

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O CONCEITO DE CURRÍCULO OCULTO EM ARTIGOS PUBLICADOS
NA BIBLIOTECA ELETRÔNICA SCIELO (2001 - 2015)**

Mariângela Machado de Castro

SÃO CARLOS – SP
2017

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O CONCEITO DE CURRÍCULO OCULTO EM ARTIGOS PUBLICADOS
NA BIBLIOTECA ELETRÔNICA SCIELO (2001 - 2015)**

Mariângela Machado de Castro

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Escolar:
Teorias e Práticas

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Emília Freitas de Lima

Agência Financiadora: CAPES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Mariângela Machado de Castro, realizada em 24/02/2017:

Profa. Dra. Emília Freitas de Lima
UFSCar

Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti
UFSCar

Prof. Dr. André Luiz Serra Mariano
UNIFAL

A Deus, meu tudo.

Aos meus pais, meus maiores amores.

AGRADECIMENTOS

É certo que estas páginas são feitas somente quando o trabalho já está concluído. Neste momento, todas as pessoas e acontecimentos que marcaram nossa trajetória nos vêm à memória. Além disso, temos a certeza de que conseguimos alcançar nossos objetivos quando sabemos que não estamos sozinhos.

Desse modo, sou inteiramente grata a Deus pela sua amorosa presença em minha vida. É Ele quem me conduz e se revela minha força, meu refúgio e meu alívio durante todos os instantes. Por isso, quero agradecer por tudo que Ele me concedeu para que eu chegasse até aqui.

Obrigada, Senhor, pela vida dos meus pais, Heliton Wagner e Joana D'arc, pois foi por meio deles que recebi conhecimentos preciosos, amparo e aconchego em dias difíceis, apoio e sorrisos por cada vitória alcançada e/ou superação. E, principalmente, por receber deles um amor encorajador. Agradeço por este amor – que também é incondicional – e por ter me dado mais uma oportunidade de retribuí-los por tudo o que eles são na minha vida. Também agradeço todos os sentimentos de carinho dado a mim, a caçula, pelos meus irmãos, Juliana e Roberto, nesse caminho percorrido. Reconheço que estas pessoas fazem parte de mim e me ajudaram a construir esta realidade.

Obrigada, Senhor, pela graça de ter conhecido o professor André. Além de orientador na graduação, também se tornou um grande amigo. Sou grata por ele ter confiado em mim e me incentivado a ir mais longe. E com um enorme carinho afirmo que ele é o meu “papai acadêmico”. Portanto, agradeço pela sua vida, pela sua atenção, pelos seus ensinamentos – como professor e como pessoa – e por estar sempre presente. Também, agradeço pelas suas inestimáveis contribuições trazidas durante a construção desta Dissertação, bem como na realização do exame de qualificação, sendo sempre muito amável e atencioso. Ademais, sou grata por ele ter aceitado participar da banca de defesa deste trabalho.

Agradeço-te, Senhor, por ter me presenteado com uma orientadora muito especial para realizar este trabalho. A professora Emília recebeu-me de braços

abertos e com um coração repleto de ternura. Afinal, ela é a minha querida “vovó acadêmica”. De tal modo, agradeço por ter conhecido e convivido com uma pessoa tão humana, sábia e amiga. Sou muito grata por toda a atenção, solicitude, carinho e preocupação que ela teve comigo – atitudes que foram além de uma relação acadêmica. Reconheço que aprendi muito com ela em todos os momentos em que estivemos juntas. E como toda “vovó”, ela sempre soube o momento certo para me ensinar, me orientar, me tranquilizar e me fazer sorrir – e muito – em nossos encontros dentro e fora da Universidade. Por isso, Te agradeço por esse presente.

Obrigada por todos os momentos em que o professor Celso esteve junto à construção desta pesquisa. Ele esteve presente no processo seletivo para o Mestrado, nas reuniões e na disciplina ofertada juntamente com a minha orientadora, na banca dos Seminários de Dissertações e Teses e, também, na banca do exame de qualificação. Sou grata a Ti pelo cuidadoso olhar do professor e por suas precisas contribuições. Além disso, agradeço por ele também ter aceitado participar da banca de defesa deste trabalho.

Da mesma forma, agradeço pelos ensinamentos dos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar para minha formação acadêmica. Outrossim, agradeço a Ti pelo apoio financeiro proveniente da CAPES para a realização do Mestrado.

Meu Deus, te agradeço ainda pela vida do Otávio, que me acompanhou com todo amor e carinho em todo este tempo. Sou muito grata por ele ter me apoiado no processo seletivo, na mudança para esta cidade, na realização de uma Pós-Graduação e na construção desta Dissertação. Agradeço por toda ajuda, compreensão, atenção, amizade e companheirismo. Sei que ele não pôde estar presente nos momentos finais – e tão importantes – deste meu percurso por estar em outro país. Sei também que ele faz muita falta. Mas, agradeço a Ti, meu Deus, por ele estar tão perto e tão presente em meu coração. Obrigada Senhor, pois a amorosidade do Otávio tornou a minha vida mais fácil de ser vivida. Também expressei minha gratidão pelo apreço e incentivo recebidos dos pais dele, Rose e Paulo, que participaram desta minha trajetória em São Carlos.

Obrigada pelos amigos que o Senhor me concedeu – antes e durante meu ingresso no Mestrado. Coloco em Seu coração o nome de cada um deles. Estes

amigos fizeram parte de todo o percurso e me fortaleceram com suas orações, alegrias, abraços, palavras e silêncios. Agradeço pela oportunidade de crescimento e amadurecimento pessoal por meio desses meus amigos. Também agradeço pelos momentos de partilha, de convivência e, sobretudo, pela amizade sincera de cada um.

Estes são, portanto, alguns dos meus agradecimentos expressos – em palavras – por Sua fidelidade e providência neste período tão especial da minha vida pessoal e acadêmica. Sou inteiramente grata pelo Teu amor apaixonado e pelo Teu cuidado sempre constante. Tu és o meu primeiro amor e a minha maior alegria. Obrigada, meu amado Deus.

CASTRO, Mariângela Machado de. **O conceito de currículo oculto em artigos publicados na biblioteca eletrônica SciELO (2001 – 2015)**. Dissertação de Mestrado. São Carlos/SP: PPGE/UFSCar, 2017.

RESUMO

Esta Dissertação de Mestrado estrutura-se em torno da seguinte questão: *O que os artigos científicos publicados na biblioteca eletrônica SciELO no período de 2001 a 2015 revelam quando abordam o conceito de currículo oculto?* Como objetivo geral, o estudo pretende analisar os artigos selecionados, a fim de verificar se eles atribuem ao currículo oculto uma função negativa, ou se indicam também a possibilidade de que ele sirva à emancipação humana. O referencial teórico adotado entende que há ações implícitas, positivas ou negativas, nas relações entre currículo e poder que visam manter uma ordem, contribuindo para que a visão de mundo da classe dominante prevaleça. Tais ações dizem respeito ao currículo oculto e contribuem para que a hegemonia da classe dominante se mantenha. Este currículo é composto pelos aspectos existentes na escola que contribuem, tacitamente, para aprendizagens sociais relevantes. Logo, há uma intrínseca relação entre educação e aspectos mais amplos da sociedade. Todavia, o currículo oculto também pode atuar no sentido da emancipação humana. Advoga-se que, além da reprodução dos interesses dominantes, há nas escolas conflitos, contradições e resistências. Precisa-se, pois, ir além da função reprodutivista do currículo oculto para que se evidencie o movimento dialético da realidade, contribuindo para a igualdade social. Nesse sentido, a pesquisa, de natureza bibliográfica, tem como *corpus* de análise 22 artigos publicados em 19 periódicos indexados na base SciELO. Sobre os dados da pesquisa, destaca-se o fato de a maioria das publicações se concentrar na área da Saúde. Verifica-se que a maior parte delas se refere ao Ensino Superior. Logo, percebe-se que há uma escassez de artigos relativos à Educação Básica e, sobretudo, à área da Educação. Ademais, não há publicações de artigos em revistas especializadas em currículo. Os aspectos mais enfatizados na maioria dos textos sobre a abordagem do conceito de currículo oculto são: i) ênfase em sua função negativa; ii) sua influência no processo de formação dos alunos; iii) preocupação dos pesquisadores da área da Saúde com o ensino da ética e com o papel do professor; iv) associação do conceito de currículo oculto com a discordância entre o que se diz e o que se faz; v) relação entre currículo e aspectos econômicos. Os resultados e as características dos artigos sugerem a existência de uma indefinição do conceito de currículo oculto, pois se evidencia uma grande dispersão na consideração do que seja este currículo nos artigos analisados. Constata-se que a maioria dos artigos se apoia na denúncia do currículo oculto. Entretanto, há alusões à possibilidade de uso deste conceito para a transformação social. Torna-se substancial que o conceito de currículo oculto seja redefinido e ressituaado. É necessário ir além de sua função negativa, usando seu potencial positivo com vistas à emancipação humana, considerando-o na perspectiva dialética. Defende-se, portanto, que o currículo oculto significa uma possibilidade de ação emancipatória no âmbito escolar. Evidencia-se um desafio que se coloca a todos os envolvidos com a educação. Por conseguinte, há muito para construir na direção de uma educação justa, democrática e igualitária.

Palavras-chave: Currículo; Currículo oculto; Escola; Ideologia.

CASTRO, Mariângela Machado de. **The concept of hidden curriculum in articles published in SciELO electronic library (2001 - 2015)**. Master's dissertation. São Carlos/SP: PPGE/UFSCar, 2017.

ABSTRACT

This Master's Dissertation is structured around the following question: What the scientific articles published in the SciELO electronic library from 2001 to 2015 reveal when they address the hidden curriculum concept? As a general objective, the study intends to analyze the selected articles in order to verify if they attribute to the hidden curriculum a negative function, or if they also indicate the possibility that it serves the human emancipation. The adopted theoretical framework understands that there are implicit actions, positive or negative, in the relations between curriculum and power that aim to maintain order, contributing to the world vision of the ruling class to prevail. Such actions concern the hidden curriculum and contribute to the hegemony of the ruling class. This curriculum is composed of aspects that exist in school that collaborate tacitly to relevant social learning. Therefore, there is an intrinsic relationship between education and broader aspects of society. However, the hidden curriculum can also act in the sense of human emancipation. It is argued that, in addition to the reproduction of dominant interests, there are conflicts, contradictions and resistance in schools. It is necessary, therefore, to go beyond the reproductive role of the hidden curriculum so that the dialectical movement of reality is evidenced, contributing to social equality. In this sense, the research, of a bibliographic nature, has as corpus of analysis 22 articles published in 19 journals indexed in the SciELO database. Regarding the researched data, it is noteworthy that most of the publications focus on the area of Health. It is verified that most of them refers to Higher Education. Therefore, it is noticed that there is a shortage of articles related to Basic Education and, above all, to the area of Education. In addition, there are no publications of papers in journals specialized in curriculum. The most emphasized aspects in most texts about the approach to the hidden curriculum concept are: i) emphasis on its negative function; ii) its influence on the students' training process; iii) concern of researchers from the area of Health with the teaching of ethics and with the role of the professor; iv) association of the hidden curriculum concept with the disagreement between what is said and what is done; v) relationship between curriculum and economic aspects. The results and characteristics of the studies suggest the existence of a lack of definition of the concept of hidden curriculum, because there is a great dispersion in what is considered this curriculum in the analyzed articles. Most of the works are based on the complaint of the hidden curriculum. However, there are references to the possibility of using this concept for social transformation. It becomes substantial to redefine and resituate the concept of hidden curriculum. It is necessary to go beyond its negative function, using its positive potential for human emancipation, considering it in the dialectical perspective. It is argued, therefore, that the hidden curriculum means a possibility of emancipatory action in the school environment. There is a challenge for everyone involved in education. Consequently, there is much to build towards a fair, democratic and egalitarian education.

Keywords: Curriculum; Hidden curriculum; School; Ideology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Busca realizada na biblioteca eletrônica SciELO	112
Quadro 2 - Lista de periódicos e respectivo número de artigos selecionados sobre a temática em foco	115
Quadro 3 - Apresentação dos trabalhos quanto ao número de identificação, título e idioma	117
Quadro 4 - Organização dos trabalhos quanto ao ano de publicação	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Artigos por área de conhecimento

122

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – CURRÍCULO: de suas características às suas ações implícitas no cotidiano escolar	24
1.1 O conceito de currículo	25
1.2 O currículo na perspectiva da teoria crítica	32
1.3 Sobre a ideologia.....	37
1.4 O conteúdo tácito do currículo.....	65
1.5 Para além do determinismo: possibilidades de ação no espaço escolar ...	86
CAPÍTULO 2 – A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	107
2.1 O percurso metodológico	107
2.2 Caracterizando os artigos selecionados	114
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	124
3.1 Apresentação dos dados	124
3.1.1 Artigos em que o conceito de currículo oculto é o tema central	125
3.1.2 Artigos em que o conceito de currículo oculto não é o tema central	167
3.2 Análise dos dados	193
CONSIDERAÇÕES FINAIS	209
REFERÊNCIAS	222
APÊNDICES	

INTRODUÇÃO

Início este texto afirmando que, de maneira geral, somos inclinados a estudar temas que nascem de nossas próprias inquietações. Assim sendo, o estudo sobre currículo, mais especificamente sobre currículo oculto, tornou-se uma preocupação para mim e, por isso, um tema importante a ser investigado.

Posso afirmar que a escola é uma instituição que sempre esteve presente em minha vida. Ou seja, o ambiente escolar acompanha a minha trajetória desde a infância até o momento atual. Refiro-me – de maneira mais clara – ao percurso da pré-escola, do ensino fundamental, do ensino médio, da graduação em Pedagogia e, atualmente, do programa de pós-graduação em Educação. Logo, esta trajetória se deu ora estudando em uma escola ora estudando a escola.

Indubitavelmente, vivenciei – e/ou testemunhei – muitas situações no período da Educação Básica. Entretanto, não as compreendia naquele momento. É pertinente destacar que realizei a educação infantil e o ensino fundamental em escola pública e o ensino médio em escola privada. Considero válido ressaltar este aspecto, pois são tipos diferentes de escola e, portanto, possuem alguns objetivos distintos. Uma das diferenças entre uma instituição pública e privada era bastante notável, todavia, eu também não a compreendia naquela ocasião.

No período em que eu estava no ensino médio havia uma ênfase na formação para o mundo do trabalho. Esta formação deveria ser realizada por todos os alunos e, de preferência, em uma boa faculdade ou universidade. Na escola pública, por sua vez, estava claro que somente alguns alunos iriam conseguir cursar uma faculdade – aqueles considerados mais "esforçados" ou "com sorte" – e que outros iriam apenas ocupar um cargo em um emprego qualquer.

Foi no segundo semestre da graduação – ao cursar uma disciplina optativa denominada *Introdução aos Estudos de Currículo* – que surgiram algumas inquietações em mim e fizeram-me rememorar muitos fatos vivenciados na Educação Básica. O tema do currículo me fez olhar para os aspectos da instituição escolar e suas relações com a sociedade de uma nova forma e, por isso, interessei-

me pelo assunto. Então, comecei a me dedicar aos estudos de currículo e, principalmente, de currículo oculto.

Conseqüentemente, pude compreender aos poucos muitas situações vivenciadas e/ou testemunhadas na Educação Básica. Algumas dessas experiências foram: a imposição de regras na sala de aula; a organização ou estrutura da classe; a distinção que algumas professoras faziam entre os alunos - principalmente entre "bons" e "maus" alunos; as recompensas e os castigos; o agrupamento dos alunos de mesmo nível acadêmico em uma mesma sala; a classificação dos alunos feita pelos professores e/ou colegas; a uniformização; a busca pelas melhores notas; as reprovações; entre outras características.

Além da disciplina optativa cursada, outros fatores me motivaram a estudar o tema do currículo. A obrigatoriedade da realização dos estágios durante a graduação – um total de quatro disciplinas de estágio – me permitiu conhecer e vivenciar o cotidiano de quatro escolas públicas. Ademais, tive a oportunidade de participar de um projeto no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por um período de três anos em uma escola pública, localizada na periferia da cidade em que realizei minha graduação.

As experiências vividas foram de grande importância para minha formação acadêmica, as quais também me motivaram a estudar o tema do currículo. Por conseguinte, as observações e as práticas feitas nos estágios e no projeto do PIBID me provocaram muitas reflexões e questionamentos. Há dois momentos que marcaram minha experiência nesses momentos da graduação. Um deles foi a fala de uma professora do quarto ano do ensino fundamental a um aluno que dizia não gostar de matemática. Ela afirmou para ele que o que iria acontecer, caso ele continuasse não gostando desta matéria, era que ele iria crescer burro e se tornar um pedreiro. Imediatamente, o aluno – inconformado – respondeu que seu pai era pedreiro. A professora, então, silenciou-se naquele exato momento. Pôde ser notado que ela falou de maneira muito naturalizada, como se um pedreiro não entendesse de matemática.

Outro momento foi o caso de uma aluna da escola em que realizei o projeto do PIBID, juntamente com outras colegas da graduação. Ela cursava o quarto ano

do ensino fundamental e participava das nossas intervenções semanais. Esta aluna tinha muita dificuldade de aprendizagem e, ainda, era extremamente quieta. Ela nem sequer respondia às nossas perguntas, mesmo quando estávamos sozinhas. E quando respondia algo, mal conseguíamos ouvi-la.

No decorrer do tempo, vimos em uma sala de aula um "cartaz de estrelinhas" que correspondia ao desempenho de cada aluno da turma. Ali encontramos o nome dessa aluna e constatamos que em seu nome não havia nenhuma estrelinha – e já estávamos no final do ano letivo. Depois, ao conversarmos sobre a aprendizagem desta aluna com a supervisora pedagógica, nos foi informado que ela foi violentada sexualmente pelo pai. Minhas colegas e eu, realmente, não esperávamos por isso. Sentimos um conformismo na fala da supervisora em relação ao desempenho da aluna. Aquela menina estava destinada ao "fracasso" e, infelizmente, ela já havia internalizado este fim.

Naquele momento, percebi que havia uma “cultura escolar” perversa que envolvia aquela pequena garota, rotulando-a, excluindo-a e até mesmo silenciando-a; reforçando, assim, a determinação sobre seu futuro. Este caso marcou-me profundamente. E não só este como outros acontecimentos que percorreram minha trajetória em relação à educação. Com efeito, a educação é vista – pela maioria das pessoas – como redentora da sociedade para que se conquiste uma igualdade. No entanto, esta afirmação passa a não fazer sentido no instante em que as pessoas vivenciam experiências na escola – acadêmicas e pessoais – e, do mesmo modo, as diferenças persistem ou até mesmo se ampliam. E como resultado disso, a responsabilidade do sucesso ou do insucesso escolar passa a ser de cada sujeito, descomprometendo a escola e, também, a sociedade.

A partir dessas e de outras situações vivenciadas e/ou testemunhadas, tive a certeza do tema a que dedicaria meus estudos para o trabalho de conclusão de curso de graduação. Este trabalho teve como título: *Currículo oculto, escola e ideologia: reflexões a partir da tradição marxista*. E como fruto das reflexões construídas no trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, surgiu-me a inquietação que me moveu a buscar compreender de que maneira o currículo oculto é apresentado nas pesquisas, isto é, o que os trabalhos científicos revelam quando abordam este conceito.

É certo que, para compreender a realidade social da escolarização, na proposição de Apple (2006), faz-se necessário estudá-la em seu ambiente real, isto é, na sala de aula. Indubitavelmente, a escola é uma importante instituição, pois tem uma responsabilidade significativa quanto à reprodução cultural e econômica. Ademais, Apple (2006) afirma que a escola tem efeitos relevantes enquanto instituição de socialização, uma vez que toda criança a frequenta.

Nesse sentido, é importante destacarmos que o conceito de currículo é bastante complexo e envolve muitas perspectivas na área educacional. De fato, a educação acompanha cada etapa da evolução histórica do ser humano e reflete, conseqüentemente, os interesses dominantes. Silva (2015) aponta que há diferentes teorias que envolvem o currículo no âmbito educacional, sendo elas: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas.

De uma maneira geral, o primeiro grupo de teorias é considerado neutro e desinteressado, concentrando-se somente em questões técnicas de organização na transmissão do conhecimento. Em relação a elas, as teorias críticas apontam que a organização curricular pauta-se nos moldes da fábrica, da indústria. Ou seja, as disciplinas escolares são associadas a aspectos puramente mecânicos – repetição, memorização etc. A elaboração do currículo, na perspectiva tradicional, limita-se a uma atividade burocrática, fundamentada na ideia de ensino centrado na figura do professor – considerado como o único detentor do saber. Nessa concepção de ensino, os alunos são sujeitos passivos.

As teorias críticas, especificamente, questionam o pensamento e a estrutura educacional tradicionais, demonstrando que não há uma teoria neutra, visto que todas as teorias se pautam nas relações de poder. Essas teorias não só desenvolvem conceitos que buscam compreender o que o currículo faz, como também apontam conexões entre currículo, poder e ideologia. Além disso, para as teorias críticas, existem certas ações implícitas nas relações entre currículo e poder e, geralmente, essas ações educam para manter uma ordem e assegurar que a ideologia dominante impere. Essas ações implícitas – que podem ser positivas ou negativas – caracterizam o currículo oculto. Este currículo perpassa as formas de seleção e distribuição do conhecimento na escola, impondo de forma silenciosa os valores e comportamentos aspirados pelos que detêm o poder na sociedade.

Contudo, Torres Santomé (1995) destaca que os professores e os alunos não costumam estar plenamente conscientes do papel que o currículo oculto desempenha na estruturação de significados e valores no interior das escolas.

Por último, as teorias pós-críticas também têm como objetivo compreender quais são os processos que medeiam a construção do indivíduo por meio das relações de poder e controle. Estas teorias elevaram seus estudos para além da questão das classes sociais, focalizando-se no sujeito. Silva (2015) afirma que este conjunto de teorias pauta-se no cenário pós-moderno. Logo, um conceito que se destaca nesse grupo é o de discurso. O autor ressalta que, para essas teorias, não há um conhecimento único e verdadeiro. Além disso, tal grupo compreende que não pode existir uma separação entre questões culturais e questões de poder.

Silva (2015) assegura que as teorias buscam fundamentar os conhecimentos selecionados, definindo, assim, quais precisam ser ensinados. Portanto, a seleção que compõe o currículo é resultado de um processo que reflete os interesses particulares da classe dominante. Logo, selecionar é uma questão de poder. Diante dessas vertentes do currículo, este estudo está afeto ao grupo das teorias críticas, que considera e estuda o conceito de currículo oculto – entre outros conceitos fundamentais.

