Ao destacar essa perspectiva, Roldão (2007) contribui para o fortalecimento da identidade docente e para a valorização de um currículo que seja, de fato, significativo, crítico e comprometido com a formação cidadã dos estudantes.

3 METODOLOGIA

Este artigo se serve da metodologia do levantamento bibliográfico na medida em que propõe, sobretudo, uma reflexão acerca do impacto dos currículos sobre o cotidiano dos docentes. Para tanto, apoia-se nos conceitos mobilizados por autores como Bourdieu (1989), cuja noção de *habitus* e poder simbólico permite compreender as imposições curriculares como formas sutis de dominação; Roldão (2007), que contribui com a análise do trabalho docente e da gestão curricular na perspectiva da profissionalidade; e Certeau (2008), cuja concepção de táticas do cotidiano ilumina as formas pelas quais os professores negociam, resistem ou se apropriam das prescrições curriculares em sua prática diária.

A partir desse referencial teórico, desenvolvido acima, busca-se aqui problematizar os efeitos simbólicos e práticos que os currículos exercem sobre os sujeitos docentes, enfatizando os modos como esses sujeitos se posicionam e agem diante das exigências institucionais e políticas educacionais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao articular os conceitos mobilizados no referencial teórico, é possível reconhecer o impacto profundo que os currículos exercem sobre o cotidiano docente, especialmente no que tange às práticas, expectativas e sentidos atribuídos ao ensino. A compreensão de currículo como prática social e política (Lopes; Macedo, 2011) revela que não se trata apenas de um conjunto de conteúdos e objetivos, mas de um dispositivo de poder que atua diretamente na configuração da experiência escolar. Ao serem incorporadas pelo *habitus* docente, tais imposições se tornam naturais e legítimas, como observa Bourdieu (1989), favorecendo a reprodução da ordem social por meio da violência simbólica, muitas vezes sem que os sujeitos a percebam como tal. Essa constatação exige uma análise crítica dos processos curriculares e da forma como estes são vivenciados na prática pedagógica.

Nesse contexto, a docência não pode ser reduzida à simples implementação de um currículo prescrito. Conforme aponta Roldão (2007), o professor é um gestor curricular que, no exercício da mediação pedagógica, interpreta, ressignifica e reconstrói o currículo a partir das especificidades do contexto escolar. Isso significa que o cotidiano da sala de aula se torna o espaço privilegiado onde se travam embates entre as prescrições institucionais e as táticas de reinvenção do fazer docente.

Os professores, assim como os demais sujeitos escolares, não apenas consomem as determinações curriculares, mas as recriam com base em táticas e astúcias que desafiam a rigidez dos discursos dominantes. As pequenas invenções pedagógicas, as adaptações metodológicas e as escolhas didáticas revelam-se como formas legítimas de intervir no currículo e produzir novos significados. Como afirma Certeau (2008), os sujeitos do cotidiano subvertem as prescrições por meio de um fazer criativo, que, embora silencioso, é potente em sua capacidade de reconfigurar o espaço escolar.

Pode-se compreender que os professores não são meros transmissores de saber, mas produtores de cultura e sentidos. O currículo praticado na escola não é, portanto, um reflexo fiel do currículo oficial, mas um campo tensionado por forças diversas, entre as quais se destacam os discursos hegemônicos, os condicionantes institucionais e as singularidades da prática pedagógica.

É nesse campo que se evidenciam tanto os efeitos da violência simbólica, quando o currículo marginaliza culturas, saberes e sujeitos, quanto as possibilidades de resistência, quando os docentes, como mostra Roldão (2007), agem com autonomia e intencionalidade, reinventando os sentidos da escolarização.

A perspectiva crítica e pós-crítica do currículo, como indica Tadeu (2010), reforça que os professores estão imersos em relações de poder que se expressam na seleção, organização e avaliação dos saberes. Contudo, essas relações não operam de maneira determinista, pois a prática docente é também espaço de disputa, como defendem Lopes e Macedo (2011). O reconhecimento de que os docentes são sujeitos que produzem significações sobre o currículo permite valorizar suas vozes e escolhas. Esse reconhecimento desafia a lógica tecnicista

ainda presente em muitos sistemas educacionais e convida à valorização do saber docente como parte integrante da construção curricular.

O impacto dos currículos sobre o cotidiano dos professores, portanto, não pode ser compreendido apenas como imposição de conteúdos e metas. Ele se revela na maneira como os docentes se percebem e são percebidos em sua prática, na forma como negociam os sentidos da educação e na sua capacidade de resistir ou aderir aos discursos que os interpelam. O *habitus* docente, como nos mostra Bourdieu (1989), não é estático, mas aberto à transformação, à medida que os sujeitos se deparam com novas experiências e reflexões. Nesse processo, a formação docente e o desenvolvimento profissional tornam-se cruciais para que os professores possam exercer sua mediação curricular com criticidade e compromisso com a equidade.

Ao conjugar os conceitos de Bourdieu (1989), Certeau (2008) e Roldão (2007), evidencia-se que o currículo não é um fim em si mesmo, mas um campo em disputa onde os sentidos da educação são constantemente (re)negociados. O poder simbólico opera sobre os professores, mas eles também agem com intencionalidade, resistindo ou resignificando os discursos dominantes. O cotidiano escolar, por sua vez, é o lugar em que tais disputas se tornam concretas, através das estratégias e escolhas pedagógicas que revelam as formas como os professores se apropriam do currículo.

O professor, assim, é interpelado por normativas curriculares, mas também age sobre elas, reinventando sua prática e (re)construindo o significado do ensinar.

5 CONCLUSÃO

O percurso analítico desenvolvido ao longo deste artigo evidencia que o currículo, enquanto prática social e política, incide de maneira significativa sobre o cotidiano docente. Longe de um instrumento neutro, ele opera como vetor de poder simbólico, moldando concepções de conhecimento, legitimando saberes e orientando práticas educativas. Conforme Bourdieu (1989), esse poder se manifesta de modo invisível, sendo muitas vezes internalizado pelos próprios

professores, o que reforça a necessidade de uma postura crítica e reflexiva diante das normativas curriculares.

Ao mesmo tempo, como nos ensina Certeau (2008), os professores não são apenas objetos das políticas curriculares, mas agentes que, por meio de táticas cotidianas, reinventam suas práticas e produzem novas significações. Roldão (2007), ao destacar a mediação docente, reforça essa perspectiva, mostrando que a ação do professor é atravessada por escolhas pedagógicas, interpretações contextuais e julgamentos profissionais. O currículo praticado, assim, resulta de disputas e traduções que ocorrem na interface entre as políticas educativas e as singularidades das práticas escolares.

Conclui-se, portanto, que compreender o impacto dos currículos sobre o cotidiano dos docentes requer uma abordagem que articule teoria e prática, estrutura e agência, dominação e resistência.

AGRADECIMENTOS

Seção facultativa na qual o autor pode expressar agradecimentos às agências financiadoras ou a qualquer outra entidade que tenha contribuído de maneira relevante para o desenvolvimento do trabalho.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DURAN, M. C. O cotidiano escolar e as pesquisas em Educação. **Pesquise-
duca**, Santos, v. 1, n. 1, p. 31-44, jan.-jun. 2009.

LOPES, A. C. MACEDO, E. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, A. *et al.* A vida cotidiana e a docência universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 203-216, jul - dez. 2004.

ROLDÃO, M. do C. **Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e
práticas em análise**. Porto: Porto Editora, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

TADEU, T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.