Com base em uma literatura que se proclama crítica, é possível afirmar que a instituição escolar introduz – progressivamente – os modos de conduta que a sociedade adulta requer, ou seja, existe um tipo ideal de cidadão que se almeja formar. Assim, torna-se claro que há efeitos e aproximações com a vida produtiva adulta de cada aluno – assim como na história de vida do estudante – gerados pelas relações intrínsecas entre escola e poderes econômico, cultural e social. É certo que há intenções bem definidas – embora sejam ocultas – a respeito do que esperam dos indivíduos em uma sociedade iníqua. Apple (2006) nos indica que o poder é concretizado também no interior das escolas, sendo que, naturalmente, estas instituições reproduzem e validam uma estrutura de desigualdade. Então, é possível afirmar que o conteúdo do currículo oculto colabora de modo fundamental nos efeitos originados e autenticados na escola.

Ao se considerar que o primeiro contato de uma pessoa com uma instituição de ensino se faz na tenra idade, pode-se esperar que seja na pré-escola que ela

começará a aprender conteúdos essenciais para sua socialização – visto que a escola também exerce uma função socializadora. Para Apple (2006), a socialização nas salas de aula inclui o aprendizado de normas e as definições das interações sociais. Por conseguinte, a pré-escola representa um tempo importante no processo pelo qual os alunos se tornam competentes – em normas, regras, valores, tendências etc. – para que possam atuar em toda a vida institucional. Em outras palavras, o significado social internalizado pelos alunos, em todo o início da vida escolar, interfere fortemente na definição das regras para a vida escolar subsequente.

Torres Santomé (1995) constata que é desde o primeiro contato com a instituição educativa que o aluno aprende seu papel de estudante, pois esta se encontra entre suas primeiras tarefas. Nesta fase escolar, os alunos precisam aprender quais são seus direitos e, principalmente, quando e como poderão exercê-los. Para o autor, saber o que é ser estudante é o que se espera de cada aluno na escola. O papel do aluno consiste em certos ideais esperados pelos adultos, no caso da escola, pelos professores e demais atores da equipe pedagógica.

Em seus estudos, Apple (2006) aponta que os docentes priorizam os aspectos de silêncio e cooperação dos alunos nas salas de aula. Estes aspectos são avaliados como indispensáveis para os “bons” alunos. Apple (1989) assegura que tais aspectos de um bom aluno ou estudante ideal é um mecanismo ideológico muito relevante para a manutenção da hegemonia dominante, visto que a escola é um aparato do Estado.

Nesse sentido, pode-se constatar que há nas escolas componentes ideológicos que servem aos interesses do grupo dominante para a manutenção do *status quo*. Este grupo ou classe dominante, como expõe Chauí (2004), controla a produção e a distribuição das ideias – ideologias – que são utilizadas em determinadas instituições sociais para que sejam implantadas e preservadas. Algumas dessas instituições são as famílias, as escolas, as igrejas, os partidos políticos, os meios de comunicação e, portanto, permanecem associadas à conservação do poder do grupo dominante.

Para Apple (1989), as condições específicas que mantêm a ideologia hegemônica são preservadas e, ainda, necessitam ser reelaboradas constantemente

no âmbito escolar. Nesta perspectiva, é preciso entender que a escola apresenta importantes efeitos enquanto instituição de reprodução cultural, social e econômica. E é por isso que o conceito de ideologia se faz fundamental neste entendimento, uma vez que há influências ideológicas na sustentação dos currículos escolares.

Torres Santomé (1995) assegura que as diferentes classes sociais desempenham funções desiguais nas ocupações de trabalho na sociedade e, por isso, os indivíduos recebem uma educação diferenciada de acordo com sua classe. Com isso, de acordo com o mesmo autor, as instituições escolares – suas organizações e seus currículos – não devem ser compreendidas de maneira isolada, mas devem ser analisadas na sua relação com os demais sistemas da sociedade.

Dubet (2008) afirma que as desigualdades são manifestadas desde o início da escolarização, fazendo com que a escola não consiga – em boa parte das vezes – neutralizar seus efeitos. Desse modo, o autor assegura que a oferta escolar está longe de ser justa para todos, uma vez que há um tratamento diferenciado entre os alunos mais e menos favorecidos socialmente. Como expõe Torres Santomé (1995), a lógica atuante na escola acaba por responsabilizar o aluno pelo êxito ou pelo fracasso de suas ações. E no momento em que a responsabilidade passa a ser do aluno a instituição escolar, por sua vez, sempre tem possibilidades de ficar ileso. Do mesmo modo, Dubet (2008) declara que o aluno que fracassa é considerado como o próprio responsável pelo seu mau êxito, ou seja, é como se ele tivesse optado por ter um desempenho que o levasse ao fracasso.

Para Dubet (2008), o sistema escolar torna-se bastante cruel no momento em que o aluno trabalha e tem pouco êxito ou fracassa e, por conseguinte, se culpa e admite – e acredita – ser menos dotado, menos capaz. Este sentimento de culpa faz com que o aluno não consiga encontrar uma justificativa para o seu fracasso fora de si mesmo. Dubet (2008) ainda evidencia que o aluno é conduzido em função de suas incompetências e do seu distanciamento de um modelo de excelência e não, como deveria ser, em função do que ele sabe ou do que almeja saber.

Nesse sentido, os professores se convertem em agentes da seleção social por meio dos julgamentos, classificações, rotulações, entre outros aspectos escolares – juntamente com a diferenciação dos conhecimentos entre os tipos de alunos. Logo, de acordo com este autor, a cultura escolar é corrompida, fazendo

com que os alunos – de maneira lógica – trabalhem objetivando a nota e o resultado. É a partir dessa cultura escolar, de acordo com Silva (2015), que o ciclo da reprodução cultural se conclui e, conseqüentemente, a reprodução social se mantém. Dessa maneira, Apple (1989) ressalta a importância de se estudar os processos de produção e reprodução que acontecem na instituição escolar.

Contudo, é válido afirmar que não há uma conspiração por parte da escola – e principalmente por parte dos professores – para que tanto a produção quanto a reprodução aconteçam. Torna-se importante reiterar que a escola não está isolada na sociedade. Por isso, o estudo de um currículo tácito é necessário. Conforme argumenta Torres Santomé (1995), o currículo oculto é o resultado de um sistema hierárquico e de um controle que vigora no interior de específicas estruturas acadêmicas.

Estas estruturas, no entanto, quase não são colocadas em questão, pois justamente não é tão fácil conseguir compreender a relação entre estas e outras estruturas sociais. A estratégia utilizada pela sociedade capitalista, como expõe Torres Santomé (1995), é recorrer à escolarização para atenuar os desajustes sociais. Esta estratégia funciona para que as demais esferas institucionais – que influenciam a escola – não se vejam como culpadas e/ou responsáveis pelas desigualdades entre os sujeitos.

À vista desses argumentos, é possível notar a intrínseca relação entre a instituição escolar e os sistemas social, cultural e econômico. O conceito de currículo oculto é substancial para a compreensão desta relação. É por meio dele que se pode perceber como a sociedade reproduz a si mesma e como mantém suas condições de existência ao transmitir ideologias. Entretanto, cabe ressaltar que o currículo oculto é uma possibilidade de análise daquilo que ocorre no interior da escola. Sendo assim, não se pode admitir que este currículo seja a única ação que se empreende no espaço escolar.

Apple (1989) reconhece que as escolas são instituições complexas e, por isso, devem ser vistas para além de uma função única e simplista de reprodução – em um sentido negativo, ou seja, reprodutivista. A relação entre a escola e os sistemas mais amplos da sociedade é dinâmica e, sobretudo, dialética. Portanto, não há um determinismo. Em virtude disso, torna-se pertinente realizar um estudo

sobre o tema do currículo oculto. Como Torres Santomé (1995) afirma, é preciso contribuir para a análise e compreensão a respeito das dimensões do currículo que são mais difíceis de serem percebidas, mas que estão – seguramente – presentes em toda intervenção educativa.

Considerando estes argumentos, bem como os interesses e inquietações apresentados, almejamos¹ responder a seguinte questão: *O que os artigos científicos publicados na biblioteca eletrônica SciELO no período de 2001 a 2015 revelam quando abordam o conceito de currículo oculto?*

Como objetivo geral, este estudo pretende analisar os artigos selecionados, a fim de verificar se eles atribuem ao currículo oculto uma função negativa, ou se indicam também a possibilidade de que ele sirva à emancipação humana. A partir desse, destacam-se como objetivos específicos: a) Analisar os artigos selecionados para identificar o conceito de currículo oculto neles utilizado; b) cotejar os referenciais e dados dos artigos, a fim de identificar pontos convergentes e divergentes na compreensão do tema; c) identificar e analisar as práticas apresentadas pelos artigos que revelam o caráter reprodutivista do currículo oculto; d) identificar e analisar possibilidades de emancipação humana por meio do currículo oculto, porventura presentes nos artigos selecionados.

Para que seja possível desenvolvermos nossa proposta, estruturamos este trabalho em três partes. No capítulo 1, “Currículo: de suas características às suas ações implícitas no cotidiano escolar”, organizamos o texto em cinco seções. Na primeira, explicitamos o significado da palavra currículo, bem como sua teorização e origem em relação ao sistema educacional. Também, discorremos sobre os três grupos de teorias de currículo. Na segunda seção, descrevemos a perspectiva teórica de currículo utilizada na fundamentação de nossos argumentos. Em seguida, em uma terceira seção, discorremos sobre o conceito de ideologia, visto que há influências ideológicas na construção dos currículos escolares. Na quarta seção, explicitamos o conteúdo tácito do currículo que colabora na sustentação da hegemonia de uma classe dominante, bem como os efeitos da ideologia no cotidiano

¹ Após explicitar as motivações pessoais e acadêmicas que me conduziram a este estudo, deixo de utilizar, a partir deste momento, a primeira pessoa do singular para adotar a primeira do plural. Assim, inicio a apresentação do processo de elaboração e construção que está sendo empreendido neste estudo junto à minha orientadora.

escolar por meio do currículo oculto. E na quinta e última seção, desenvolvemos argumentos sobre a necessidade de ir além da lógica descrita pelos teóricos reprodutivistas da educação.

No capítulo 2, “A construção da pesquisa”, evidenciamos – em duas seções – nosso tipo de pesquisa, bem como a sistematização e a estruturação dos dados para análise. Na primeira seção, delimitamos as opções metodológicas e o caminho empreendido para a construção de nossos dados. Além disso, discorremos sobre a seleção dos trabalhos no *site* da biblioteca eletrônica SciELO e apresentamos nosso *corpus* final de análise. Na seção subsequente, apresentamos alguns dados que já permitem a identificação de alguns importantes aspectos sobre a abordagem do conceito de currículo oculto. Especificamos algumas características dos trabalhos selecionados, tais como: título, ano de publicação, nome do periódico, área de conhecimento, resumo sobre o assunto estudado e sua relação com o currículo oculto.

No terceiro capítulo, “Apresentação e análise dos dados”, evidenciamos em duas seções as características dos artigos selecionados com a finalidade de respondermos nossa questão de pesquisa. Na primeira seção, apresentamos – em duas subseções – os resumos dos artigos selecionados para esta pesquisa, bem como suas relações com o conceito de currículo oculto. Por conseguinte, na segunda seção, explicitamos a análise dos dados. Dessa maneira, discorremos sobre as características mais específicas acerca dos nossos dados e, também, tecemos alguns argumentos a partir da leitura de todos os artigos selecionados com o desígnio de alcançarmos nossos objetivos.

Finalizamos este trabalho com um conteúdo intitulado “Considerações Finais”. Ressaltamos que este conteúdo não possui uma natureza conclusiva. Desse modo, ele é composto por uma súmula da literatura que serviu como nosso referencial teórico, bem como algumas reflexões para compormos nossas considerações. Acreditamos que há espaços na instituição escolar para que ações transformativas sejam construídas.

Nesse sentido, pretendemos, com este trabalho, contribuir para incitar a preocupação, o interesse e, principalmente, o debate a respeito dos aspectos do currículo que são mais difíceis de serem percebidos ou conscientizados. No entanto,

indubitavelmente, tais aspectos estão presentes – consintamos ou não – em toda ação educativa. Por conseguinte, concluímos esta Dissertação evidenciando um desafio que, a nosso ver, se coloca a todos os atores escolares – ou ainda, a todos os envolvidos com a educação. Para tal fim, acreditamos na potencialidade do conceito de currículo oculto como um dos caminhos para a construção de uma emancipação humana e, conseqüentemente, uma transformação social.

CAPÍTULO 1

CURRÍCULO: DE SUAS CARACTERÍSTICAS ÀS SUAS AÇÕES IMPLÍCITAS NO COTIDIANO ESCOLAR

É possível afirmar que fazer uma análise sobre o sistema educativo e o cotidiano de uma sala de aula é uma tarefa bastante complexa. Compreender e analisar o sistema educativo – incluindo o que as pessoas aprendem e apreendem em suas trajetórias nas instituições escolares – implica voltar-se, minuciosamente, ao currículo. Entretanto, consideramos que a instituição de ensino não pode ser pensada e, sobretudo, compreendida de maneira isolada dos sistemas mais amplos da sociedade. Sendo assim, é correto dizer que esta instituição está intrinsecamente associada aos aspectos sociais, econômicos e culturais da sociedade existente.

Com base nesse pressuposto, organizamos o texto em cinco seções. Na primeira, apresentamos algumas definições do termo de acordo com uma literatura crítica. Nesta seção, buscamos delinear a origem do conceito de currículo, discorrendo sobre o contexto de uma determinada época e, também, a utilização deste conceito no âmbito educacional. Assim, destacamos três grupos de teorias de currículo e suas importantes relações com a escola a fim de compreendermos suas implicações. Em seguida, procuramos descrever a perspectiva teórica utilizada na fundamentação de nossos argumentos. É importante destacarmos que a escolha da fundamentação teórica nos permite compreendermos a realidade, principalmente a escolar, de uma certa maneira.

A partir desta exposição, na terceira seção elucidamos o conceito de ideologia, uma vez que há influência deste conceito na sustentação dos currículos escolares – sobretudo, na existência do currículo oculto. Procuramos apresentar o surgimento do termo, historicamente, bem como suas definições e relações com a instituição escolar a partir de um pensamento específico. Na quarta seção deste capítulo explicitamos as características do conteúdo de um currículo oculto que colaboram para a manutenção da hegemonia de uma classe dominante. Para tal, recorreremos a autores que asseguram a existência de componentes ideológicos que influenciam a construção e o desenvolvimento deste currículo na escola. Desse

modo, evidenciamos as relações intrínsecas entre a instituição escolar e os sistemas político, econômico e social vigentes. Por fim, na última seção, dedicamo-nos a explicitar a necessidade de ir além da lógica reprodutivista do currículo oculto. Em outras palavras, construímos argumentações que vão ao encontro da busca de possibilidades de ação no interior do espaço escolar com vistas à emancipação humana e à transformação social.

1.1 – O CONCEITO DE CURRÍCULO

Para conceituar o currículo, primordialmente, devemos entender que este é um conceito polissêmico, que apresenta diferentes significados, de acordo com o referencial teórico adotado e o contexto em que esteja inserido. No contexto educacional, este conceito designa e determina, como afirma Gimeno Sacristán (2013), uma realidade no sistema escolar. Entretanto, este conceito não abrange toda essa realidade, uma vez que ela é bastante complexa. Dessa maneira, o autor reconhece que “essas peculiaridades – entre outras – fazem o conceito do currículo se referir a uma realidade difícil de explicar por meio de uma definição simples, esquemática e esclarecedora, devido à própria complexidade do conceito” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p.09-10).

De acordo com sua etimologia, o termo currículo advém da palavra latina *curriculum*, referindo-se a toda uma trajetória percorrida na construção de uma carreira, como afirma Gimeno Sacristán (2013). Em relação ao sistema educativo, o uso inicial do conceito de currículo representava a organização dos conteúdos a serem ensinados. Uma importante explicação de currículo é feita pelo mesmo autor e, sobretudo, nos permite refletir a respeito das considerações que serão feitas a seguir.

O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como *desenvolvimento* escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. Ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, o currículo também se torna um regulador das pessoas. Por tudo isso, nos séculos XVI e XVII, o currículo se transformou em uma

invenção decisiva para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos (p.18).

É certo que, a partir do excerto apresentado, não podemos restringir o conceito de currículo aos seus conteúdos – embora esta discussão também esteja afeta ao currículo –, uma vez que ele denota uma maior função. Silva (2015) declara que, atualmente, em discussões recorrentes, associamos o currículo apenas aos conhecimentos e/ou conteúdos. O autor destaca que o conhecimento que compõe o currículo está intrinsecamente ligado àquilo que somos e nos tornamos. Nesse sentido, faz-se pertinente discorrermos sobre a origem e o uso do termo currículo para compreendermos sua relação com a instituição escolar e suas conexões com outros conceitos.

Apple (2006) afirma que a área do currículo se originou no início do século XX, tornando-se, assim, um conjunto de indicações para a seleção e organização do conhecimento escolar. O autor evidencia que nessa época a principal preocupação das pessoas do campo do currículo era a do controle social. Além disso, com o decorrer do tempo, revelou-se um interesse pela escolarização como mecanismo de controle social. Entretanto, cabe ressaltar que, inicialmente, este controle não foi uma intenção claramente manifestada. Deste modo, os primeiros especialistas da área do currículo foram John Franklin Bobbitt e Werrett Wallace Charters, ambos educadores – americano e canadense, respectivamente – que se dedicaram aos estudos sobre o tema.

Conforme Apple (2006) aponta, estes estudiosos foram influenciados pelos princípios do movimento eugenista, cujo objetivo era o de “melhorar” a raça humana. Marcados por razões ideológicas, estes educadores levaram o controle social para a área do currículo, com o intuito de que os parâmetros para a seleção de significados que envolveriam a vida escolar fossem desenvolvidos. Logo, podemos perceber que há uma relação entre a educação e a preservação de privilégios e interesses pertencentes a uma parcela social, sendo que nessa relação os significados do currículo são muito valiosos.

Durante o final do século XIX e início do XX houve, nos Estados Unidos, a transição de uma sociedade agrária e rural para uma sociedade urbana e

industrializada. Por conseguinte, Apple (2006) analisa que a classe média da população americana – composta por pequenos agricultores, comerciantes e outros profissionais – achava-se ameaçada em seu poder econômico e cultural devido às classes de capitalistas industriais e de trabalhadores imigrantes. Logo, os líderes intelectuais que formaram a área do currículo e os primeiros líderes nas áreas de sociologia, psicologia e educação, contemplaram as preocupações que a classe média tinha em relação ao declínio de seu poder e à possível perda do controle social. Para aclarar essas preocupações da classe média destacamos o seguinte trecho de Apple (2006):

As cidades estavam cada vez mais sendo habitadas por imigrantes do leste e do Sul da Europa e por negros provenientes dos Estados rurais do sul. Essa diversidade era vista como uma ameaça à cultura homogênea norte-americana, centrada na pequena cidade e enraizada em crenças e atitudes da classe média (APPLE, 2006, p.111).

Assim, os especialistas desenvolveram uma construção do currículo pautada na diferenciação de objetivos educacionais, enxergando-o como desenvolvedor de um consenso normativo e cognitivo. Apple (2006) afirma que para os intelectuais da época uma cultura unitária era o segredo para o progresso e para o ideal de democracia. No entanto, a homogeneidade cultural estava sendo dissipada, pois os imigrantes e os trabalhadores eram considerados inferiores em relação à população local – da classe média, em sua maioria. Dessa maneira, os intelectuais se uniram para enfrentar esta suposta ameaça a fim de que os imigrantes e os trabalhadores industriais pudessem adotar os valores, as crenças e os padrões de comportamento desejados pela classe média.

Estes pensadores perceberam que o controle social seria indispensável para alcançar o objetivo referido, todavia precisavam de um instrumento para realizá-lo. Logo, o currículo foi visto como uma maneira de se reconstituir o que estava sendo perdido e, conseqüentemente, a escola seria o instrumento ideal para tal fim. É importante ressaltarmos que, como afirma Apple (2006), “as escolas não foram necessariamente construídas para ampliar ou preservar o capital cultural de classes ou comunidades que não fossem as dos segmentos mais poderosos da população”

(p.101). Isto quer dizer que a escola já existia e, por sua vez, foi utilizada para se alcançar certos objetivos. Nesse ínterim, a escola foi vista como redentora da sociedade, uma vez que havia problemas que ameaçavam a ordem social de uma determinada classe. Assim, podemos constatar que o desenvolvimento curricular esteve vinculado às necessidades e às mudanças econômicas daquela época.

Era necessário fazer com que todos pensassem de maneira igual para que a classe dominante conservasse seu poder. Apple (2006) argumenta que o currículo escolar era a ferramenta essencial para conter um consenso de valores que refletisse os propósitos políticos, econômicos e sociais. Em vista disso, consoante os pensamentos dos 'líderes do currículo' – expressão encontrada em Apple (2006) –, surgiu o assunto de diferenças na inteligência em relação à busca da homogeneidade cultural, pois se considerava que havia indivíduos de baixa inteligência naquela sociedade. Portanto, passou-se a pensar em um currículo diferenciado, ou seja, em um currículo que preparasse, simultaneamente, diferentes tipos de sujeitos: os de “alta inteligência” e os de “baixa inteligência”. Esta diferenciação visava à preparação dos indivíduos para variadas funções sociais na vida adulta. Conforme Apple (2006), neste período de mudanças na sociedade americana, os educadores que se dedicavam aos estudos de currículo julgavam que aqueles que possuíam alta inteligência tinham uma moral superior e, por isso, seriam mais dedicados ao trabalho e à melhoria da sociedade.

Como resultado disso, a ideia de um currículo diferenciado serviria a distintos tipos de educação, bem como de estudantes. O primeiro tipo de educação abrangia ensinamentos de liderança e de como construir e/ou definir crenças e padrões adequados de comportamento na sociedade. Já o segundo tipo de educação, por meio de um currículo diferenciado, envolveria o aprendizado da aceitação de tais crenças e padrões estabelecidos por uma classe social. Assim, temos também a distinção entre os indivíduos – e entre os estudantes – pertencentes à classe dominante e os pertencentes à massa da população. E de acordo com os idealistas da época, com este tipo de currículo seria possível estabelecer uma homogeneidade cultural e se manteria, assim, a estabilidade social americana. Como nos é certificado por Apple (2006), “em poucas palavras, o que interessava a esses primeiros elaboradores do currículo era a preservação do

consenso cultural e, ao mesmo tempo, a alocação de indivíduos em seus ‘devidos’ lugares em uma sociedade industrializada interdependente” (p.115).

Neste momento, com base no que foi exposto, é importante recorrermos a Silva (2015) com o intuito de mostrar as diferentes teorias que envolvem o conceito de currículo. Como afirmamos inicialmente, o significado de currículo depende do referencial teórico adotado. Dessa maneira, Silva (2015) discorre sobre os grupos de teorias que envolvem o currículo no âmbito educacional. Ele utiliza o termo *teoria* equivalente às palavras *discurso* e *perspectiva* e afirma que “a existência de teorias sobre o currículo está identificada com a emergência do campo do currículo como um campo profissional, especializado, de estudos e pesquisas sobre o currículo” (SILVA, 2015, p.21). Assim, o autor argumenta sobre os três grupos de teorias, a saber: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas.

As teorias tradicionais emergiram no início do século XX, como citamos anteriormente, como uma reação – de certa maneira – ao currículo clássico ou humanista. Este currículo compunha uma classificação do conhecimento na Idade Média e, de acordo com Silva (2015), apresentava o objetivo de ensinar as obras literárias e artísticas de origem grega e latina. Isto posto, podemos afirmar que as teorias tradicionais sofreram influência das ideias contidas no livro de Bobbitt – *The curriculum*, publicado em 1918 – e, dessa maneira, concebeu o currículo como o modelo da fábrica. Essa associação deve-se à inspiração teórica da “administração científica”, a qual teve Frederik Taylor como precursor. Este homem foi um engenheiro mecânico americano que propôs métodos que focalizavam tanto a eficiência quanto a eficácia operacional na administração de uma indústria.

Desse modo, Silva (2015) afirma que Bobbitt adotou um modelo de currículo em que os estudantes fossem “processados” como um produto. O fundamento desta concepção era a de mensurar os resultados, encarando o currículo, de fato, como um processo industrial. Conseqüentemente, estas teorias concebem o currículo de maneira mecânica e burocrática, pautado em questões de organização. Nas palavras de Silva (2015), “numa perspectiva que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica” (p.24).

Ainda em conformidade com o autor, podemos afirmar que as teorias tradicionais de currículo eram consideradas neutras e desinteressadas, concentrando-se apenas em questões técnicas de organização na transmissão do conhecimento e se preocupando com a questão de “como fazer” o currículo. Tais teorias apresentavam suposições que defendiam a necessidade de o currículo trabalhar como um mecanismo que permitisse a aceitação, o ajuste e a adaptação à ordem social vigente. Logo, tais teorias abarcam os seguintes conceitos: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. Reiteramos que tais conceitos representam a organização dos processos de um currículo pensado aos moldes das fábricas. Além disso, esse modelo de organização faz com que a padronização seja fundamental, assim como na indústria.

Silva (2015) argumenta que as teorias tradicionais de currículo começaram a ser contestadas a partir dos anos 1970, nos Estados Unidos. Surgiram, então, as teorias críticas de currículo. Tais teorias questionam o pensamento e a estrutura educacional tradicionais, entendendo que não há uma teoria neutra, visto que todas são pautadas em relações de poder. É válido destacarmos que essas teorias causaram uma grande transformação em relação aos princípios das tradicionais, pois desenvolveram conceitos que buscam compreender “o que faz” o currículo, como: ideologia, poder, reprodução cultural e social, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação, libertação, currículo oculto, resistência.

Nesse sentido, Silva (2015) alega que as teorias críticas foram totalmente contrárias às tradicionais, uma vez que começaram a questionar os arranjos sociais e educacionais que originaram não só as desigualdades como também as injustiças sociais. Devido a este fato, o autor assegura que estas teorias se direcionaram para os conceitos mencionados – principalmente os de ideologia e poder –, fazendo com que a educação pudesse ser vista sob uma nova perspectiva.

Por sua vez, as teorias pós-críticas também trazem uma diferente maneira de conceber o currículo. Silva (2015) argumenta que estas teorias ajustam-se às teorias críticas com o escopo de apreender quais são os processos que permeiam a construção do sujeito por meio das relações de poder e controle. Dessa maneira, as

teorias pós-críticas de currículo, conforme destaca o autor, utilizam não só o conceito de discurso – ao invés de ideologia – como também os seguintes conceitos: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Ademais, esse grupo de teorias destaca de modo negativo a desvalorização do desenvolvimento cultural e histórico de alguns grupos e os conceitos da modernidade, como razão, verdade e ciência. Uma outra concepção que esse grupo assume é a fundamentação no pós-estruturalismo que acredita ser o conhecimento algo dubitável e impreciso, isto é, consideram que não há um conhecimento único e verdadeiro. De fato, para este grupo de teorias existe sempre a imprecisão e a ambiguidade. Diante dessas perspectivas, Silva (2015) assegura que para o grupo de teorias pós-críticas não pode haver separação entre questões culturais e questões de poder. Assim, de acordo com essas teorias, as conexões entre currículo e multiculturalismo devem ser analisadas. Podemos afirmar que as desigualdades originárias do processo escolar aparecem tanto nas relações de poder entre grupos de força, quanto nas diferenças raciais, de sexualidade e de gênero, no momento em que tais diferenças são colocadas como valores dominantes. É válido evidenciarmos o que diz Silva (2015) a respeito do multiculturalismo:

A tradição crítica inicial chamou nossa atenção para as determinações de classe do currículo. O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente (p.90).

Dessa maneira, podemos concluir – após esta sucinta apresentação dos grupos de teorias – que as primeiras teorizações sobre o currículo estão associadas a um processo burocrático e mecânico, equiparando a escola a uma indústria. No entanto, as teorias críticas e pós-críticas vão de encontro aos argumentos da teoria tradicional e indagam o motivo de se empregar certos tipos de conhecimentos em detrimento de outros, ou seja, estes grupos de teorias surgiram para questionar e

repensar o papel de um currículo tradicional que se proclama neutro. As teorias críticas envolvem discussões que destacam as relações entre currículo, poder e ideologia; compreendendo que a escola é um importante instrumento para a reprodução e a legitimação das desigualdades sociais constituídas em uma sociedade capitalista. Já as teorias pós-críticas – pós-estruturalistas, pós-colonialistas, pós-marxistas etc. – consideram outras condições, além das classes sociais. Assim, ainda que com abordagens distintas, colocam ênfase no sujeito.

Por conseguinte, é possível constatar que a compreensão das teorias de currículo é necessária para se compreender a história e os interesses que medeiam a construção curricular. As teorias buscam justificar os conhecimentos selecionados. E como afirma Silva (2015), a questão fulcral de qualquer teoria é a de definir qual é o conhecimento que precisa ser ensinado. Portanto, é por isso que os grupos de teorias se diferenciam entre si, pois tratam este objetivo de maneira distinta. Aliás, o autor defende que é baseado na definição do tipo de pessoa que se considera ideal para um determinado tipo de sociedade que as teorias de currículo inferem qual o tipo de conhecimento válido. Desse modo, podemos afirmar que há questões de poder no âmbito do currículo, uma vez que selecionar é um procedimento de poder.

Gimeno Sacristán (2013) menciona a grande contribuição do conceito de currículo para o sistema escolar, advogando que sem o entendimento de seus significados seria muito trabalhoso examinar a escolaridade. O autor ainda garante que quando se discute e/ou se pesquisa este conceito é como se tornasse possível tocar algo perceptível e nítido socialmente. Desta forma, frente às vertentes do currículo apresentadas, reiteramos nossa adesão à teoria crítica de currículo, que passamos a tratar mais detidamente.

1.2 – O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA

É importante reiterarmos que o grupo das teorias críticas de currículo trouxe uma nova perspectiva de se olhar para a educação. Contudo, não podemos falar do currículo numa perspectiva crítica sem associá-lo a elementos pertencentes às suas teorias tradicionais. Sem dúvidas, esses elementos ou conceitos são indispensáveis ao se fazer uma análise crítica da educação.

Apple (2006) afirma que, no decorrer de todo o processo inicial do desenvolvimento do currículo como tema de estudo, foram instituídos na escola os moldes de uma fábrica. Iniciou-se nas escolas um processo de controle e diferenciação dos currículos escolares com o propósito de, também, controlar pessoas e classes sociais. Por conseguinte, estabeleceu-se uma padronização a ser seguida, buscando o modelo de eficiência e produtividade dos processos industriais para agregá-lo aos conceitos de currículo. Os estudantes passaram a ser socializados sob um conjunto de regras e normas sociais, sendo empregadas, desde a pré-escola, normas de obediência, adaptabilidade, aceitação, entre outras. Desse modo, Fernández Enguita (2013) afirma que a organização escolar se orientou no modelo e na rotina das fábricas, adotando seus padrões opressivos e burocráticos.

Torres Santomé (1995) afirma que, de maneira geral, as instituições escolares possuem uma aparência inconfundível, podendo ser verificada uma invariabilidade em todas elas. O conhecimento escolar é bastante importante para se atingir certos objetivos, porém, o estabelecimento da ordem é fundamental para se conservar o controle sobre os estudantes, principalmente na sala de aula. O hábito de fazer com que os alunos permaneçam em seus lugares e que saibam esperar, levantar o dedo quando quiserem falar algo ou para responderem perguntas quando necessário, realizar todas as atividades, formar uma fila, silenciar, entre outros pontos é um aspecto necessário para manter o controle. Cabe ressaltarmos que a instituição escolar recebeu influência do fordismo, termo criado em 1914 pelo empresário americano Henry Ford, o qual se refere ao sistema de produção em massa na indústria de automóveis.

Neste pensamento fabril, Torres Santomé (1995) afirma que o individualismo ficava ainda mais assegurado diante dessa organização de trabalho, pois o controle sobre a produção era praticamente inexistente por parte dos trabalhadores. Assim, foi possível relacionar o individualismo à eficiência da classe operária, já que isolar uma pessoa colaborava para que ela ficasse indefesa e, desse modo, começasse a produzir mais. E como na fábrica foi considerado positivo, o individualismo foi adotado na escola para que os alunos alcançassem a eficiência desejada. É necessário recordarmos que esta eficiência tinha como objetivo determinar os respectivos papéis – ou lugares – de cada sujeito na sociedade e, para isso, a escola foi considerada como local ideal.

Apple (1989) analisa que houve uma separação entre trabalho manual e mental nas escolas a fim de manter a divisão social do trabalho – iremos retomar esta afirmativa, para melhor explicitá-la, em outra seção. Nessa lógica, os estudantes considerados capazes de produzir importantes conhecimentos são destinados ao “trabalho mental”. E, por sua vez, os estudantes considerados aptos para os afazeres manuais que lhes são deliberados são destinados ao “trabalho manual”. Esta separação entre os trabalhos servia para que a acumulação capitalista se perpetuasse. O autor assim descreve:

Existem trabalhadores que operam máquinas, que trabalham com suas mãos, ou que realizam trabalhos subordinados de escritório, e existem aqueles que planejam e pensam. O planejamento é separado da execução sempre que possível de modo que cada processo possa ser mais bem padronizado e controlado (APPLE, 1989, p.115).

Portanto, por meio dessa divisão entre os trabalhos também houve uma divisão entre os sujeitos. Apple (2006) sustenta que essa separação permitiu que pessoas com certos conhecimentos regessem as outras, isto é, que uma classe predominasse sobre a outra. Além disso, o autor diz que esta relação estabelecida pelos detentores de conhecimentos está longe de ser neutra. Com isso é possível certificar que houve uma estreita relação entre fábrica e escola, uma vez que o sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra instituição econômica e, acima de tudo, deveria diferenciar o currículo para atingir seus objetivos.

Consoante isso, Gimeno Sacristán (2013) afirma que o conceito de currículo se deu de acordo com os propósitos eficientistas não somente da educação escolar como também da sociedade em geral. O ensino e a aprendizagem foram se tornando, progressivamente, orientados e/ou regulados, estabelecendo-se, assim, uma ordem sequenciada. O autor assim conclui a respeito dessa regulamentação proporcionada pelo currículo:

De tudo o que foi dito, concluímos que o agrupamento dos sujeitos em *classes* facilitava o regramento da variedade dos alunos. O *método* pedagógico estruturava e proporcionava uma sequência ordenada de

atividades que, de maneira reiterada, podem ser produzidas. A adoção da ideia de *curso* ou *grau* estabeleceu a regulação do tempo total de escolaridade em uma sucessão de trechos ordenados, como uma escada ascendente de passos que se sucedem. Assim, ficava estabelecida a estrutura essencial da prática educativa da escolaridade moderna que seria realizada por docentes e estudantes (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p.19).

Beltrán Llavador (2013) afirma que o currículo é uma área de conflitos desde sua origem, na qual questões de poder se fazem presentes para se perpetuar o controle. Ademais, o autor pontua que a política, o poder e o controle são tipos de determinações – que podem ser restringidas às relações – sobre o currículo. Ressaltamos que o autor não se refere ao determinismo quando traz os tipos de determinações do currículo. Nesse ponto de vista, é certo que há lógicas que atuam no sistema educacional por meio de mecanismos de controle, as quais se propõem a garantir que o grupo dominante se mantenha no poder. Sendo assim, podemos afirmar que o controle se manifesta no cotidiano escolar e, seguramente, iremos discorrer sobre isso ao longo deste capítulo.

Como pôde ser notado, a sociedade passou a ser controlada e organizada por um grupo hegemônico. Se Gimeno Sacristán (2013) afirma que o currículo atua como um instrumento capaz de estruturar a escolarização, podemos dizer que, por meio dele, variados aspectos buscam estabelecer esta estrutura. Um aspecto bastante relevante é a seleção que estrutura o currículo. Silva (2015) destaca que o currículo é sempre fruto de uma seleção de conhecimentos e saberes. Estes conhecimentos selecionados correspondem às finalidades pré-estabelecidas conforme a representação ideal de ser humano e, mormente, de sociedade. Por isto, selecionar é uma questão de poder e a seleção que compõe o currículo é resultado de um processo que reflete interesses particulares dos grupos dominantes.

É plausível afirmarmos, de acordo com Apple (2006), que há na instituição escolar uma “função seletiva” do ensino. Ou seja, há uma seleção daquilo que é considerado legítimo pelo grupo que detém o poder hegemônico. É certo que as escolas atuam – e controlam – na distribuição cultural, diferenciando-a aos diferentes tipos de alunos. No que diz respeito ao conteúdo cultural, Apple (2006) afirma que este é aplicado como um filtro para a estratificação econômica, dado que o conhecimento considerado importante é destinado aos estudantes das classes

favorecidas. Assim, é reconhecida a função da escola na seleção de sujeitos para ocupar boas posições sociais e econômicas em uma sociedade estratificada.

Como Apple (2006) advoga, o conhecimento que se encontra na escola nunca foi e nunca será fortuito. Este conhecimento é selecionado e organizado em concordância com princípios e valores que expressam visões concretas de comportamento e padrão de uma classe social dominante. É a partir da apreensão de uma sociedade estratificada que a seleção do conhecimento é feita e isso, sem dúvidas, é composto por escolhas ideológicas. O autor assegura que tais escolhas são feitas tanto de maneira consciente quanto inconscientemente. Sendo assim, ele preconiza que devemos conhecer os reais interesses sociais que caminham junto à seleção do currículo, bem como à sua organização.

À vista disso, podemos asseverar que o conhecimento que compõe o currículo não é neutro, uma vez que Apple (2006) indica que há determinados “tipos” de alunos que recebem determinados “tipos” de conhecimento, evidenciando, dessa maneira, que a escola serve a interesses específicos da classe dominante. Esta diferenciação de conhecimentos existentes na escola não é vista de forma nítida, pois como afirma Torres Santomé (2013), a fragmentação do conhecimento em disciplinas concorre para que não se tenha clareza dos interesses, bem como das funções ideológicas e políticas que o envolve.

Nesse mesmo entendimento, Apple (2006) afirma que a escola é utilizada consoante as intenções de um grupo hegemônico que, por meio do ensino de certos valores, garantem que somente alguns alunos sejam eleitos para padrões mais altos de educação. O fato é que há uma distribuição social do conhecimento na sala de aula, pois como citamos, há diferentes alunos neste espaço. Desse modo, o autor afirma que o conhecimento é conduzido de maneira heterogênea entre as classes sociais. Os valores sociais e econômicos estão incorporados no conhecimento escolar e, como consequência, são preservados – até mesmo mediante as escolhas feitas inconscientemente – nos currículos e nas práticas escolares. O autor também considera que há no currículo o conhecimento aberto e o não aberto – o qual se torna oculto – os quais são destinados aos diferentes alunos que compõem a sala de aula.

Logo, podemos entender que há conexões entre o poder econômico e político e o conhecimento oferecido – ou não – aos alunos. Apple (2006) afirma que os distintos conhecimentos abordados na escola devem ser considerados em relação às instituições dominantes da sociedade. Isto quer dizer que se torna relevante buscarmos quais são os interesses que regem a seleção do conhecimento escolar ou curricular, pois ela não é feita de forma imparcial. O vínculo entre o conhecimento e o poder se dá por meio da hegemonia, uma vez que o conhecimento é poder para os que já o detêm. Sendo assim, há uma importância de se enxergar e compreender as relações mais amplas existentes na sociedade que influem na instituição escolar. “Além disso, podemos agora entender como o conhecimento é de fato criado e usado nos ambientes escolares. Finalmente, o ensino tácito de um currículo menos aberto, ou oculto, pode ser documentado” (APPLE, 2006, p.50-51).

Nesta seção, tentamos mostrar o desenvolvimento do currículo a partir de uma literatura que se proclama crítica. Ao elaborar tal argumentação, recorreremos a autores que, de maneira análoga, compreendem que há componentes econômicos, culturais e ideológicos que influenciam a construção e o desenvolvimento do currículo nas escolas.

Com efeito, o conceito de ideologia se faz de extrema relevância na compreensão dos significados do currículo, posto que há influências ideológicas que sustentam os currículos escolares – explícito e oculto –, sobretudo porque a escola tem como uma de suas funções a manutenção e a reprodução social. Por conseguinte, na próxima seção, abordaremos o conceito de ideologia para que seja possível construir uma análise a respeito das complexas relações entre a escola e os sistemas mais amplos da sociedade.

1.3 – SOBRE A IDEOLOGIA

Ao iniciarmos esta seção, consideramos importante recorrermos à origem histórica do termo ideologia para que possamos compreender seus significados e, assim, relacioná-lo ao contexto educacional. Para tanto, de acordo com Chauí (2004), Destutt de Tracy – filósofo francês que liderou a escola filosófica dos

ideólogos – citou o termo ideologia, pela primeira vez, em seu livro *Eléments d'Idéologie*, em 1801. Durante a Revolução Francesa, este filósofo, juntamente com seus amigos, teve como escopo construir uma ciência da origem das ideias, elaborando uma teoria a respeito das faculdades sensíveis, as quais são responsáveis pela constituição de todas as ideias humanas.

Nesta época, os ideólogos da França – que se consideravam materialistas, realistas e antimetafísicos – aguardavam uma nova pedagogia e uma nova moral por intermédio do aperfeiçoamento das ciências experimentais. Estes ideólogos compunham o partido de Napoleão Bonaparte, os quais o apoiaram no golpe 18 Brumário. Entretanto, como descreve Chauí (2004), houve um desentendimento entre eles no momento em que notaram que Bonaparte poderia restaurar o Antigo Regime. A partir dessa desavença, Napoleão Bonaparte – em um Conselho de Estado, em 1812 – fez uma declaração infundada em relação aos ideólogos, articulando uma conotação pejorativa aos termos ideologia e ideólogos. Dessa maneira, o Imperador dos franceses inverteu a figura que os ideólogos possuíam de si mesmos, denominando-os como metafísicos e ignorantes do realismo político.

Depois desse período, a autora aponta que outros teóricos – tais como Marx, Comte, Durkheim – retomaram o conceito de ideologia, tratando-o de maneira distinta. Consoante isso, Althusser (1996) evidencia que

É sabido que a expressão “ideologia” foi inventada por Cabanis, Destutt de Tracy e seus amigos, que lhe atribuíram como objeto a teoria (genética) das ideias. Quando Marx retomou o termo, cinquenta anos depois, deu-lhe um sentido muito diferente, mesmo em suas obras de juventude. Ali, a ideologia é o sistema de ideias e representações que domina a mente de um homem ou de um grupo social (ALTHUSSER, 1996, p.123).

Chauí (2004) argumenta que Karl Marx conservou a atribuição que Bonaparte deu ao termo ideólogo, afirmando que este sujeito é aquele que inverte as conexões entre as ideias e o real. Por conseguinte, a ideologia passou a designar um conjunto de ideias sujeitadas a não conhecer sua relação real com o que é considerado real. Chauí (2004) aponta que um dos principais aspectos da ideologia constitui-se na propensão de sustentar as ideias independentemente das realidades social e histórica. Esta capacidade da ideologia serve para que as ideias sustentadas

expliquem tais realidades. No entanto, para a autora, são as realidades social e histórica que tornam claras as ideias construídas.

Diante da origem histórica do termo, podemos afirmar, conforme Chauí (2004), que a ideologia é um fato social que possui certas razões para surgir e se conservar, uma vez que é elaborada a partir das relações sociais. Nesse sentido, precisamos compreender a origem das relações sociais, examinando-as como processo histórico. A autora entende que a história é a maneira como determinados homens em determinadas condições criam, reproduzem e/ou transformam os meios para sua existência social, política, econômica e cultural na sociedade. A história é *práxis* e, portanto, não se constitui de uma progressão de acontecimentos no decorrer do tempo.

Nesta perspectiva, a história é o real e o real é o movimento incessante pelo qual os homens, em condições que nem sempre foram escolhidas por eles, instauram um modo de sociabilidade e procuram fixá-lo em instituições determinadas (família, condições de trabalho, relações políticas, instituições religiosas, tipos de educação, formas de arte, transmissão dos costumes, língua, etc.) (CHAUÍ, 2004, p.8).

Ao procurarem fixar um modo de sociabilidade em certas instituições, a autora argumenta que os homens produzem ideias com o intuito de justificar e compreender suas próprias vidas. Entretanto, essas ideias ou representações predispõem a ocultar deles mesmos a forma como suas relações sociais foram construídas, bem como o surgimento dos meios de exploração econômica e também de dominação política. Desse modo, Chauí (2004) considera que esse ocultamento originado das representações produzidas pelos homens chama-se ideologia. É por meio desse ocultamento – ou seja, da ideologia – que ocorre a legitimação das condições sociais de exploração e dominação, parecendo que tais condições são adequadas e justas. Nesse sentido, a autora declara que é preciso compreender a origem, as finalidades, os instrumentos utilizados e os efeitos da ideologia nos âmbitos social, político, cultural e econômico.

De acordo com Eagleton (1997), o conceito de ideologia denota variados significados pertinentes – os quais muitos não são conciliáveis entre si – e, portanto, não apresenta uma definição única. Para ele, este termo se refere tanto ao sistema

de crenças quanto a questões de poder, assim, pode-se afirmar que a ideologia se associa à legitimação do poder de uma classe dominante na sociedade. Dessa maneira, o autor considera que:

A palavra “ideologia” é, por assim dizer, um *texto*, tecido com uma trama inteira de diferentes fios conceituais; é traçado por divergentes histórias, e mais importante, provavelmente, do que forçar essas linhagens a reunir-se em alguma Grande Teoria Global é determinar o que há de valioso em cada uma delas e o que pode ser descartado (EAGLETON, 1997, p.15).

Eagleton (1997) apresenta seis distintas maneiras de caracterizar o termo ideologia, pautando-se na compreensão fundamental deste conceito. A primeira definição faz referência à consideração do termo como sendo um procedimento material geral de elaboração de ideias, valores e crenças; aproxima-se, assim, à acepção de cultura, em seu sentido mais amplo. Esta definição entende que a ideologia envolve as relações entre as práticas significantes e os processos do poder político. A segunda acepção do termo se associa a ideias e crenças – verdadeiras ou não – que representam condições e/ou experiências de vida de uma classe privilegiada. Neste caso, o significado de ideologia se relaciona à ideia de “visão de mundo”.

Outra definição apresentada pelo autor diz respeito à promoção e legitimação dos interesses – os quais apoiam ou desafiam uma forma de vida política – de certas classes sociais perante interesses oponentes. Com esta definição a ideologia pode ser entendida como um campo discursivo, no qual há conflitos entre poderes sociais quanto a questões fundamentais para a reprodução do poder social. A quarta definição do conceito de ideologia envolve a promoção e legitimação dos interesses – como na definição anterior – porém, delimitando-as às atividades de um poder social dominante. Neste significado a ideologia é considerada neutra, epistemologicamente.

Em seguida, Eagleton (1997) apresenta a quinta definição de ideologia, a qual consiste em ideias e crenças que auxiliam na legitimação dos interesses de um grupo considerado dominante por meio da distorção e, também, da dissimulação de um específico fato social. A sexta e última definição colocada pelo autor concerne às

falsas e ilusórias crenças originárias de uma estrutura material do conjunto amplo da sociedade.

Dadas essas seis distintas definições, o autor sustenta que a ideologia relaciona-se às experiências vivenciadas pelos indivíduos, podendo, deste modo, ser alterada. Entretanto, Eagleton (1997) pontua que a ideologia deve conferir certo sentido às experiências das pessoas para que ela seja realmente eficiente. Isto quer dizer que a ideologia deve adequar-se – mesmo que minimamente – ao que as pessoas compreendem da realidade social, em suas experiências práticas. Desse modo, o autor afirma que

Em resumo, para terem êxito, as ideologias devem ser mais do que ilusões impostas e, a despeito de todas as suas inconsistências, devem comunicar a seus sujeitos uma versão da realidade social que seja real e reconhecível o bastante para não ser peremptoriamente rejeitada (p.27).

Ademais, o autor defende que não é correto afirmar que um enunciado é ideológico – ou não – se este for analisado de maneira despreendida de sua contextura discursiva. A partir disso, como assegura Eagleton (1997), a ideologia se relaciona diretamente com o contexto em que foi proferido e, principalmente, com qual finalidade. É por meio do entendimento dessa relação que podemos compreender as distintas ações e pensamentos humanos que produzem as ideologias. Assim, se a ideologia se relaciona a um contexto social específico, é certo que um determinado excerto pode ser ideológico em um contexto e em outro não.

Portanto, para Eagleton (1997), a ideologia representa, primeiramente, uma questão de discurso que de linguagem. Em outras palavras, a ideologia exprime a influência que o poder tem sobre certas enunciações quando se inscreve dentro delas, implicitamente. Contudo, o autor afirma que a ideologia presente nos enunciados não pode ser equiparada a formas de partidarismo. O fato é que o termo ideologia tem por finalidade expor algo da relação entre um enunciado e suas condições materiais de possibilidade no instante em que tais condições são vistas sob a ótica de determinadas lutas de poder centrais para a reprodução de toda uma configuração da vida social. Em sua outra produção, Eagleton (1996) afirma que

O conceito de ideologia, pode-se dizer, surgiu no momento histórico em que os sistemas de ideias conscientizaram-se pela primeira vez de sua própria parcialidade; e isso se deu quando essas ideias foram forçadas a deparar com formas estranhas ou alternativas de discurso. Foi com a ascensão da sociedade burguesa, acima de tudo, que se montou o cenário para essa ocorrência. Pois é característico dessa sociedade, como assinalou Marx, que tudo que há nela, inclusive suas formas de consciência, encontra-se em um estado de fluxo incessante, em contraste com uma ordem social mais voltada para a tradição (EAGLETON, 1996, p.191-192).

Nessa perspectiva, devemos compreender a ideologia como uma categoria histórica e social. Eagleton (1996) pontua que para Althusser a ideologia é sempre institucional e, essencialmente, inconsciente. Sob esse ponto de vista, as análises feitas enquadram, com bastante frequência, os fatos sociais como ideológicos. Como afirmado por Eagleton (1997), não há uma única definição para o termo ideologia e, por esse motivo, não almejamos esgotar as discussões referentes a este termo. De modo análogo, ao descrever sobre a questão da ideologia em Marx, Konder (2002) argumenta que o filósofo socialista chamou a atenção para este importante conceito e, com certeza, não apresenta uma conclusão. Portanto, torna-se importante destacarmos que, entendendo a ideologia como uma categoria histórica e social, utilizaremos a concepção marxista de ideologia.

Konder (2002) explicita que Marx fez importantes considerações a respeito do termo ideologia. Para o filósofo socialista, a ideologia representa a falta de confronto das ideias com o uso histórico delas, isto é, com a sua inclusão prática na dinâmica da sociedade. Assim, o autor afirma a constatação de Marx sobre esta falta ou incapacidade e que, por isso, precisava ser compreendida historicamente. Konder (2002) argumenta que a ideologia é um processo executado por meio de uma falsa consciência. Contudo, o autor adverte que é preciso considerar que o processo ideológico é maior do que a falsa consciência, ou seja, este processo não se restringe à falsa consciência já que tal processo integra, necessariamente, conhecimentos verdadeiros. Além disso, como afirma o autor, compreender este processo é bastante complicado.

Chauí (2004) expõe que Marx teceu algumas críticas em relação ao pensamento de Hegel, conquanto, conservou alguns aspectos de sua filosofia. Os aspectos que foram mantidos por Marx são: conceito de dialética, a afirmação de

que a realidade é histórica e o conceito de alienação. Em relação ao conceito de dialética, a autora afirma que Hegel compreende a história como um processo temporário movido pelas divisões e/ou contradições internas do qual o Sujeito é o Espírito como reflexão. Isto quer dizer que a dialética é o movimento das contradições, uma vez que a contradição é a relação de uma negação interna. Nessa acepção, a dialética é idealista.

Contudo, Marx – diferentemente de Hegel – confirma que a contradição se determina entre homens e condições históricas e sociais reais e se intitula como luta de classes. Sendo assim, a dialética idealista proposta por Hegel adquire formas de uma concepção materialista. Chauí (2004) assinala que Marx interpreta a história não só como um conhecimento dialético como também um conhecimento materialista da realidade social.

Outro aspecto mantido por Marx, como indica Chauí (2004), é a afirmativa de que a realidade é histórica e, por isso, é propensa à reflexão. Uma vez que a realidade é um movimento de contradições que (re)produzem a maneira da existência social do homem, este mesmo movimento pode nortear a transformação dessa existência. No entanto, questiona-se o atributo reflexão a partir de uma dialética concebida como materialista. Chauí (2004) explicita que, para Marx, a matéria é social, ou seja, o filósofo socialista compreende as relações sociais como relações de produção. A partir dessa concepção, as relações sociais são assimiladas como a maneira como os homens produzem e reproduzem suas condições de existência e, também, a maneira como eles pensam e analisam tais relações. Nas palavras de Chauí (2004):

A matéria do materialismo histórico-dialético é os homens produzindo, em condições determinadas, seu modo de se reproduzirem como homens e de organizarem suas vidas como homens. Assim sendo, a reflexão não é impossível. Basta que percebamos que o sujeito da história, seu agente, embora não seja o Espírito, é sujeito: são as classes sociais em luta (CHAUÍ, 2004, p.21).

A autora afirma que essas classes sociais em luta são relações sociais estabelecidas pela forma como os homens se dividem no trabalho, reproduzindo e legitimando essa divisão. Assim, as classes sociais são o constituir-se classe dos

sujeitos em suas atividades políticas, culturais e econômicas. É a divisão social do trabalho que move a dialética materialista, uma vez que o trabalho se faz de extrema importância na compreensão deste tipo de dialética proposta por Marx. Pode-se afirmar, a partir da argumentação de Chauí (2004), que a forma determinada das condições de trabalho – trabalho material, especificamente – é o que move a dialética materialista.

Konder (2002) expõe que o trabalho é a primeira atividade do ser humano enquanto ser humano, uma vez que é por meio do trabalho que surge a contraposição entre sujeito e objeto. O autor ainda afirma que, naturalmente, o trabalho humano se diferencia da atividade dos animais, pois estes produzem devido aos seus instintos. De forma contrária aos animais, o ser humano pode produzir até mesmo em condições nas quais não são forçados por necessidades físicas urgentes. Logo, Konder (2002) escreve que por meio do trabalho o ser humano transforma o mundo e também se transforma, pois o trabalho é a atividade pela qual o homem criou-se a si mesmo.

Similarmente, Chauí (2004) apresenta que Marx e Engels indicam que os homens se diferenciam dos animais porque são capazes de produzir as condições de sua própria existência material e espiritual e, devido a esta capacidade, os homens são o que produzem e como produzem. De acordo com a autora, o produto trabalho passa a ser uma mercadoria que possui um preço e, por conseguinte, o dono das condições e dos produtos do trabalho passa a ser o capital, conseguindo, assim, lucros. Diante dessa análise, o trabalhador é visto apenas como uma força de trabalho que apenas recebe seu salário.

Nesse aspecto, Konder (2002) afirma que Marx se defrontava com o motivo pelo qual o trabalho tenha se convertido em uma atividade desagradável e/ou sofrida para o homem, para o trabalhador. Além disso, Marx se inquietava com o fato da humanização resultar em desumanização no trabalho. O autor aponta que Hegel não enfrentava e/ou não se atentava para tais questões. Como resultado desse não enfrentamento, Marx concluía que Hegel reconhecia apenas o trabalho intelectual e que, dessa forma, enxergava unicamente o lado positivo do trabalho. Assim, Konder (2002) certifica que as limitações ideológicas estavam tanto no que Hegel enxergou quanto, principalmente, no que ele não enxergou.

Dessa maneira, o autor conclui que a perspectiva hegeliana não compreendeu de modo suficiente as relações de trabalho. Diante disso, Marx se dedicou a um exame crítico sobre as condições de trabalho estabelecidas – ou melhor, impostas – pela classe burguesa aos trabalhadores. Este exame o levou a concluir que o modo de produção capitalista reduzia a força de trabalho dos indivíduos à condição de simples mercadoria. Ademais, faltou à filosofia hegeliana a compreensão da inversão causada pela ideologia. Konder (2002) afirma que a consciência remete sempre ao ser consciente. O autor pontua que Marx e Engels eram convictos de que havia uma construção de falsas representações por parte dos indivíduos, sendo que estas representações são referentes a eles mesmos, quer dizer, do que eles são e/ou deveriam ser. Assim,

Servindo-se desse fio condutor, Marx concluiu que a possibilidade de que a consciência se iludisse a respeito da sua própria natureza tinha surgido no processo em que os seres conscientes promoveram a dilaceração do tecido social que os unia. Mais precisamente: tinha surgido com a divisão social do trabalho, com o aparecimento das classes sociais em colisão (KONDER, 2002, p.40-41).

Logo, Chauí (2004) adverte que é a falta de percepção da existência das classes sociais – que estão em constante luta –, bem como a existência da exploração e dominação que nos permite fazer uma associação estreita com o conceito de ideologia. Konder (2002) destaca que, na visão de Marx, a origem da ideologia está na divisão social do trabalho. Ou seja, a distorção ideológica existente surgiu a partir da fragmentação dos homens já que eles passaram a não atuar juntos na sociedade. De maneira mais específica, Chauí (2004) afirma que Marx e Engels indicam a origem das ideologias no momento em que a divisão social do trabalho distingue trabalho manual e trabalho intelectual. É importante destacar que, como afirma Konder (2002), as ideias são criadas pelos setores privilegiados da sociedade. O autor pontua que, para Marx, a classe que detém o poder material na sociedade também detém o poder espiritual. E dessa maneira são criadas e recriadas as ideologias.

Todavia, Chauí (2004) comenta que a divisão social do trabalho não é uma divisão de tarefas trivial, mas esta divisão corresponde à existência de diferentes

formas da propriedade. Em outras palavras, pode-se afirmar que a divisão social do trabalho produz e é produzida pela forma da propriedade e, também, pela desigualdade social. Dessa forma, as relações sociais são simbolizadas de maneira invertida por meio das ideias. Na medida em que uma configuração estipulada da divisão social do trabalho se consolida e se reproduz, cada sujeito passa a ter uma atividade estabelecida pelo conjunto das relações sociais e pela forma da propriedade. Consequentemente, a autora garante que o indivíduo não pode se esquivar da atividade que lhe é socialmente atribuída. Então, “a partir desse momento, todo o conjunto das relações sociais aparece nas ideias como se fossem coisas em si, existentes por si mesmas e não como consequência das ações humanas” (CHAUÍ, 2004, p.25).

A partir deste fragmento, podemos assinalar o terceiro aspecto que Marx conservou da filosofia hegeliana: o conceito de alienação. Em contraposição a Hegel, Marx afirma – como descreve Chauí (2004) – que a alienação não é a do Espírito, mas a dos homens reais em condições reais. É afirmado por Chauí (2004) que Marx e Engels evidenciaram que as relações dos sujeitos com sua classe se fazem de modo alienado. Isto porque essas relações levam os sujeitos a interpretarem como algo já pré-determinado, ou melhor, como algo que os determinam a ser, a pensar e a agir de um modo fixo na sociedade. Dessa maneira, a classe adquire independência em relação aos sujeitos e, a partir disso, aparece de forma invertida – não como resultado da ação, mas como conduzindo as ações dos sujeitos.

No momento em que a relação dos indivíduos com a sua classe é a da resignação a condições de vida e de trabalho fixadas previamente, cada indivíduo passa a não se reconhecer como aquele que faz sua própria classe. Nesta circunstância, a classe começa a ser caracterizada pelos indivíduos como algo natural e não como algo histórico. Chauí (2004) adverte que a ideologia é um fenômeno produzido involuntariamente de modo objetivo e subjetivo por meio das condições concretas da existência social de cada indivíduo.

É a partir das ideias produzidas por seus intelectuais que a ideologia burguesa confirma a alienação. Como resultado, os homens são levados a crer – mediante uma inversão construída – que são naturalmente desiguais, mas que,

graças à vida social, eles têm a possibilidade de melhorar devido ao direito de trabalho. Este é um exemplo gerado pela alienação. Para Marx, o trabalho considerado alienado é aquele em que o indivíduo – que é o produtor – não pode se reconhecer no produto desenvolvido, pois as circunstâncias e as finalidades de suas tarefas dependem do proprietário das condições do trabalho. Porém, Chauí (2004) afirma que para Marx e Engels não basta perceber e criticar o processo de alienação para que uma transformação na consciência dos homens seja feita. Sendo assim,

A alienação é um processo ou o processo social como um todo. Não é produzida por um erro da consciência que se desvia da verdade, mas é resultado da própria ação social dos homens, da própria atividade material quando esta se separa deles, quando não podem controlá-la e são ameaçados e governados por ela. A transformação deve ser simultaneamente subjetiva e objetiva: a prática dos homens precisa ser diferente para que suas ideias sejam diferentes (p.31).

Konder (2002) discorre, de acordo com o pensamento de Marx, que o Estado é uma criação de homens divididos e alienados. Para o filósofo socialista, a ideia de uma estruturação teórica distorcida – mas, sempre ligada a uma situação histórica que possibilita distorções – é uma ideia que aproxima a ideologia à alienação. Ademais, torna-se um sintoma da alienação a presença do Estado como um corpo estranho que impõe sua ordem e submete a sociedade ao seu controle. O autor afirma que este sintoma também é concernente ao estranhamento que resulta dos movimentos históricos em que os indivíduos atuam de forma desconjunta, perdendo, assim, a capacidade de se realizarem no mundo – ou na sociedade – que desejam dominar. Dessa maneira, na afirmação de Konder (2002),

É inevitável que, no esforço que fazem para *racionalizar* a atividade que desenvolvem, os indivíduos sejam levados a alimentar a ilusão de um Estado *racional*, adequado à promoção da *lei* no funcionamento da sociedade. Essa maneira de conceber o Estado como lugar onde a *razão* prevalece foi o que Marx, em 1843, criticou mais incisivamente em Hegel. E foi nessa crítica que o pensador socialista se deu conta do que era, de fato, uma construção ideológica (KONDER, 2002, p.31).

É certo que Hegel trouxe importantes contribuições ao perceber a tensão da relação entre a sociedade burguesa e o Estado. Nesta relação, os sujeitos são

convencidos a se enquadrarem em moldes de cidadania já delineados. No entanto, Konder (2002) constata que Marx reconheceu que Hegel diminuía a contradição existente entre Estado e sociedade. Ainda afirma que, para Marx, a perspectiva hegeliana não era ampla o bastante para examinar o movimento completo dessa relação contraditória e, assim, conduzir um pensamento crítico em direção a uma superação. O fato é que Marx assumiu que o movimento operário lhe proporcionava uma base para a crítica radical da sociedade burguesa, uma crítica a qual Hegel não fez. Logo, Konder (2002) explicita que Marx estava convicto de que para caminhar de modo eficaz na luta para superar a alienação era necessário ir à sua raiz.

Torna-se considerável relacionarmos toda a argumentação feita sobre os três aspectos que foram mantidos da filosofia hegeliana por Marx – conceito de dialética, a afirmação de que a realidade é histórica e o conceito de alienação –, ao que Chauí (2004) nos apresenta a respeito da ideologia. A autora expõe que, considerando o materialismo histórico e dialético, sem apreender a luta de classes torna-se inexequível apreender tanto a origem quanto a função da ideologia. É certo que a ideologia é uma das ferramentas utilizadas para a dominação de classe e, também, uma das formas de luta de classes. Em outras palavras, a ideologia é uma importante ferramenta usada pelos dominantes para exercitarem o poder, fazendo com que a dominação seja despercebida como tal pelos que são dominados. Chauí (2004) argumenta que a efetividade da ideologia cresce na medida em que sua capacidade de ocultar a origem da divisão social em classes e a luta de classes se torna maior.

Diante disso, a autora indica os aspectos que tornam a ideologia distinta e que a transforma em uma força praticamente impossível de ser removida. São estes três aspectos: a separação entre trabalho material e intelectual, ou seja, a divisão entre trabalhadores e pensadores; o fenômeno da alienação, o qual faz com que as condições reais de existência social dos homens não lhes pareçam como elaboradas por eles; e a luta de classes, que abrange a dominação de uma classe sobre a outra.

É correto afirmar, conforme Eagleton (1997), que a ideologia dominante tem como função inculcar certas crenças por meio da falsificação da realidade social. Por conseguinte, a ideologia se relaciona com a legitimação do poder de uma classe

social específica. Como é apontado pelo autor, este processo de legitimação parece abarcar algumas estratégias, tais como: promoção de valores e crenças; naturalização e universalização destas crenças a fim de que se tornem evidentes; difamação de ideias que possam desafiar o poder dominante; exclusão de formas antagonistas de pensamento; modificação da visão que se tem da realidade social com o intuito de favorecer o poder dominante.

Não obstante, Eagleton (1997) descreve que a ideologia, se considerada em seu entendimento mais amplo, não é exclusivamente criada de distorção. A classe social que detém o poder se utiliza da ideologia para explicar aquilo que é injusto e assim fazer com que se pareça justo ou que está se almejando a justiça. Para o autor, a ideologia na sua definição pejorativa não seria necessária se a sociedade fosse realmente justa, pois não haveria nada a ser explicado. Nas palavras de Eagleton (1997)

Muito do que as ideologias dizem é verdadeiro e seria ineficaz se não o fosse, mas as ideologias também têm muitas proposições que são evidentemente falsas, e isso não tanto por causa de alguma qualidade inerentemente falsa mas por causa das distorções a que são submetidas nas suas tentativas de ratificar e legitimar sistemas políticos injustos, opressivos (EAGLETON, 1997, p.193).

Dessa maneira, o autor complementa que as relações entre os discursos ideológicos e os interesses sociais são bastante complexas e variáveis. Entretanto, cabe ressaltar que a ideologia contribui, primeiramente, para a composição de interesses sociais por meio de sua soberania discursiva. Estes interesses sociais permeiam a origem da divisão social do trabalho e são sustentados, de certa forma, por instituições específicas. Ao pensarmos na maneira como os interesses sociais são consolidados, nos reportamos à ideia de sociedade civil.

Chauí (2004) especifica que a sociedade civil é o sistema organizado de relações sociais na produção econômica, nas instituições sociais e políticas. Tais relações sociais são compostas por um conjunto sistematizado de ideias políticas, morais, jurídicas, científicas, religiosas, entre outras. Assim, a sociedade civil também se concretiza por meio de instituições sociais que têm – por uma de suas funções – propiciar a reprodução das relações sociais. Além disso, é na sociedade

civil que as instituições e as relações sociais são pensadas por meio das ideias dessas mesmas instituições.

A autora também descreve que a sociedade civil é produzida pela divisão social do trabalho – que a divide em classes antagônicas – e se realiza como luta de classes. Conquanto, estes aspectos não são percebidos, pois Chauí (2004) destaca que a classe dominante inclina-se a ocultar que a sociedade civil – apesar de não ser o *locus* para tal fim – também é a produção e a reprodução da divisão em classes que se efetiva por meio de ideologias. É válido pontuarmos que a luta de classes se faz presente em todos os procedimentos institucionais, políticos, legais e ilegais de que a classe poderosa se dispõe para conservar sua dominação. Na argumentação de Chauí (2004),

A luta de classes é o cotidiano da sociedade civil. Está na política salarial, sanitária e educacional, está na propaganda e no consumo, está nas greves e nas eleições, está nas relações entre pais e filhos, professores e estudantes, policiais e povo, juizes e réus, patrões e empregados (CHAUI, 2004, p.29).

Desse modo, a autora afirma que assim como surge o pressuposto de uma autonomia das ideias da divisão entre trabalho material e intelectual, como se tivessem uma realidade independente dos homens, assim também, surge a ideia de um interesse comum que se insere em uma instituição determinada. E esta instituição determinada denomina-se Estado. Chauí (2004) argumenta que o Estado se apresenta como a execução do interesse geral, porém, na prática, ele representa a maneira pela qual os interesses da classe privilegiada da sociedade passam a ser vistos como os interesses de toda sociedade. Na realidade, o Estado é a manifestação política da sociedade enquanto dividida em classes. Dessa forma, Chauí (2004) afirma que

O Estado não é um poder distinto da sociedade, que a ordena e regula para o interesse geral definido por ele próprio enquanto poder separado e acima das particularidades dos interesses de classe. Ele é a preservação dos interesses particulares da classe que domina a sociedade. Ele exprime na esfera da política as relações de exploração que existem na esfera econômica (p.27).

Ademais, o Estado cumpre sua função regularizadora da sociedade por meio de uma forma de dominação impessoal e anônima, isto é, por meio das leis. Chauí (2004) narra que, para Marx, o Estado se apresenta – por meio das leis – como um poder independente dos homens, como um poder que não pertence a ninguém. Diante disso, consideramos importante arrolarmos sobre as concepções de ideologia e de Estado pensadas e analisadas pelo filósofo francês Louis Althusser.

De acordo com Althusser (1985), as ideologias têm existência material e não uma existência no campo das ideias. Neste sentido, o estudo das ideologias se pauta na reprodução das relações de produção. Para o autor, as relações de produção ocasionam a divisão de trabalho, ou melhor, um lugar na produção. O que possibilita essa divisão é a variedade qualitativa do trabalho humano, ou seja, a qualificação do trabalho é uma condição essencial para a reprodução das forças produtivas. Com efeito, a questão da ideologia corresponde aos mecanismos ideológicos que implicam o reconhecimento da necessidade da divisão do trabalho e da peculiaridade natural do lugar preestabelecido para cada indivíduo – ou ator social – na produção. Corroborando esta ideia, Nóvoa (1992) escreve que as ideologias – em suas características consensuais e conflituais – são o elemento essencial para alcançar a compreensão social da realidade. Isto que dizer que os aspectos das ideologias permitem com que se dê um sentido ao “jogo” que envolve os atores sociais.

Althusser (1985) argumenta que a ideologia se utiliza de um mecanismo para fazer com que o ator social reconheça o seu lugar. Este mecanismo é o da sujeição, o qual permite com que o ator se reconheça como sujeito e se sujeite a um Sujeito absoluto. Contudo, o autor afirma que a sujeição não se faz presente apenas nas ideias, uma vez que se encontra uma composição de práticas e rituais em um conjunto de instituições efetivas. Apesar de serem diferentes, essas instituições apresentam a unidade do efeito de sujeição sobre os atores sociais. Esta unidade é concedida pela ideologia dominante e se constitui nos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE).

Sobre os AIE, em sua outra obra, o autor informa o seguinte: “daremos o nome de Aparelhos Ideológicos de Estado a um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e

especializadas” (ALTHUSSER, 1996, p.114). Ao definir a expressão, o filósofo francês assim esclarece sobre os AIE:

Eles não se confundem com o aparelho (repressivo) do Estado. Lembremos que, na teoria marxista, o aparelho de Estado (AE) compreende: o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões, etc, que constituem o que chamaremos a partir de agora de aparelho repressivo do Estado. Repressivo indica que o aparelho de Estado em questão “funciona através da violência” – ao menos em situações limites (pois a repressão administrativa, por exemplo, pode revestir-se de formas não físicas) (ALTHUSSER, 1985, p.67-68).

O autor considera como AIE as instituições religiosas, escolares, familiares, jurídicas, políticas, sindicais, culturais e as de informação. O que se pode constatar é que, enquanto o Aparelho (repressivo) do Estado se relaciona completamente ao domínio público, a maior parte dos AIE reporta-se ao domínio privado. Com isto, conforme analisa Althusser (1985), o Aparelho (repressivo) do Estado atua por meio da violência ao passo que os AIE atuam por meio da ideologia. Para enfatizarmos e melhor elucidarmos, Konder (2002), ao articular considerações a respeito da ideologia em Althusser, afirma que

As necessidades práticas da reprodução, nas condições das sociedades classistas, exigem que exista um aparelho (repressivo) do Estado – compreendendo o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões etc. – e uma pluralidade de *aparelhos ideológicos de Estado* (AIE): igrejas, escolas, partidos, empresas, famílias, jornais etc. Enquanto na ação do aparelho (repressivo) do Estado predomina a repressão, na ação dos AIE a repressão é secundária (às vezes bastante atenuada ou até mesmo simbólica) e o que prevalece é a ideologia (KONDER, 2002, p.120-121).

Sendo assim, o autor pontua que os AIE compõem o alicerce material basilar da ideologia e desempenham uma função indiscutível no processo de reprodução das condições de produção. Konder (2002) ressalta que essa reprodução é decorrente do empenho da classe dominante em perenizar seus privilégios, bem como em manter seu poder e permanecer explorando o trabalho da classe dominada. Logo, os AIE representam o modo como a ideologia de classe detentora de poder deve, essencialmente, se concretizar.

Para Althusser (1985), os AIE se convergem para a reprodução das relações de produção, ou melhor, para a reprodução das relações de exploração capitalista. É importante realçarmos que, na visão do autor, essa reprodução é um empreendimento de uma classe específica que se realiza no decorrer de uma luta de classes entre as camadas sociais dominante e explorada. Em sua outra obra, Althusser (1996) considera que os AIE não compreendem a efetivação da ideologia em geral, muito menos a efetivação sem conflito da ideologia da classe poderosa. Mas é por meio da determinação dos AIE que a ideologia é realizada e também se realiza, tornando-se a dominante. Esta determinação – que não se efetua sozinha – se faz por meio de uma luta contínua entre a classe dominante contra a classe que anteriormente dominava os AIE e, depois, contra a classe explorada.

Desta maneira, Althusser (1985) alega que somente à luz da luta de classes que se podem notar as ideologias presentes em uma formação social. O autor ressalta que as ideologias não são oriundas dos AIE, mas sim das classes sociais que estão em permanente embate na luta de classes. As ideologias emergem, na interpretação do autor, das condições de existência das classes sociais, de suas práticas e experiências de luta. Além disso, o que mobiliza o sujeito não é a ideologia em geral, mas as ideologias consideradas práticas e/ou concretas.

Do mesmo modo, Chauí (2004) afirma que a ideologia é fruto da prática social, ou seja, ela provém da atividade dos homens no instante em que eles representam para si próprios essa atividade. Cabe ressaltar que, como explicitado, essa representação é feita de maneira invertida. A ideologia, portanto, refere-se ao processo pelo qual as ideias da classe poderosa se transformam em ideias de todas as classes sociais, tornando-se, assim, ideias dominantes. Assim sendo, Althusser (1985) assevera que é oportuno conhecer os mecanismos reais das ideologias que são constantes em práticas específicas e em instituições concretas.

Para o filósofo francês, uma instituição concreta – a qual é o AIE dominante – é a escola. Esta instituição exerce uma função determinante na reprodução das relações de produção. Althusser (1985) reconhece que é por meio da aprendizagem de certos saberes inclusos na constante inculcação da ideologia da classe dominante que, em sua maioria, são reproduzidas as relações de produção de um desenvolvimento social capitalista. Para o autor, essas relações se verificam entre

explorados e explorados – a fim de estabelecer o poder dominante – e entre explorados e exploradores. Assim o autor advoga que

Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia (uma vez que é leiga), aonde os professores, respeitosos da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhe são confiadas (com toda confiança) pelos “pais” (que por sua vez são também livres, isto é, proprietários de seus filhos), conduzem-nas à liberdade, à moralidade, à responsabilidade adulta pelo seu exemplo, conhecimentos, literatura e virtudes “libertárias” (ALTHUSSER, 1985, p.80).

Althusser (1996) proclama que a instituição escolar – além de outras organizações do Estado, lembrando que para o autor a escola é a instituição mais influente – garante que os alunos se submetam à ideologia que prevalece na sociedade. Cabe destacar que o autor informa que a reprodução da força de trabalho demanda, simultaneamente, uma reprodução de sua qualificação e uma reprodução de sua sujeição às regras da ordem estabelecida. Em vista disso, Althusser (1996) observa que é preciso reconhecer a efetiva presença da realidade da ideologia.

Apple (1989) considera que as ideologias estão repletas de contradições. Ele afirma que, possivelmente, é errôneo interpretar as ideologias como sendo apenas crenças. Na verdade, elas representam um conjunto de significados – que integram elementos de “bom senso” e de “mau senso” – vividos e experienciados pelas práticas e pelas relações sociais, sendo muitas vezes formados inconscientemente. Para o autor, as ideologias possuem elementos que ocasionam desigualdades na sociedade e, ao mesmo tempo, reproduzem as relações ideológicas que preservam a hegemonia dominante. Por isso, pode-se afirmar que as ideologias são contestadas e, ainda, são sempre causas de luta.

Conforme nos indica Apple (1989), é preciso analisar a ideologia de uma maneira diferente. Não se deve pensar que ela é a imposição de uma forma de falsa consciência feita pela economia. De maneira análoga, Thompson (1981) afirma, ao contrário do que propõe Althusser, que a ideologia deve ser vista como uma categoria social e histórica, impedindo, desse modo, uma análise estanque que

enquadre os fatos sociais – amiúde – como ideológicos. Devemos, portanto – como expõe Apple (1989) –, analisá-la como parte de uma cultura vivida, isto é, como decorrência das condições materiais das práticas cotidianas dos sujeitos. Dessa maneira, o autor traz uma argumentação importante quanto à ideia de elementos de “bom senso” e de “mau senso” no conjunto de significados representados pela ideologia. Os elementos considerados de mau senso constituem os elementos reprodutivos. E, por sua vez, os de bom senso possibilitam o comprometimento para uma ação de educação política que ponha à prova os pressupostos ideológicos das relações de dominação e exploração na sociedade.

Sem dúvida, a ideologia, conforme destaca Apple (1989), não é algo que fica livremente suspenso no ar. Ela se apoia na realidade e, antes de tudo, se vincula ao Estado. Por essa razão, certas instituições – aqui podemos fazer uma relação aos argumentos de Althusser – tornam-se espaços de produção das ideologias dominantes. Apple (1989) também considera que a escola é um desses importantes locais de produção de ideologias. Entretanto, não apenas as instituições, mas também o autor evidencia a relevância dos atores sociais na elaboração das ideologias.

Com isso, o autor acentua que as ideologias não são ideias abstratas que se resumem às relações econômicas. Além disso, elas não são somente um conjunto universal de interesses impostos de uma classe sobre outra. De acordo com Apple (1989), as ideologias são propensas a mediar todas as experiências e práticas sociais. Com efeito, para compreender a ideologia operada na instituição escolar é preciso estar atento às aparências concretas de sua vida curricular, ou melhor, de sua vida escolar cotidiana. De outra maneira, o autor afirma a necessidade de compreender o complexo trabalho que as escolas realizam como locais de produção e reprodução ideológica. O domínio do artefato cultural da sociedade, tanto das instituições que produzem quanto das que conservam o conhecimento, é substancial na batalha pela hegemonia ideológica.

Apple (1989) indica que as instituições desempenham funções essenciais na reelaboração das condições necessárias para que a ideologia hegemônica seja preservada. Todavia, essas condições necessárias não são impostas, mas precisam ser constantemente recriadas no campo das instituições. Dentre essas instituições,

como mencionamos, encontra-se a escola. E, seguramente, o papel das instituições educacionais é fundamental para a reprodução da divisão social do trabalho e da desigualdade em uma sociedade capitalista. Dessa forma, Apple (1989) analisa que a expressão feita por Althusser, “aparelhos ideológicos de Estado” – realçando os termos ideologia e Estado – é indispensável para conseguirmos entender a escola, bem como as propostas que se fazem para reestruturá-la. A respeito da instituição escolar, Althusser (1996) se manifesta com as seguintes palavras:

Que se aprende na escola? Pode-se ir mais ou menos longe nos estudos, mas, seja como for, aprende-se a ler, escrever, contar – isto é, algumas técnicas e também algumas outras coisas, inclusive elementos de “cultura científica” ou “literária” (que podem ser rudimentares ou, ao contrário, esmerados), que têm uma utilidade direta nos diferentes cargos da produção (uma instrução para os trabalhadores manuais, uma para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma para a alta administração etc.). É assim que se aprende o *savoir-faire*.

Mas, além dessas técnicas e conhecimentos, a escola também ensina as “normas” do bom comportamento, ou seja, a atitude a ser observada por cada agente na divisão do trabalho, conforme o emprego para o qual ele esteja “destinado”: regras de moral, consciência cívica e profissional, que na verdade equivalem a normas de respeito pela divisão técnica e social do trabalho, e, em última instância, a normas da ordem estabelecida pela dominação de classe (ALTHUSSER, 1996, p.108).

Conforme Apple (2006) menciona, uma importante questão a ser feita é como as normas escolares diárias cooperam para que os alunos aprendam certas ideologias. Tal questão refere-se diretamente ao currículo oculto das escolas. Como citamos anteriormente, o autor reconhece que a instituição escolar não é algo passivo, mas sim, uma força ativa, a qual tende a servir para legitimar as formas econômicas, sociais e ideológicas que estão estreitamente vinculadas a ela. Por conseguinte, as escolas exercem uma grande parcela da distribuição de elementos normativos e das inclinações demandadas para fazer com que essa desigualdade seja algo natural. Nessa perspectiva, Apple (2006) afirma que existem aspectos da vida escolar que servem a funções sociais e econômicas, sendo que os traços da interação na vida cotidiana da escola podem servir como instrumentos para a comunicação de significados normativos.

Apple (2006) se certifica de que a ideologia foi considerada, historicamente, como uma forma de falsa consciência que altera a imagem que temos da realidade social, servindo aos interesses da classe dominante. Além disso, a ideologia

também foi tratada como construção inevitável que é essencial no funcionamento de acordos de significados que têm como propósito tornar compreensível uma complexa realidade social. Logo, o autor adverte sobre a relevância de se estudar e compreender as relações entre ideologia e conhecimento escolar.

O estudo de tais relações tem importantes resultados não só para a própria área curricular como também para a teoria e a política educacionais em geral. Ademais, para Apple (2006), este estudo nos possibilita notar como a sociedade se reproduz e, principalmente, como pereniza suas condições de existência e faz com que as ideologias se propaguem e confirmem os arranjos das instituições sociais. Mais uma vez, é válido destacarmos que a propagação de determinadas ideologias causam a estratificação e a desigualdade. Em sua obra anterior, Apple (1989) assevera que, se desejamos entender como uma sociedade injusta reproduz a si mesma, torna-se necessário nos atentarmos para o papel que o Estado desempenha na economia e na cultura.

Apple (1989) afirma que precisamos compreender a conexão que há entre a educação e as esferas ideológicas, políticas e econômicas e, dessa maneira, saber qual é a parte em que a escola atua em cada uma delas. No momento em que esta compreensão for realizada, reconheceremos que a escola é um local em que o Estado, a economia e a cultura se relacionam e/ou se comunicam diretamente. Então, será possível ver que muitas reformas e propostas curriculares estão refletindo essas inter-relações.

O autor esclarece que, finalmente, o Estado assume uma função progressiva a respeito da reprodução das relações sociais e, também, no arranjo da divisão social do trabalho. Esta função, como afirma Apple (1989), se processa por meio de numerosas leis e regulamentos em diversas áreas da sociedade, inclusive na escola; e tendem a reproduzir as formas impostas pelo capital. Dessa maneira, a intervenção do Estado é assinalada – ora sutilmente, ora explicitamente – a fim de tentar potencializar a produção eficaz dos agentes de uma economia iníqua.

Portanto, Apple (2006) fortalece a ideia de que a ideologia não pode ser investigada como um simples fenômeno. Toda abordagem referente a ela tem que se ocupar com sua amplitude e com seu papel. De acordo com o autor, um modo adequado de analisar tanto a amplitude quanto o papel da ideologia encontra-se no

conceito de hegemonia – este termo será elucidado na próxima seção deste capítulo. É certo que houve uma época em que existia pouca ou nenhuma consciência de que a forma e o conteúdo das escolas transmitiam mensagens ideológicas. Não obstante, o autor assegura a importância de se examinar a reprodução cultural e econômica das relações de classes desiguais.

O que acontece nas escolas, consoante ao pensamento de Apple (2006), é que os alunos aprendem a trabalhar para as metas já estabelecidas e, por sua vez, aprendem a “funcionar” em uma sociedade sedimentada. Os papéis que os alunos terão que desempenhar nesta sociedade trazem pensamentos específicos, fazendo com que os alunos se sintam à vontade para realizá-los. O que ocorre, então, é que os alunos não percebem esses papéis alienantes devido ao aprendizado – ou inculcação – de que essa é a maneira correta de existir.

No entanto, é destacado por Apple (2006) o perigo de se restringir todo o conhecimento presente na escola a conhecimento ideológico. Temos como exemplo as operações matemáticas, as quais estão longe de pertencerem a uma construção ideológica. De fato, o autor afirma que há tanto uma propriedade econômica quanto uma propriedade simbólica operadas pela escola, as quais são preservadas e distribuídas por esta instituição. A partir desse entendimento, precisamos estar atentos às questões relacionadas ao poder, aos recursos econômicos e ao controle para explorarmos os aspectos da ideologia existentes no cotidiano da escola.

Por conseguinte, ao reconhecer que as ideologias são sempre produzidas, transmitidas e recebidas no interior de práticas sociais específicas e organizadas em torno de sistemas sociais determinados, torna-se claro que – como um construto – a ideologia sugere um aspecto limitado. Nesse sentido, Giroux (1986) afirma que ao revelar a conexão entre ideologia e cultura, torna-se indispensável ampliar seu terreno teórico. De outro modo, é preciso sair de um foco restrito no significado com o intuito de englobar os determinantes materiais e princípios através dos quais tanto as classes quanto os grupos antagônicos constroem suas experiências cotidianas.

O autor expressa que a cultura – de modo geral – é composta por relações entre classes e grupos distintos – embora sejam unidos por forças estruturais e condições materiais – que são movidos por inúmeras experiências mediadas, em parte, pelo poder praticado por uma sociedade dominante. Sendo assim, Giroux

(1986) aponta que a cultura não extingue a ação humana e, também, não elimina a noção de determinação. É imprescindível, portanto, questionar *como* o conhecimento da sala de aula assume modos de linguagem, significados e experiências culturais que anulam ou suprimem – direta ou indiretamente – outras formas de capital cultural. Torna-se fundamental que os sujeitos das classes oprimidas reivindiquem suas próprias vozes. Giroux (1986) assegura que a

Ideologia é um construto crucial para se entender como o significado é produzido, transformado e consumido por indivíduos e grupos sociais. Como um instrumento de análise crítica, ela escava abaixo das formas fenomenais de conhecimento de sala de aula e práticas sociais, e ajuda a localizar os princípios estruturantes e as ideias mediadoras entre a sociedade dominante e as experiências diárias de professores e alunos. Como um construto político, ela torna o significado problemático e questiona por que os seres humanos têm um acesso desigual aos recursos intelectuais e materiais que constituem as condições para a produção, consumo e distribuição de significado (GIROUX, 1986, p.213).

De acordo com o autor, existe uma diferença entre “ideologia nas escolas” e “ideologia a respeito das escolas”. A primeira utilização do conceito faz referência às suposições, às estruturas e modos de conhecimento, às relações pedagógicas e também à cultura informal da escola. Já a segunda utilização refere-se às versões de *para que* são as escolas, de *como* elas funcionam e *o que é* possível elas alcançarem. Consequentemente, o autor evidencia que uma noção crítica da ideologia se torna fundamental, isto é, uma noção que se refere à produção, à interpretação e à efetividade de significados.

Giroux (1986) destaca, entretanto, que esta noção crítica contém um momento *positivo* e outro *negativo*, sendo que cada um desses momentos é definido na medida em que *promove/clarifica* ou *distorce* o pensamento reflexivo e a ação. Como resultado de uma distorção, a ideologia se torna hegemônica. A partir de uma clarificação ou promoção, ela passa a conter elementos de reflexividade e, sobretudo, os fundamentos para uma ação social. “No sentido mais geral, a ideologia opera no nível da experiência vivenciada, no nível das representações entranhadas nos artefatos culturais, e no nível das mensagens, nas práticas materiais produzidas dentro de certas tradições históricas, existenciais e de classe”

(p.192). Dessa maneira, o autor afirma que o momento *positivo* na dialética da ideologia tem sido ignorado pelos críticos educacionais.

Nessa perspectiva, Giroux (1986) tenta reinserir a dimensão positiva da ideologia nas teorizações educacionais. Para ele, as ideologias mobilizam os sujeitos humanos e, principalmente, apresentam uma característica dialética. Por meio dessa noção, a ideologia pode ser um importante instrumento pedagógico crítico no instante em que é utilizada para interrogar a relação entre a cultura escolar dominante e as experiências vivenciadas contraditórias – as quais medeiam a organização da vida escolar. O autor ressalta que o conceito de ideologia propicia o questionamento sobre os interesses sociais e políticos implícitos a certas suposições – sobre aprendizagem, desempenho, entre outras – que, sem dúvida, devem ser avaliados de forma crítica pelos educadores.

Além disso, Giroux (1986) esclarece que, enquanto crítica, a ideologia também deve ser empregada para analisar as relações sociais de sala de aula que – utilizando o próprio termo do autor – “congelam” a predisposição de investigação crítica entre os estudantes. Outrossim, a ideologia pode ser utilizada para desenvolver uma maneira de conhecimento que permita tanto aos professores quanto aos alunos entender e negociar o mundo dos significados que colocam as escolas a uma única e específica relação com a sociedade dominante, a de reprodução. Esta forma de utilização da ideologia se associa à produção da autoconsciência. Giroux (1986) expõe que esta produção requer uma capacidade de decodificar e, ao mesmo tempo, criticar as ideologias inscritas nas formas ou nos elementos que estruturam algo, implicitamente – nos materiais curriculares, por exemplo.

Desta forma, o autor argumenta que as escolas – realmente – são aparelhos culturais que estão envolvidos no processo de produção e transmissão de ideologias. Entretanto, uma coisa é falar da escola como sendo um ambiente em que se luta por ideologias discordantes. Outra coisa, como Giroux (1986) afirma, é ver as escolas apenas como instituições políticas e econômicas e/ou como encarnações materiais da experiência vivenciada e de relações antagônicas – sedimentadas historicamente – que necessitam ser controladas pelos grupos subordinados em vista de seus próprios fins. O que Giroux (1986) deseja enfatizar é

que a ideologia está estabelecida na categoria de significado e, além disso, possui uma qualidade ativa.

Diante dessa perspectiva, a ideologia faz referência à produção, ao consumo e à representação de ideias e comportamentos que podem – como mencionamos – distorcer ou clarificar a natureza da realidade. Com uma qualidade ativa, a ideologia apresenta uma natureza determinada por processos cujo significado é produzido, reproduzido, desafiado e, também, transformado. Logo, de acordo com Giroux (1986), a ideologia torna-se um processo ativo, não podendo ser reduzida. Ou seja, ela é dialética. Para o autor,

Argumentar que as ideologias estão localizadas em práticas sociais concretas e têm efeitos específicos sobre tais práticas é um “insight” importante, mas ampliar o significado de ideologia para torná-la sinônimo do mundo material generaliza de tal forma o conceito que o torna desprovido de significado como instrumento de análise (p.188-189).

Portanto, o autor afirma a necessidade de se reformular a relação entre ideologia, cultura e hegemonia, a fim de evidenciar os meios pelos quais esses conceitos podem aumentar nossa compreensão da resistência. Ademais, há a necessidade de compreender como estes conceitos podem propiciar uma base teórica para uma pedagogia radical – que acredite na ação humana. Giroux (1986) aponta que a relação entre ideologia e cultura, quando assumida por um idealismo, possui uma visão unilateral. E, quando adotada por um estruturalismo passa a ter uma visão determinista. O autor sugere, deste modo, que qualquer definição de ideologia tem que se defrontar tanto com a questão do que é quanto com a questão do que *não é*.

Nesse sentido, Giroux (1986) discorre sobre a definição de ideologia elaborada por Louis Althusser – apresentada anteriormente nesta seção –, afirmando que tal acepção tem muita importância, contudo, não se torna um instrumento de análise. Conforme expõe o autor, para Althusser, as escolas são instituições – relativamente autônomas – que existem em uma específica relação com o sistema econômico e que, simultaneamente, possuem suas próprias práticas e limitações. Desse modo, a escola torna-se o principal aparelho ideológico do

Estado, desempenhando, assim, muito bem a sua função. Na visão de Giroux (1986), a ideologia para Althusser tem uma existência material – nos rituais, nos processos sociais e nas práticas – e não produz uma conscientização e nem um conformismo passivo. Em outras palavras, a ideologia funciona como um sistema de representações.

A partir dessa perspectiva, as escolas são consideradas como espaços que funcionam calmamente para reproduzirem uma força dócil de trabalho. Giroux (1986) assinala que nesta concepção as escolas não colocam à prova a base estrutural do sistema capitalista, pois uma ideologia não dialética é capaz de anular todo o tipo de resistência. O autor advoga que, por meio desse tratamento não dialético do conceito – abordagem de Althusser –, a ideologia se transforma em um artifício institucional de opressão altamente eficaz, fazendo com que as escolas pareçam livres de qualquer indício de conflito, contradição e luta.

De maneira similar, Torres Santomé (1995) afirma que a teoria althusseriana – a qual serve às ideologias radicais para examinar a realidade – leva a desconsiderar a autonomia da esfera cultural e, conseqüentemente, da instituição escolar. Giroux (1986) afirma que – nesta perspectiva – toda a ação humana é eliminada e/ou dirimida, ou seja, os atores sociais seriam estáticos. E isto também é confirmado por Thompson (1981), afirmando que a teoria althusseriana considera que os seres humanos nunca fizeram a sua própria história. Os seres humanos, portanto, são vistos como inocentes e inteiramente passivos, apenas recipientes.

Dessa maneira, o autor declara que a epistemologia de Althusser procede de um tipo limitado de processo acadêmico de aprendizagem. Ademais, o universo conceitual de Althusser não possui categorias específicas para explicar a contradição ou a mudança – e até mesmo a luta de classes. O estruturalismo de Althusser, na concepção de Thompson (1981), sustenta-se no idealismo teórico e na prioridade – determinação – do sistema econômico sobre as outras esferas que organizam a composição social.

De fato, Giroux (1986) menciona que Althusser não realizou uma análise dialética da dominação, portanto, não haveria espaço para a luta e/ou para a ação humana. Os estudos de Althusser não consideram a relação dialética entre poder, ideologia e resistência. O autor enfatiza que tais estudos – incluindo os de outros

estudiosos estruturalistas – equiparam a ação do homem a um modelo passivo de socialização. Como resultado, estas teorizações acentuam – de maneira exagerada – a dominação e ignoram as possíveis contradições e resistências dos espaços sociais. Giroux (1986) considera que:

É importante reconhecer que, além de seu papel funcional na construção e manutenção do poder das formações sociais, dominantes, a ideologia opera como um conjunto relativamente autônomo de ideias e práticas, cuja lógica não pode ser reduzida meramente a interesses de classe (GIROUX, 1986, p.191).

Para o autor, Althusser insiste em definir a função da ideologia somente como um meio de dominação. Além disso, Giroux (1986) assevera que este e outros teóricos da reprodução social deixam de compreender que a dominação nunca é absoluta. O que fica perdido nos pressupostos reproducionistas é qualquer consideração das escolas enquanto espaços que produzem ou reproduzem as ideologias e *também* as formas culturais que são opostas aos valores e práticas dominantes. Conforme nos expõe McLaren (1991), o conceito de ideologia não pode ser limitado a uma discussão impossível de ser tratada e, também, não pode ser deixado tão em aberto de modo que perca sua aplicação conceitual. Assim sendo – de acordo com Giroux (1986) –, é certo afirmar que a ideologia serve tanto para limitar a ação humana, quanto para possibilitá-la. Devemos compreender que

A ideologia é algo em que nós todos participamos; contudo, nós raramente entendemos as limitações históricas que produzem e limitam a natureza dessa participação, nem quais são as possibilidades de se ir além dos parâmetros existentes de ação, para sermos capazes de pensar e agir no sentido de obter uma existência qualitativamente melhor (GIROUX, 1986, p.192).

Visto dessa forma, o potencial crítico da ideologia só se torna totalmente visível no momento em que é associado aos conceitos de luta e de crítica. Giroux (1986) afirma que a ideologia encontra-se situada em muitos aspectos do comportamento e pensamento humanos, de modo a produzir diversas subjetividades e assimilações da vida diária e, igualmente, do mundo. Com isso, o autor advoga que a visão althusseriana deve ser abandonada, visto que ela considera a ideologia

como tendo apenas a existência material e, portanto, só existindo nos aparelhos materiais.

Giroux (1986) descreve que no marxismo tradicional a ideologia se constitui exclusivamente no âmbito do consciente. Já nos estudos de Althusser, a ideologia acontece unicamente no domínio do inconsciente. No entanto, o autor afirma que há três áreas específicas da ideologia: a esfera do inconsciente, bem como a estrutura das necessidades; o âmbito do senso comum e a esfera da consciência crítica. É importante destacar que tais áreas ou categorias não podem ser definidas com nitidez e não podem existir separadamente. Assim, Giroux (1986) declara que o pressuposto de que a ideologia existe nessas três áreas aponta para um universo no qual as contradições existem fora e/ou dentro do indivíduo. Isto é, a ideologia deve ser concebida tanto como a origem quanto como o efeito das práticas sociais e institucionais.

Por esse motivo, o autor discorre sobre as falhas de se pensar na ideologia apenas no âmbito do consciente ou do inconsciente. A teoria marxista – como argumenta Giroux (1986) – situa a ideologia no domínio da consciência e da dominação. Logo, nesta teoria existiram poucas tentativas de se investigar como a ideologia gerava efeitos no conhecimento e nas necessidades e desejos humanos. Por sua vez, as teorias que só situam a ideologia no âmbito do inconsciente fazem com que o conceito fique limitado. Há nessas teorias, portanto, uma ligação entre ideologia e inconsciente em modos de dominação, fazendo com que pareça não haver subterfúgio. Em suas palavras, Giroux (1986) assim apresenta: “mas embora Althusser preste um serviço ao ligar a ideologia ao inconsciente, ele ainda fica preso a uma noção de dominação que deixa pouco espaço para a resistência, ou mesmo para uma noção dialética de ideologia” (p.195).

Conforme o autor ressalta, o início para o desenvolvimento de uma noção ou teoria mais dialética de ideologia – e também de escolarização – habita no reconhecimento de que os sujeitos e as classes sociais constituem tanto o meio quanto o fim dos discursos e das práticas ideológicas. Para tanto, Giroux (1986) afirma que os estudantes não podem aprender sobre ideologia somente sendo ensinados como é que os significados são construídos socialmente. Os alunos – em especial os da classe trabalhadora – também devem compreender como eles

próprios participam – de modo implícito e por meio de suas próprias necessidades e experiências – de uma ideologia.

O que almejamos argumentar, ao final desta subdivisão deste capítulo, é que há uma relação entre o conceito de ideologia e os sistemas mais amplos da sociedade, sobretudo, na instituição escolar. Procuramos defender tal asserção percorrendo desde a origem do termo até às suas implicações. Assim, podemos perceber que a maneira como a economia está ordenada incide naquilo que se processa em outros campos sociais. E, indubitavelmente, existe uma relação estrutural entre a economia e a educação.

No entanto, como afirmamos anteriormente, nem tudo pode ser caracterizado como ideológico – no sentido negativo do termo. É fundamental evidenciarmos que nossa forma de conceber a ideologia pauta-se nos argumentos que se referem à dimensão dialética do conceito. Assim, concebemos que o conceito de ideologia possui tanto um aspecto negativo quanto positivo. Ou seja, acreditamos que – por meio deste conceito – podem ser encontrados espaços para possibilidades de ação, de luta e resistência. Tais espaços podem também ser propiciados pelo conceito de currículo oculto, pois advogamos que não há um determinismo.

Nesse sentido, explicitaremos – na seguinte subdivisão – as características de um currículo oculto que colaboram na manutenção da hegemonia da classe detentora de poder. Iremos nos conduzir por estudos que asseguram a intrínseca relação entre ideologia e currículo. Ademais, discorreremos a respeito de algumas implicações da ideologia no cotidiano escolar por meio de um currículo oculto, a fim de evidenciar as conexões entre a instituição escolar e os sistemas político, econômico e social vigentes.

1.4 – O CONTEÚDO TÁCITO DO CURRÍCULO

Na seção anterior, tentamos mostrar o desenvolvimento do conceito de ideologia para a compreensão dos significados sobre currículo. Como demonstramos, é certo que há componentes ideológicos na construção dos currículos escolares. Estes componentes são estabelecidos por sujeitos

pertencentes a uma classe privilegiada que visam manter sua hegemonia na vida social.

O conceito de hegemonia, de acordo com Apple (2006), teve uma considerável reelaboração pelo marxista Gramsci, obtendo um significado mais específico para sinalizar um tipo particular de dominação, uma vez que, na sociedade capitalista, a burguesia dispõe da supremacia por intervenção da produção de uma ideologia que exprime a ordem social vigente. De outra maneira, o autor caracteriza a hegemonia como um conjunto coordenado de significados, valores e práticas eficazes, sendo que essas práticas permitem que os significados e valores hegemônicos sejam confirmados. Para Barrett (1996) “a melhor maneira de entender a hegemonia é como *a organização do consentimento*: os processos pelos quais se constroem formas subordinadas de consciência, sem recurso à violência ou à coerção” (BARRETT, 1996, p. 238).

Apple (2006) afirma que a hegemonia possibilita que os padrões indispensáveis na sociedade sejam conservados por meio de ideologias, regras, controle econômico e poder. Torna-se válido destacarmos que essas regras – nem sempre conscientes – auxiliam na organização e legitimação da ordem social. Destacamos que, para o autor, a legitimação é a justificativa da ação de um grupo, bem como sua aceitação social. O autor confirma que as práticas, os valores e as ideias provenientes do senso comum são aspectos relativos à hegemonia. Além disso, ela também procede por meio do controle do significado e modos de pensamento que o senso comum utiliza. Desse modo, a hegemonia é criada e recriada, mantendo-se no domínio econômico e cultural – entre outros âmbitos, tais como: o político, o religioso, o jurídico etc.

De modo semelhante, Eagleton (1996) afirma que a hegemonia envolve uma noção prática e, sobretudo, dinâmica. O autor ressalta que a hegemonia inclui a ideologia, todavia, não se reduz a ela. Logo, o conceito de hegemonia faz com que a noção de ideologia seja expandida e, ao mesmo tempo, enriquecida. Dessa maneira:

Em termos muito gerais, portanto, poderíamos definir a hegemonia como toda uma gama de estratégias práticas mediante as quais um poder

dominante obtém, daqueles a quem subjuga, o consentimento em sua dominação. Conquistar a hegemonia, na visão de Gramsci, é estabelecer uma liderança moral, política e intelectual na vida social, difundindo sua própria “visão de mundo” pelo tecido societário como um todo e, assim, equiparando os próprios interesses da sociedade como um todo (EAGLETON, 1996, p.198).

Por conseguinte, em sua outra obra, Apple (1989) diz que a hegemonia não representa um fato social concluído. Este conceito é um processo no qual as classes privilegiadas procuram alcançar um consenso atuante daqueles sobre os quais exercem poder. Nesse sentido, o autor considera que a hegemonia é formada pelas práticas cotidianas, isto é, formada pela totalidade de ações e significados do senso comum que, por sua vez, integram o mundo que conhecemos e, também, do qual fazem parte os elementos curriculares das instituições de ensino. Por isso, devemos reconhecer a existência da hegemonia e, especialmente, a presença dela nos âmbitos econômico, social e educacional.

Apple (2006) nos propõe que entendamos as conexões existentes entre as práticas pedagógicas e curriculares da escola e as estruturas de dominação da sociedade, uma vez que, como citamos, o poder e o conhecimento estão associados por meio da hegemonia. Silva (2015) corrobora a compreensão de Apple (1989; 2006) em relação à hegemonia, afirmando que

É o conceito de hegemonia que permite ver o campo social como um campo contestado, como um campo onde os grupos dominantes se veem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter sua dominação. É precisamente através desse esforço de convencimento que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural. Esse convencimento atinge sua máxima eficácia quando se transforma em senso comum, quando se naturaliza (SILVA, 2015, p.46).

Como a hegemonia não é algo concluído e/ou predeterminado, Apple (1989) formula que ela se constitui entre lutas e conflitos particulares. De acordo com ele, há constantes disputas entre as classes e, como uma possível solução, o Estado optou por criar um consenso de valores entre certa parte desses grupos em disputa, visto que seria muito difícil fazer com que todos pensassem da mesma forma. É certo que o intento do Estado é manter sua legitimidade, sua hegemonia. Para esta solução viável, contínuos acordos, conflitos e lutas são envolvidos. Também, o autor

assegura que as reformas propostas na escola – para organizá-las e controlá-las – fazem parte desse processo para manter a hegemonia.

Sendo assim, Apple (1989) explica que a hegemonia não se origina de maneira simples. Ela é construída e elaborada para locais particulares, tais como: a família, o local de trabalho, a política e, de maneira destacada neste texto, a escola. Diante disso, o autor salienta sua preocupação em compreender não só o processo de como surge a hegemonia, mas também como ela é produzida por via das interações que ocorrem no cotidiano escolar. Apple (2006) assevera que “precisamos enfatizar que a hegemonia é criada e recriada pelo *corpus* formal do conhecimento escolar, e também pelo ensino oculto que vem acontecendo e continua a acontecer” (APPLE, 2006, p.125).

Este ensino oculto é tecido por significados sociais, tacitamente determinados, que sustentam a hegemonia que prevalece na sociedade por meio de um currículo carregado de normas e valores velados que, nos remetendo a Apple (2006), continua a acontecer na escola. Este currículo que coopera na preservação da hegemonia dominante foi denominado como *currículo oculto*, tendo como principal autoria Philip Jackson. Este educador se dedicou aos estudos de currículo e realizou um amplo estudo sobre o comportamento dos alunos em relação à aprendizagem do sistema educacional em uma sala de aula, produzindo em 1968, como resultado dos estudos, um livro chamado *Life in Classrooms*.

Apple (2006) define o termo currículo oculto como um conjunto de valores e regras subjacentes, mas que são bastante eficazes no ensino nas escolas. Em conformidade com o autor, “o currículo oculto das escolas serve para reforçar as regras básicas que envolvem a natureza do conflito e seus usos. Ele impõe uma rede de hipóteses que, quando internalizadas pelos alunos, estabelece os limites de legitimidade” (p.130). E é esta internalização que faz com que a potencialidade das hipóteses seja desenvolvida para se tornarem aspectos da hegemonia da classe dominante. Podemos afirmar que o currículo oculto contribui para a produção e reprodução das relações de dominação. Isto é, o currículo oculto apresenta-se como fruto de uma reprodução das principais dimensões da esfera econômica da sociedade. Assim, nas palavras de Silva (2015):

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para as aprendizagens sociais relevantes. Precisamos especificar melhor, pois, quais são esses *aspectos* e quais são essas *aprendizagens*. Em outras palavras, precisamos saber “o que” se aprende no currículo oculto e através de quais “meios”. Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo (SILVA, 2015, p.78-79).

Este autor traz que os aspectos do ambiente escolar são construídos por meio das relações sociais, da organização de seu espaço e da organização do seu tempo. Desse modo, ele afirma que o currículo oculto se desenvolve e se projeta por intervenção de interações, hábitos, rituais, regras, preceitos, conteúdos etc., dos quais fazem parte os fins que a instituição escolar deseja cumprir. Logo, este currículo se distingue daquele explícito ou oficial, dado que não apresenta suas intenções de maneira clara.

Torres Santomé (1995) sustenta que o currículo oculto nos possibilita apreender o significado de certas práticas e hábitos no interior da escola e das salas de aula que, até um determinado momento histórico, não vinham sendo percebidos. Entretanto, ele garante que o currículo oculto ou implícito não é resultado de uma maquinação feita pelos professores. Ou seja, essas características mencionadas no parágrafo anterior nem sempre se realizam de maneira cônica por parte dos atores educacionais. Torres Santomé (1995) destaca que os docentes não estão plenamente conscientes do papel que o currículo oculto desempenha no âmbito escolar. O autor aponta que este currículo se apresenta como resultado da reprodução de características da esfera econômica da sociedade.

Há modelos concretos na escola que devem ser seguidos por meio de ações indiretas e do currículo oculto. Apple (2006) expressa que a escolarização colabora para o ajuste às ordens social, política e econômica por intermédio deste tipo de currículo. O autor relata que, ao que parece – e se pode constatar –, é ensinado na escola um currículo oculto totalmente direcionado à manutenção da hegemonia das classes privilegiadas. Porém, o ensino que ocorre na escola faz com que a desigualdade seja algo que acontece de forma natural. O fato é que o currículo

oculto faz, certamente, com que as diferenças e as desigualdades sejam (re)criadas e mantidas. Desse modo, Apple (2006) julga que este currículo não é tão oculto como pensam muitos educadores, pois a escolarização atual contribui de maneira significativa para a inalteração do poder hegemônico.

As escolas são as principais responsáveis, como afirma Apple (2006), pela inculcação de valores para a criação de uma sociedade ideal. Nessas instituições há diferentes tipos de currículo, destinados às funções desejadas para determinados alunos. De maneira mais clara, se um aluno possui características de um bom futuro profissional haverá um currículo que o potencializará, com ensinamentos como escolha, pesquisa, flexibilidade etc. Em contrapartida, se houver um aluno que, provavelmente, se destinará aos trabalhos com pouca ou nenhuma habilitação, será oferecido a ele um currículo concentrado nos ensinamentos de pontualidade, organização, controle etc. Com isso, Apple (2006) constata que os diferentes tipos de currículo que se encontram nas escolas – currículo aberto e currículo oculto – atuam, em geral, de modo a sustentar estas instituições, bem como as instituições políticas e econômicas dominantes na sociedade.

Em outro momento de seus estudos, Apple (1989) reflete que o conhecimento escolar está repleto de compromissos ideológicos – assim como o currículo oculto. Esta diferenciação de currículo que existe na escola contribui para validar os arranjos estruturais da sociedade. Estes argumentos nos remetem ao dualismo educacional da história da educação brasileira. Baldan e Oliveira (2008) afirmam que a história da educação no Brasil tem a marca de um dualismo educacional e, com isso, ressaltam que esta é uma marca característica do poder de classes. Este processo de dualismo favorece a classe detentora dos capitais econômico e cultural.

De modo semelhante, Libâneo, Oliveira e Toschi (2010) afirmam que a escola contemporânea no Brasil possui duas definições. Uma delas é a *escola da elite*, a qual abrange o desenvolvimento e aprimoramento do intelecto do sujeito. A outra definição é a de *escola da massa*, a qual envolve um caráter assistencialista de educação. À vista disso, é possível afirmar – de acordo com Baldan e Oliveira (2008) – que a dualidade educacional ainda se faz presente e – provavelmente – está ainda mais consistente.

Torres Santomé (1995) acredita que muitas ações das instituições escolares auxiliam na hierarquização e na distribuição, de forma meritocrática, de cada pessoa no interior da vida ocupacional adulta. É certo que esta é uma das funções exercidas por esta instituição. De acordo com Apple (2006),

As escolas, portanto, “produzem” ou “processam” tanto o conhecimento quanto as pessoas. Em essência, o conhecimento formal e informal é utilizado como um filtro complexo para “produzir” ou “processar” pessoas, em geral por classes; e, ao mesmo tempo, diferentes aptidões e valores são ensinados a diferentes populações, freqüentemente também de acordo com a classe (e o sexo e a raça). Na verdade, para essa tradição mais crítica, as escolas recriam de maneira latente disparidades culturais e econômicas, embora isso não seja, certamente, o que a maior parte das escolas pretenda (APPLE, 2006, p.68).

Cabe ressaltarmos, portanto, que o ensino é distribuído conforme a classe social do aluno e, também, com a trajetória econômica prevista. Além disso, o currículo oculto ensina de forma efetiva as normas e as ideias essenciais que são demandadas pelo mercado de trabalho. Para os economicistas, conforme aponta Apple (2006), a função oculta da escola que se relaciona à economia parece ser a seleção e a criação de propriedades e significados que qualificam o sujeito para que ele tenha um retorno financeiro. No que concerne a isso, Fernández Enguita (2013) é enfático ao dizer: “mas óbvio para qualquer observador e para o público em geral é o papel da escola na qualificação do trabalho, ou seja, na formação geral e específica das pessoas para desempenhar funções” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2013, p.63).

É pertinente realçarmos que Apple (2006) compreende que a categoria trabalho constitui muitos dos significados que conduzem a interação social desde a pré-escola. Esta categoria faz com que, na escolarização, o aluno seja moldado para a vida adulta, desenvolvendo hábitos referentes ao trabalho. É importante destacar que esses hábitos para o trabalho na vida adulta são moldados implicitamente. Isto quer dizer que, de uma maneira implícita – por meio do currículo oculto –, as práticas diárias existentes na escola ganham um significado correspondente a uma sociedade de economia capitalista. Como é registrado por Torres Santomé (1995), o que acontece na escola – as interações sociais, as regras, os ritmos, as tarefas etc.

–, é equivalente aos fins que esta instituição almeja cumprir, em conformidade com fundamentos capitalistas.

Assim sendo, as atividades e as aprendizagens nas escolas foram utilizadas para que os alunos se adequassem ao processo industrial. Torres Santomé (1995) evidencia que quase todas as atividades realizadas na escola – incluindo as livres e as regulamentadas – são regidas por normas geralmente ocultas, embora muitas regras sejam explicitadas, as quais os alunos necessitam conhecer para que não haja algum tipo de confronto e/ou problema. É nas instituições escolares que eles aprendem as regras de diferentes atividades e são, na maioria das situações, controlados.

Faz-se necessário lembrarmos que, como declara o autor, os atores escolares não estão plenamente conscientes de tais fatos e intenções. Torres Santomé (1995) pontua que, por meio do currículo oculto, é possível associar as imposições do currículo oficial diretamente com a vida produtiva adulta. É de uma forma tácita que se constroem nos alunos inúmeros traços da personalidade considerados adequados para se poder trabalhar em uma sociedade industrializada de economia capitalista. Desta maneira, o autor afirma que “as escolas têm nas instituições fabris e comerciais a justificação da sua estrutura hierárquica e da estrutura dos hábitos e aprendizagens ocultas que promovem” (TORRES SANTOMÉ, 1995, p.64).

Para Torres Santomé (1995), a dimensão implícita que envolve o cotidiano da sala de aula tem a função de conseguir o prosseguimento dos valores e das normas definidos pela classe dominante na sociedade. Neste modo, esta mesma classe mantém a ordem social inalterável. Na visão de Apple (2006), as escolas deveriam oferecer ensinamentos curriculares para todos os alunos, com o intuito de que cada um tenha a mesma chance de recompensa econômica no futuro. Ao contrário disso, as escolas parecem estar mais concentradas na distribuição de regras e disposições que adequem as pessoas aos seus lugares em uma sociedade hierárquica. É demonstrado por Apple (2006) que a educação está, na realidade, concatenada ao crescimento tecnológico. Esta relação é complexa e se faz de uma maneira menos justa e equânime do que o que pensa o senso comum. Além disso, a conexão entre

educação e o crescimento técnico ajuda a produzir a desigualdade e não, como deveria ser, a reduzi-la.

Nessa perspectiva, Apple (2006) afirma que as práticas diárias das salas de aula são relativas às estruturas econômicas, sociais e ideológicas que se encontram do lado externo das instituições escolares. Devido a este fato, a escola tende a produzir uma força de trabalho qualificada e diversificada – por meio de seu ensino –, pois é considerada como propulsora do avanço social e pessoal. Pode-se perceber que há um modelo de desempenho acadêmico baseado na eficiência e no controle técnico, permitindo, assim, que a instituição escolar seja um importante local na reprodução cultural e econômica. Apple (2006) explicita que, como efeito desse modelo, encontra-se na escola uma intensa seleção dos melhores e mais capacitados alunos – cabendo aos que não são selecionados aceitarem seus papéis em uma sociedade injusta.

Em aproximação a este autor, Torres Santomé (1995) analisa que o sistema educativo – por meio de sua estrutura – tenta socializar e integrar cada aluno conforme as características da organização ocupacional adulta. Isto incide na ideia que se tem de que quanto mais se escolariza, mais se aumenta a produtividade econômica de um país. Dessa forma, o autor pontua que a escola tem como intenção prioritária a preparação de seus alunos para que sejam futuros trabalhadores em uma economia capitalista. Podemos relacionar esses últimos argumentos ao que Torres Santomé (1995) declara:

No fundo, não estamos muito longe de uma representação da instituição escolar como uma fábrica, onde o corpo estudantil se vê incitado a pensar da mesma forma, a produzir os mesmos resultados e em idêntico espaço temporal, a aceitar as mesmas recompensas e sanções, a ser julgado por autoridades externas e com parâmetros que muitas vezes não compreende (TORRES SANTOMÉ, 1995, p.83).

Apple (1989) nos adverte que tanto a lógica quanto os discursos do controle do capital causam impacto sobre o cotidiano da vida escolar. O autor ainda ressalta que este impacto pode ser evidenciado, especialmente, no currículo da escola. De fato, características como o desenvolvimento de novas formas de controle, o processo de desqualificação, o afastamento entre a concepção e a execução, não

se limitam aos locais das fábricas e/ou escritórios. O autor afirma que essas e outras características tendem a adentrar, progressivamente, as instituições escolares. Portanto, Apple (1989) confirma que uma das principais funções da escola é a transmissão de um currículo oculto com fins determinados. Ele escreve o seguinte:

Assim, ao observarmos nossas instituições educacionais veremos que as coisas tácitas que são ensinadas aos estudantes reproduzem de forma aproximada as disposições e os traços de personalidade que esses estudantes “necessitarão” posteriormente ao ingressar no mercado de trabalho (APPLE, 1989, p.83).

O currículo oculto, de acordo com o mesmo autor, trabalha em prol do sistema capitalista na formação de práticas específicas. Como consequência, as escolas funcionam como agentes da reprodução econômica, cultural e social, favorecendo, deste modo, que a sociedade se mantenha iníqua. É importante reafirmarmos que valores, disposições e ideologias são difundidos nas instituições escolares por meio de um currículo tácito. Para Apple (1989), não há dúvida que o currículo oculto se exerce na escola, colaborando significativamente – em união com o currículo explícito – na reprodução de uma ordem social estratificada e injusta em termos de classe, raça e gênero. São as interações cotidianas e as regularidades do currículo oculto que fazem parte do complexo procedimento de reprodução em nossa sociedade. Assim, compreender as ações desse currículo nos permite relacionar a escola com o contexto mais amplo das instituições que a cercam.

A partir da análise da relação entre a educação e a economia, Torres Santomé (1995) afirma que a escola torna-se, basicamente, uma agência de prova, seleção e distribuição com vistas ao mercado de trabalho. No intuito de se alcançar este objetivo, o sistema escolar utiliza-se de trabalhos, provas, exames; rotulando, classificando, categorizando e avaliando seus alunos. Ademais, o autor indica que são as áreas de trabalho nas empresas capitalistas que impõem uma maneira de atuação às escolas. Esta maneira de atuar faz com que a instituição educativa reverbere a hierarquia, os valores, as normas e as competências que definem os aspectos da divisão do trabalho existentes na sociedade. Por sua vez, a escola imita e reproduz essas características de atuação das empresas, contribuindo, assim,

para que os alunos aceitem as exigências econômicas, culturais e sociais de uma economia capitalista. Assim, Torres Santomé (1995) elucida que

É deste modo que o grupo dos estudantes aprende a funcionar apenas por recompensas externas, as notas, num primeiro momento, e, mais tarde, os salários; é assim que se habitua a ser avaliados, a obedecerem, a fazerem o que se lhes manda, a serem competitivos, a serem produtivos... (TORRES SANTOMÉ, 1995, p.71).

Reforçamos, portanto, o argumento de que não há neutralidade na educação, como mencionamos na seção 1.2. Apple (2006) assegura que há uma sólida relação entre a instituição escolar e o sistema econômico, uma vez que a escola serve aos específicos interesses de uma classe e atua como um dispositivo eficaz na reprodução cultural. E como também afirmamos precedentemente, o conhecimento curricular – e seu desenvolvimento – não é neutro. Na verdade, como o autor explicita, a escola é uma instituição complexa e inter-relacionada com as demais organizações da sociedade e, por isso, está longe de ser neutra. Complementando, Fernández Enguita (2013) profere que:

Seria injusto e parcial apresentar a escola como algo homogêneo. No essencial, ela ainda responde à configuração resultante das reformas do século XIX e meados do XX: simultaneidade homogeneizadora, disciplinas estanques, rotinas burocráticas, espaços hierárquicos, horários rígidos, métodos centrados no professor, transmissão unidirecional de informações, etc. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2013, p.66).

Podemos afirmar que a escola cumpre certas funções para obter os objetivos exigidos pelas instâncias econômica, cultural e social. Apple (1989) afirma que os capitalistas explicitaram seus empreendimentos para utilizar as escolas em benefício da legitimação e acumulação referentes ao sistema econômico. Dessa maneira, as escolas não podem ignorar – ou até mesmo considerar como naturais – todas essas transformações que vêm ocorrendo ao longo do tempo. Contudo, é importante realçarmos o seguinte argumento do autor:

Não estou querendo dizer que a prática nas escolas é fundamentalmente controlada de alguma forma mecânica pela empresa privada. Como um aspecto do estado, a escola medeia e transforma uma gama de pressões econômicas, políticas e culturais por parte de classe e segmentos de classe em competição (APPLE, 1989, p.155).

O autor considera que a instituição escolar utiliza seu conhecimento como um filtro para categorizar os estudantes em função de futuras ocupações em um mercado de trabalho dividido em classes. A escola exerce tanto o papel de aumentar sua própria legitimidade face à classe dominante quanto o papel de permitir que esta mesma classe a utilize para reproduzir a si mesma. Entretanto, o autor especifica que a escola também precisa manter sua própria legitimidade, não se limitando a responder às necessidades do capital. Dessa forma, o papel da escola – como um instrumento do Estado – se relaciona à acumulação e à legitimação.

Ao classificar, selecionar e designar para a força de trabalho as instituições de ensino atuam como órgãos reprodutivos, mantendo, assim como afirma Apple (1989), o privilégio dos grupos de poder e definindo seus conhecimentos como legítimos. Ademais, as escolas fazem com que esses conhecimentos sejam conservados e transmitidos. Ensinando regras, padrões e valores estas instituições também atuam no processo de criação e recriação de uma cultura altamente eficiente e dominante.

De acordo com Apple (1989), a cultura possui uma dualidade. Isto significa que ela pode ter as características de experiência vivida ou mercantilizada. Com a primeira significação, a cultura é desenvolvida por meio das interações e vidas diárias de grupos particulares. Já como característica mercantilizada, a cultura é transformada – por determinados grupos sociais – em mercadoria a fim de que possa, então, ser acumulada. Essa cultura caracterizada como mercadoria nos possibilita considerarmos a escola como um local de reprodução e produção ideológica. Lembramos que o domínio cultural é bastante complexo e, além disso, as escolas se relacionam com as questões culturais e também econômicas. Logo, o autor afirma que é preciso explorar o controle da cultura e da economia para entendermos o que as escolas desempenham.

Para o autor, elas se envolvem tanto no processo de legitimação quanto no processo de acumulação do capital. Os aspectos necessários para essas ações se

sucedem são assumidos na forma do currículo. Assim, a acumulação de capital faz referência à ordenação, seleção e certificação nas escolas. Já a legitimação compreende as formas ideológicas necessárias para a reprodução da desigualdade, uma vez que as escolas mantêm uma ideologia meritocrática. No entanto, essas duas ações se mantêm em conflito, visto que o procedimento da acumulação possibilita uma ameaça para a legitimidade. Há uma contradição – estruturalmente formulada – e a escola “produz” alguns resultados de modo intencional. Diante disso, Apple (1989) constata que as escolas não são locais apenas de reprodução de conhecimento e de pessoas. Elas produzem e reproduzem. Ou seja, “as escolas alocam pessoas e legitimam conhecimento. Elas legitimam pessoas e alocam conhecimento” (APPLE, 1989, p.59).

Nesse sentido, o autor afirma que o funcionamento que ocorre no interior da escola serve para homogeneizar o currículo. Para Beltrán Llavador (2013), o currículo pode operar como objeto e também como sujeito do controle. A diferença entre essas duas atuações é tênue. Quando o currículo atua como objeto o controle se torna exposto, havendo verificações. Já quando ele atua como sujeito, então, o controle é ocultado. Podemos relacionar à sua função de objeto no momento em que Fernández Enguita (2013) aponta que a escola é um dos mecanismos que serve ao Estado, no sentido de promover a produção e a reprodução para garantir sua legitimidade. Assim, o autor indica que a escola foi, é e sempre será uma importante peça da (re)produção da sociedade, estando em meio a conflitos políticos e ideológicos.

Analisando essa questão, Apple (2006) entende que “a escola não é um espelho passivo, mas uma força *ativa*, que pode também servir para *legitimar* as formas econômicas e sociais e as ideologias tão intimamente conectadas a ela” (APPLE, 2006, p.76). Ainda, as escolas integram tradições e intenções comuns pertencentes aos produtos de ideologias econômicas e sociais. O autor destaca que a escola é uma grande instituição – a única – colocada entre a família e o mercado de trabalho. Portanto, torna-se um local ideal para se estabelecer determinados desígnios.

Apple (2006) alega que as instituições de ensino parecem trabalhar de maneira oculta no aumento de uma ordem social desigual e fragmentada. Na outra

obra, Apple (1989) afirma que a ordem social é criada ao redor das relações econômicas indispensáveis, pois as relações de produção não podem gerar sozinhas certa ordem. E quando criada, a escola age como legitimadora dessa ordem existente. Assim sendo, Apple (2006) afirma que, na prática, as escolas – positiva ou negativamente – desempenham seu papel. Contudo, devemos refletir sobre os interesses que estão associados a ela e, também, quais são as relações entre a distribuição do conhecimento e os sistemas cultural, social e econômico.

Ao longo de toda argumentação deste texto – incluindo as seções anteriores – , mencionamos diversas vezes o conhecimento escolar. Pautando na perspectiva crítica de currículo afirmamos que o conhecimento está intimamente associado à produção e à reprodução que acontece na escola por meio do currículo – principalmente o oculto. O que queremos dizer é que há uma conexão entre conhecimento, educação, currículo e economia. De maneira mais precisa, como diz Silva (2015), “mais especificamente, há uma clara conexão entre a forma como a economia está organizada e a forma como o currículo está organizado” (SILVA, 2015, p.45).

Logo, o conhecimento e/ou saber escolar possui valores e propósitos que atendem necessidades dominantes pré-determinadas. Como Apple (2006) afirma, o conhecimento também é produzido nas escolas. E o conhecimento que lá se configura é visto, geralmente, como neutro. Mas, afirmamos que não há neutralidade na educação, posto que as escolas possuem uma função ideológica. Conforme o pensamento do autor, a conexão existente entre a educação e as estruturas econômicas e sociais é mediada pelos processos produzidos no campo educacional, bem como pela ação humana.

Os saberes são distribuídos desigualmente entre as classes sociais e econômicas, como reforça Apple (2006), fazendo com que somente alguns grupos tenham acesso ao conhecimento valioso. Com isto, as instituições escolares parecem estar organizadas de modo a colaborar para que a desigualdade se mantenha, distribuindo os saberes distintivamente. No entanto, “uma hipótese que não deve ser dispensada muito prontamente é a de que, na verdade, as escolas funcionam. Estranhamente, elas podem ter sucesso em reproduzir algo que é,

grosso modo, equivalente à estratificação econômica e social da sociedade” (APPLE, 2006, p.96).

Torna-se, então, fundamental que entendamos *como* as escolas funcionam, *como* são distribuídos esses saberes que lá são produzidos e reproduzidos. Apple (1989) reforça a relação entre o conhecimento e a economia. Como mencionamos anteriormente, desde o início dos estudos de currículo essa relação vem se estreitando, pois o currículo se desenvolveu – e se desenvolve – a partir dos interesses dominantes de uma época histórica. O autor afirma que no instante em que a economia capitalista progride é requisitada a produção de altos níveis de conhecimento técnico a fim de que seja mantido um funcionamento operativo. Destacamos que, para Apple (2006), o conhecimento técnico se correlaciona com a estrutura e o funcionamento de uma sociedade capitalista, no qual o conhecimento é bastante relevante não só para a economia como também para a produção.

Apple (1989) acentua que quando se requer uma alta produção de níveis de conhecimento não significa que esse “alto *status*” será disponibilizado a todos os sujeitos. Significa, apenas, que esta produção deverá ser potencializada para ser oferecida às classes poderosas. E em relação à educação escolar, “na medida em que o conhecimento é continuamente e eficientemente produzido, a própria escola, ao menos sob esse aspecto principal de sua função, é eficiente” (APPLE, 1989, p.62). Ainda, o autor afirma que há um controle do conhecimento técnico, o qual é exercido pelo sistema econômico. Com isso, ele apresenta como exemplo desse tipo de controle o material curricular que é encontrado nas escolas.

De acordo com o autor, a lógica desse controle traz, possivelmente, um impacto significativo sobre as instituições de ensino. Desde sua origem, o controle em relação ao material escolar tem como escopo regulamentar a forma do currículo. Para atender a este fim, os materiais curriculares são, em sua grande maioria, padronizados em seus conteúdos, objetivos, especificações das atividades etc. Apple (1989) apresenta o contexto do surgimento dos materiais escolares, o qual se deu entre os anos 1950 e 1960 nos Estados Unidos, por influência da Guerra Fria. Esta guerra teve como um de seus resultados o destaque na produção eficiente de cientistas e de técnicos. Logo, o currículo foi identificado como a forma de assegurar

essa produção. Isto nos permite confirmarmos que a escola é um instrumento utilizado pelo Estado e, por essa razão, relaciona-se ao capital industrial.

Torres Santomé (1995) acredita que os materiais didáticos funcionam como instrumento para uma escolha criteriosa e objetiva dos conhecimentos e verdades que correspondem aos interesses das classes sociais dominantes. Em tal caso, consoante o autor, “os livros escolares são os encarregados de tentar conseguir a uniformidade no interior do sistema educativo, ao mesmo tempo que contribuem para definir a realidade de uma perspectiva que esteja de acordo com os interesses dos grupos dominantes de cada sociedade” (TORRES SANTOMÉ, 1995, p.100).

Apple (1989) nos expõe que os materiais destinados à escola peculiarizam todos os objetivos pré-estabelecidos e, singularmente, especificam tudo o que o docente necessita saber – de acordo com seus idealizadores – para ensinar, apresentando todas as etapas pedagógicas. Juntamente com essas especificações, os materiais trazem as respostas mais adequadas que devem ser dadas pelos estudantes. Além disso, descrevem quais serão as ações do professor em cada atividade proposta, contendo verbos que indicam ordens tais como: peça, repita, mostre, diga etc. Para Torres Santomé (1995),

O posto de trabalho de professoras e professores de educação infantil e ensino básico tem ainda uma característica que traduz esta filosofia da expropriação: é o Ministério da Educação e as Administrações Educativas Autónomas que decidem dos objetivos e conteúdos do *currículum*; posteriormente, as editoras de livros didáticos e de materiais educativos, em geral, concretizarão e redefinirão estes objetivos e conteúdos curriculares, com o que o corpo docente fica sem poder pronunciar-se sobre uma das decisões mais autenticamente profissionais que é a do diagnóstico daquilo que deve fazer parte do *currículum* (TORRES SANTOMÉ, 1995, p.191).

Isso resulta em uma desqualificação do professor, como é apontado por Apple (1989). A função de planejar e elaborar o currículo é tolhida deste profissional, bem como a preparação das estratégias de ensino. Desta maneira, verifica-se uma fragmentação e/ou um distanciamento entre o planejamento e a execução, pois todo o conteúdo é predeterminado e ao professor cabe apenas executar suas tarefas. Todavia, não se processa somente a desqualificação do professor como consequência dos aspectos integrados aos materiais escolares. Também acontece

uma requalificação do professor, a qual procede simultaneamente com a sua desqualificação. “Isto é, à medida que os professores perdem o controle das habilidades curriculares e pedagógicas para as grandes casas editoriais, essas habilidades curriculares são substituídas por técnicas para controlar melhor os alunos” (APPLE, 1989, p.161).

Torres Santomé (1995) também se pronuncia a respeito da desqualificação e requalificação do professorado. Existe algo oculto que serve para controlar o grupo docente, conduzindo a rotina do sistema educacional. Para o autor, há uma política de desqualificação profissional e, concomitantemente, há uma insistência para que o professor se requalifique a fim de adquirir novas capacidades e competências proporcionais às funções que ele deverá cumprir. Em alguns casos, a requalificação leva o professor a se preocupar tanto em vigiar e controlar seus alunos quanto em melhorar suas técnicas de avaliação.

Apple (1989) destaca outra ideia em relação aos materiais didáticos que é a individualização. Para ele, os materiais elaborados são individualizados em muitos pontos, permitindo, por exemplo, que os alunos possam lidar sozinhos com esses materiais e que não precisem da interação com o professor e até mesmo entre eles. O fato é que, como Apple (1989) garante, se nos materiais escolares encontra-se tudo predeterminado não há mais tanta necessidade de interação entre professores e alunos. Esse atributo de individualização se relaciona ao que afirmamos na seção 1.2 deste capítulo, a partir de Torres Santomé (1995). Para ele, a organização do trabalho nas fábricas assegurava o individualismo de seus trabalhadores – isolando-os – para garantir a eficiência na produtividade. Isto foi considerado positivo, logo, tal característica foi atribuída à escola para que os alunos também obtivessem a eficiência.

Desse modo, Apple (1989) afirma que é focalizada a individualização do aluno, por meio dos materiais que lhes são oferecidos, com o propósito de tornar seu ritmo mais eficaz e mais produtivo. O autor acrescenta que no momento em que o aluno é individualizado em suas atividades, o professor, de certa maneira, assume outro “papel”. Isto é, nas palavras do autor, “uma vez que o controle é técnico – isto é, as estratégias de gerenciamento são nele incorporadas como um aspecto importante da própria ‘maquinaria’ pedagógica / curricular / avaliativa – o professor

torna-se algo semelhante a um gerente” (APPLE, 1989, p.162). Estes argumentos em relação aos materiais escolares servem para figurarmos a grandeza do controle técnico no espaço da escola.

Certamente, as instituições educativas são um mercado fortemente lucrativo para as editoras de materiais didáticos, pois as escolas estão sempre adquirindo estes materiais para substituírem os antigos. Apple (1989) comenta que os educadores da escola podem eleger quais materiais serão adotados. Porém, o que eles não percebem é que esta escolha é limitada, uma vez que as opções apresentadas são ideologicamente determinadas. Apple (2006) confirma que o material escolar é cheio de ideologia, objetivando o ensino de conceitos básicos formados pelo consenso de uma classe dominante. A partir disso são tecidas situações que representam certas ideias – expostas nos livros didáticos – criadas em torno da interação social cotidiana dos alunos, visto que eles se sentirão familiarizados com tais situações. De acordo com Torres Santomé (1995):

As práticas escolares ditadas por receitas e por recursos como os livros didáticos, sobre os quais o professorado apenas pode reflectir, acabam por ser uma das vias que servem para perpetuar, reproduzir as ideias, valores e capacidades das classes e grupos sociais dominantes. Não podemos esquecer-nos de que as ideologias funcionam na nossa vida quotidiana sob a forma de automatismos e definições baseados no “senso comum”; só a reflexão consciente nos permite desvendar o significado mais profundo e os valores de tais condutas (TORRES SANTOMÉ, 1995, p.192).

Nessa direção, Apple (1989) entende que os produtos culturais “dizem e deixam de dizer” inúmeras coisas. Para o autor, aquilo que não é dito é tão significativo quanto o que é explicitado. Precisamos, pois, investigar aquilo que o material escolar abrange e, essencialmente, o que é excluído por ele. Sendo assim, o autor nos confirma a necessidade de se analisar e indagar tanto o conteúdo quanto a forma do currículo, pois são dois importantes aspectos que se relacionam e expressam a maneira como o ensino é organizado. Para ele, o controle, a resistência e o conflito se desenvolvem devido às formas curriculares dominantes existentes. E é também por meio dessas formas que o currículo oculto se planifica nas práticas escolares. Assim, outros elementos presentes no contexto da escola

podem facultar para que distintas práticas e significados se amplifiquem na essência da própria forma curricular. Conforme o autor,

O próprio fato de que os empresários estão interessados no conteúdo é um indicador da importância do conteúdo numa área conflitiva. E é na interação entre o conteúdo, a forma e a cultura vivida dos estudantes que as subjetividades são formadas. Nenhum elemento desse conjunto de relações pode ser ignorado (APPLE, 1989, p.170).

Contudo, o autor considera ser difícil identificar a ideologia presente no material escolar e no conteúdo curricular. O conhecimento técnico é acompanhado pela ideologia, o qual é inserido na escola a fim de ser produzido e reproduzido em um processo contínuo. Cabe destacarmos que, como afirma Apple (1989), o conhecimento técnico é produzido – em última instância – na educação. O fato é que o Estado assimila demandas populares e do capital às formas curriculares de diferentes jeitos, de modo que a acumulação e a legitimação sejam garantidas e reforçadas. Por isso, o conhecimento técnico já integra a escola com significados preestabelecidos. Cabe ressaltarmos que, como anuncia Apple (1989), há prováveis contradições inerentes ao conteúdo. Ou seja, há a possibilidade de existir pontos que contrapõem as mensagens da forma curricular, há espaços de resistência. E se isso realmente existir o conteúdo poderá ser parte de um ativo processo de produção de novos significados, uma vez que não há um determinismo.

Gimeno Sacristán (2013), de maneira similar, pontua que os conteúdos curriculares da escola não são neutros, parciais. Esses conteúdos fazem parte dos requisitos lógicos para ensinar e, conseqüentemente, o currículo é a estruturação da cultura que envolve tais conteúdos. O autor escreve que, ao se analisar criticamente a cultura escolar, é preciso, em princípio, que ela se direcione às formas escolares do conhecimento. Os conteúdos do currículo são dados como legítimos e apresentam uma validade que não pode ser questionada. A cultura escolar se associa ao estabelecimento da hegemonia. Logo, há práticas na escola – as quais constituem a sua cultura – que garantem que esses conteúdos sejam verdades permanentes. O autor, portanto, adverte sobre a especificidade do conhecimento escolar, explicitando que:

A cultura inserida nos conteúdos curriculares é uma construção cultural especial, “curricularizada”, pois é selecionada, ordenada, empacotada, lecionada e comprovada de acordo com moldes *sui generis*. Os usos escolares delimitam o significado do que chega a se converter em uma cultura específica: o *conhecimento escolar* (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p.20).

Sobre esse aspecto, Rodríguez Martínez (2013) assevera que a cultura escolar é composta por um sistema de valores, crenças e normas construídos socialmente, os quais surgem a partir das interpretações entre sujeitos que sustentam muitos estereótipos. Em relação aos conhecimentos curriculares, a autora afirma que há um modelo clássico em desenvolvimento na escola que ocasiona o desinteresse e o insucesso dos alunos que não pertencem à classe privilegiada, pois há uma cultura que não corresponde à realidade deles. A autora diz que esta cultura construída para a escola é formada por certas particularidades, como: um ambiente específico, disciplinarização, modelos de ensino e aprendizagem, uma linguagem determinada, conteúdos e/ou disciplinas também específicos, perspectivas e compromisso com o trabalho, entre outras características.

Apple (1989) afirma que, asseguradamente, existe uma vinculação entre a forma curricular e o processo de trabalho no ensino. O conhecimento técnico se faz presente na economia, no Estado e, claro, na escola. Então, a escola se torna um aparato tanto reprodutivo quanto produtivo dos conhecimentos que compõem a cultura escolar. Podemos encontrar evidências dessa função da instituição escolar ao que expõe Rodríguez Martínez (2013). De acordo com ela, os significados propagados pelo conhecimento – por via da linguagem e dos conteúdos – favorecem a legitimação da ordem social estabelecida pela classe dominante, gerando comportamentos apropriados.

A estrutura da organização da escola, juntamente com a sua cultura, permanece – de maneira implícita – transmitindo o lugar e/ou o papel que cada sujeito deve ocupar na sociedade. Assim, reiteramos que não há parcialidade nos conhecimentos escolares, pois “os conteúdos escolares têm uma carga ideológica em todas as escolas do mundo, não somente na discriminação do gênero, mas na discriminação ética, sexual, religiosa, social e na forma de tratar os outros povos,

embutida de um sentimento chauvinista e patriótico” (RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, 2013, p.100).

Esta organização da instituição escolar faz com que a distribuição da cultura, como aponta Apple (2006), se relacione à presença ou à ausência de poder das/nas classes sociais. O autor denomina “conhecimento legítimo” como sendo aquele que é selecionado, mantido e propagado pela escola. Tal conhecimento é produzido por um grupo que dispõe de poder em um campo político e econômico. Com toda a certeza, a distribuição cultural e o poder econômico estão correlacionados. Nessa circunstância, Apple (1989) analisa que existe uma cultura que é conservada e transmitida e outra cultura que é excluída no âmbito escolar. E como preconiza Torres Santomé (2013), “não prestar atenção nas dimensões políticas e conflituosas do conhecimento é se render ao caminho em que aflora unicamente o conhecimento avalizado e legitimado pelos grupos de poder de cada sociedade” (TORRES SANTOMÉ, 2013, p.84).

Desta maneira, como afirma Apple (2006), a cultura e o poder se relacionam diretamente, embora este poder nem sempre seja perceptível. Silva (2015) assegura que privilegiar um determinado conhecimento é uma questão de poder. Por conseguinte, o currículo torna-se um espaço onde significados sociais são ativamente criados, vinculando-se às relações de poder. Este vínculo entre a estrutura curricular e o poder faz com que toda modificação no currículo demande também uma modificação nas concepções de poder. Assim, como declara o autor, o currículo é um importante espaço de poder.

E relacionando a este espaço, Silva (2015) argumenta que a cultura é uma área de elaboração de significados na qual há contínuas lutas entre os diferentes grupos sociais para impor seus significados à sociedade. Ele também pontua que a cultura é uma área aonde são definidas as formas que o mundo e que as pessoas devem representar. Logo, Apple (2006) afirma que o interesse pelo poder interfere claramente no jeito como as escolas se organizam enquanto instituições e também em suas formas de conhecimento, tanto os abertos quanto os ocultos. Para o autor,

O poder e a cultura, então, precisam ser vistos não como entidades estáticas e sem conexão entre si, mas como atributos das relações

econômicas existentes em uma sociedade. Estão dialeticamente entrelaçados de forma que o poder e o controle econômicos se apresentam interconectados com o poder e o controle culturais (APPLE, 2006, p.104).

A partir do fragmento exposto, podemos afirmar que há uma relação intrínseca entre poder e cultura, a qual opera diretamente no sistema educativo. Apple (2006) nos afirma que o poder é concretizado no interior das escolas, sendo que, naturalmente, estas instituições reproduzem e validam uma estrutura de desigualdade. Nesse sentido, podemos afirmar que o conteúdo do currículo oculto colabora de modo fundamental na manutenção e validação de valores construídos por uma classe social influente.

Procuramos, nesta seção, mostrar que o currículo oculto se apresenta como resultado de uma reprodução – econômica, cultural, política e social – da sociedade. Com efeito, o conceito de ideologia se faz de extrema relevância na compreensão dos significados do currículo. Na seguinte seção, discutiremos sobre os estudos teóricos a respeito do conceito de currículo oculto. Ademais, construiremos argumentos referentes aos possíveis espaços que podem ser encontrados na instituição escolar para se agir em favor de uma emancipação e/ou transformação social.

1.5 – PARA ALÉM DO DETERMINISMO: POSSIBILIDADES DE AÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

De maneira geral, na seção anterior, evidenciamos as características de um currículo oculto que contribuem para a preservação da hegemonia de uma classe dominante. O que podemos afirmar é que existe uma relação entre a instituição escolar e os sistemas político, econômico e social vigentes. Ademais, é certo que as escolas desempenham um importante papel de (re)produção social, legitimando uma estrutura de desigualdade.

Nesse sentido, é importante discorrermos sobre as perspectivas a respeito do conceito de currículo oculto e que, de acordo com Giroux (1986), se concentram na

função reprodutiva da escola por meio deste currículo. O autor afirma que o debate sobre o conceito – na época em que ele escreveu seu livro – evidencia características da vida escolar que relacionam as escolas à sociedade mais ampla, analisando a função e os mecanismos da escolarização. Por conseguinte, Giroux (1986) discorre que há três tipos de enfoque – ou perspectivas – sobre o estudo de currículo oculto, os quais se denominam: tradicional, liberal e radical.

De acordo com Giroux (1986), os tradicionalistas da educação desenvolveram estudos pautados em uma escola neutra, ou seja, analisaram a escola apenas como local de instrução. Esta afirmação torna-se análoga ao que Silva (2015) argumenta sobre as teorias tradicionais de currículo – mencionadas na seção 1.1 deste capítulo. Desse modo, o paradigma tradicional desconsidera que as escolas são locais culturais e políticos. Em outras palavras, Giroux (1986) afirma que os tradicionalistas não reconhecem as relações mais amplas que as escolas têm com a sociedade.

Logo, o autor afirma que o conceito de currículo oculto é investigado – principalmente – por meio de normas sociais e crenças que são transmitidas de modo tácito nas salas de aula. Consequentemente, a transmissão e a reprodução existentes – intermediadas por este currículo – são reconhecidas e aceitas pelos tradicionalistas como uma *força positiva* do processo de escolarização.

Entre os autores da perspectiva tradicional, destacamos os argumentos de Giroux (1986) sobre Philip Jackson, apresentado na seção anterior deste capítulo, devido à sua relevância em relação à denominação do conceito de currículo oculto em seu livro escrito em 1968. Giroux (1986) destaca que as descrições do autor de “como funcionar” na sociedade atual – os papéis hierárquicos – são relativamente suaves. Para ele, Jackson deixa poucas incertezas a respeito da importância do currículo oculto no preparo dos estudantes para seus futuros papéis na sociedade adulta, embora seja um pouco crítico acerca do que acontece no âmbito da sala de aula.

Podemos afirmar, a partir das considerações de Giroux (1986), que Jackson – bem como outros autores tradicionalistas – considera o currículo oculto como relativamente benigno, ou seja, que este conceito proporciona as condições indispensáveis para uma aprendizagem bastante eficaz na sala de aula – uma *força*

positiva, como mencionamos. Nessa perspectiva, Giroux (1986) afirma que tanto as noções de conflito e ideologia quanto a questão de poder desaparecem nas análises dos estudiosos tradicionalistas.

Além disso, eles não questionam a lógica que torna concreta a relação – institucionalizada – entre conhecimento, poder e controle na sala de aula. Em um enfoque tradicional, a aprendizagem é reduzida à transmissão de conhecimentos previamente determinados e o aluno, por sua vez, é definido em termos comportamentais reducionistas. Desse modo, esta perspectiva se fundamenta em *como* o sistema escolar serve para reproduzir a estabilidade e a coesão na sociedade.

O enfoque liberal sobre o estudo de currículo oculto, conforme expõe Giroux (1986), apresenta uma perspectiva mais crítica, ou seja, rejeita a maioria dos modelos que possuem uma visão conservadora do conhecimento como algo que deve ser aprendido ao invés de ser engajado de maneira crítica. Por conseguinte, a problemática liberal se pauta em *como* o significado é produzido na sala de aula. Ademais, os estudos de gênero também é o foco da perspectiva liberal. Para os estudiosos desse enfoque, o currículo oculto é encontrado em práticas sociais específicas, imagens culturais ou formas de discurso que reforçam a discriminação de gênero.

Logo, nesta perspectiva há análises de como os sujeitos produzem e negociam os significados da sala de aula. Entretanto, Giroux (1986) afirma que os estudos liberais não analisam as relações hierárquicas e autoritárias, a natureza conservadora do conceito de ideologia, as condições materiais da sala de aula, as estruturas sociais, entre outros aspectos. Desse modo, não há um estudo das estruturas sociais e, conseqüentemente, a função reprodutiva da escola se mantém nas análises.

Diferentemente dos estudos liberais, o enfoque radical, conforme Giroux (1986) nos apresenta, baseia-se no conflito, nas estruturas sociais e na construção do significado. Este enfoque possui a tese de que as relações sociais – que caracterizam o processo de produção – são uma força determinante no modelo do ambiente da escola. Sendo assim, a questão central das perspectivas radicais se constitui em *como* o processo de escolarização funciona na reprodução e

manutenção das relações de dominação, exploração e desigualdade entre diferentes classes.

Os estudos radicais apontam não só a existência de fatores estruturais que ultrapassam o âmbito da sala de aula como também as forças relevantes que influenciam experiências e resultados na escola. Giroux (1986) descreve que o enfoque radical construiu análises a respeito do funcionamento das escolas na preparação dos alunos para diferentes posições em uma força de trabalho dividida de forma hierárquica. Em outras palavras, este enfoque produziu conhecimento sobre a eficiência das escolas em reproduzir a estrutura de classes existentes e a força de trabalho. Logo, as escolas passaram a ser vistas como instituições políticas ligadas às questões de poder e controle na sociedade. Por conseguinte, este enfoque se concentra na função reprodutiva da instituição escolar.

É certo que os teóricos radicais fizeram importantes contribuições para desvelar as relações entre as escolas e as classes dominantes. Um exemplo destes teóricos são os economistas americanos Samuel Bowles e Hebert Gintis. Estes autores analisaram o desenvolvimento da educação pública nos Estados Unidos, relacionando-o com o surgimento do capitalismo. O foco destes estudos, portanto, concentra-se na economia política da escolarização.

Todavia, Giroux (1986) expõe que os educadores do enfoque radical pautam-se por uma noção de que a história é feita sem a participação dos seres humanos, isto é, historicamente a ação humana desaparece. Há um estruturalismo unilateral, fazendo com que as escolas sejam descritas como fábricas, prisões e/ou máquinas que funcionam tranquilas para produzirem algo. As interpretações radicais, de maneira específica, deixam de compreender que as escolas servem outros interesses além dos interesses do capitalismo – até mesmo alguns opostos à ordem econômica e às necessidades da classe dominante. O autor salienta que os agentes *ativos* desaparecem dessas interpretações, permanecendo reduzidos a portadores passivos de papéis hierárquicos e a produtos dos processos sociais.

Giroux (1986) também expõe que as perspectivas radicais têm ignorado a existência de outras formas de dominação – que vão além das de classe. Nestas perspectivas, ficam suprimidas as análises de opressão e discriminação de gênero. Ademais, o enfoque radical deixa pouca esperança para uma mudança social e/ou

um ensino de oposição nas escolas, concentrando-se no estudo da reprodução escolar.

Giroux (1986) destacou que, dentro das perspectivas radicais, foi desenvolvida nos Estados Unidos uma análise menos conhecida, porém mais dialética e elaborada teoricamente. Tal estudo gerou interpretações neomarxistas do currículo oculto, as quais focalizaram a maneira pela qual diferentes mecanismos operavam tacitamente nas escolas a fim de reproduzir interesses e valores de uma estrutura capitalista. Autores neomarxistas investigaram como as noções de conflito e resistência são ignoradas e até mesmo negativas por alguns professores.

Certamente, há avanços teóricos neomarxistas significativos. Contudo, há limitações, uma vez que dizem muito pouco a respeito das complexas maneiras pelas quais a consciência e a cultura se relacionam e, também, a respeito de como os alunos – por meio das especificidades de gênero, raça e classe – oferecem resistência aos mecanismos de controle social e de dominação no interior das instituições escolares. Giroux (1986) afirma que o trabalho neomarxista faz referência ao conceito de resistência, mas a faz de modo trivial.

Assim, o autor conclui que muitas análises das perspectivas radicais fornecem compreensões valiosas sobre o conceito de currículo oculto, incluindo seus mecanismos e efeitos no cotidiano escolar. Apesar disso, tais análises são muito pouco dialéticas e que, por esse motivo, são incapazes de contribuir para uma compreensão integral da relação entre a escolarização e o capitalismo.

Nesse sentido, Giroux (1986) aponta que há falhas nos três tipos de enfoque sobre o estudo de currículo oculto, pois todos deixam de proporcionar os elementos teóricos substanciais a uma pedagogia crítica. Estas perspectivas sobre o currículo oculto são modos de análise que caem em um funcionalismo e/ou em um pessimismo. Portanto, Giroux (1986) descreve que a principal falha dos enfoques é que todos deixam de reconhecer ou desenvolver uma visão adequada, seja da ação dos sujeitos, da consciência, da resistência ou da cultura. Existe pouca compreensão das contradições e dos espaços sociais que engendram as tendências e os comportamentos de oposição nas escolas. Por conseguinte, para o autor, essas perspectivas sobre o currículo são incapazes de proporcionar os elementos teóricos necessários para o desenvolvimento de uma pedagogia mais crítica.

Diante disso, Giroux (1986) menciona os estudos dos teóricos da Escola de Frankfurt – uma escola de teoria social interdisciplinar neomarxista –, cujo trabalho se pauta em revelar e romper com as estruturas de dominação. Para os teóricos da Escola de Frankfurt, o conceito da teoria crítica faz referência à natureza de crítica autoconsciente e à necessidade de desenvolver um discurso de transformação social e emancipação. Uma das importantes contribuições dos teóricos críticos – como demonstra Giroux (1986) – é a recusa de abandonar a dialética da ação e da estrutura. Logo, a história pode ser mudada, isto é, há um potencial para uma transformação radical.

Giroux (1986) destaca que os membros da Escola de Frankfurt construíram um quadro de referência dialético para compreender as mediações que associam as instituições e atividades da vida cotidiana com a lógica e as forças dominantes que moldam a sociedade mais ampla. O pensamento dialético aponta que há uma ligação intrínseca entre conhecimento, poder e dominação. Torna-se necessário, portanto, compreender a realidade e como as coisas realmente são.

O autor afirma que o marxismo ortodoxo estabeleceu uma relação entre a cultura e as forças materiais da sociedade, todavia reduziu a cultura a um simples reflexo da esfera econômica. Desse modo, as construções teóricas da Escola de Frankfurt clarificaram as relações entre poder e cultura, percebendo e evidenciando a maneira pela qual as ideologias dominantes são constituídas e mediadas. Com isso, tais construções apresentaram novos conceitos para examinar as escolas como agentes da reprodução social e cultural. Giroux (1986) entende que a concepção da Escola de Frankfurt que mais se diferencia radicalmente do marxismo ortodoxo é a reconstrução do significado de emancipação humana.

Conforme o autor expõe, os seres humanos fazem a história e, inquestionavelmente, também fazem as limitações. É imprescindível analisar como o currículo oculto funciona sendo um instrumento de controle social. Entretanto, Giroux (1986) ressalta que, infelizmente, as descrições do currículo oculto são mais numerosas do que as análises críticas concretas de seus mecanismos e consequências.

Isto quer dizer que, na perspectiva reprodutivista da escola, o currículo oculto é visto como um importante instrumento para que a classe detentora de poder na

sociedade alcance seus objetivos. Assim, como evidenciamos na seção anterior, o currículo oculto se apresenta apenas como resultado de uma reprodução econômica, cultural, política e social. Por conseguinte, Giroux (1986) avalia que o currículo oculto – assim como seu uso – deve ser reconceitualizado a fim de que não exerça somente uma função reprodutivista no âmbito escolar.

De acordo com o autor, nestas perspectivas apresentadas – tradicional, liberal e radical – o currículo oculto é analisado e explorado por meio de normas e valores sociais que são transmitidos de maneira implícita nas escolas e, principalmente, nas salas de aula. Este currículo, desse modo, medeia a transmissão e a reprodução dos aspectos vigentes da classe dominante. Então, ele é percebido por essas perspectivas pela sua função reprodutiva.

A maioria dos estudos sobre este conceito parece se aprisionar em perspectivas unidimensionais e funcionais que não possuem concepções adequadas de consciência e cultura, bem como uma teoria propícia de ideologia. Apple (1989) aponta que algumas teorias compreendem a escola apenas como reprodutora social. Assim, ele afirma que se torna muito difícil realizar alguma transformação – uma ação educacional – quando se enxerga a escola somente em seus aspectos reprodutivos, isto é, enquanto se vê esta instituição com uma função passiva em relação à ordem social injusta. “Pois se as escolas são *inteiramente* determinadas e não podem fazer mais do que espelhar as relações econômicas fora delas, então nada pode ser feito dentro da esfera educacional” (APPLE, 1989, p.84).

Para o autor, essa é uma perspectiva bastante pessimista, segundo a qual as escolas seriam vistas somente como espelhos da sociedade, logo, qualquer ação empreendida em seu interior estaria fadada ao fracasso. É preciso ir além do determinismo. De outra forma, é necessário que o conceito de currículo oculto seja utilizado em favor de uma transformação social, pois de acordo com Giroux (1986) ele é um importante instrumento teórico para o desenvolvimento de uma pedagogia considerada crítica.

Nesse sentido, o autor argumenta que para fazer com que este conceito assumira um importante papel – isto é, ser um elemento teórico significativo – no desenvolvimento de uma pedagogia crítica é preciso que ele seja redefinido e ressituaado em um discurso mais crítico e voltado aos estudos da Escola de

Frankfurt. Na argumentação do autor, o currículo oculto deve desempenhar uma posição central no desenvolvimento de uma teoria do currículo. Torna-se necessário, assim como sugere Giroux (1986), que a teoria e prática do currículo integrem uma noção de crítica que provoque questionamentos a respeito da lógica do discurso.

Inegavelmente, há uma relação entre escola e ordem econômica e, desse modo, não se pode contestar que as instituições de ensino existem em determinada relação com a ordem industrial. No entanto, o autor assegura que esta afirmação difere da suposição de que há uma relação de simples correspondência e/ou causa e efeito. À vista disso, é importante ressaltarmos que advogamos a favor de que a escola não desempenha uma única – simplista e determinista – função. Ou seja, acreditamos no potencial de se encontrar no âmbito escolar – por meio do currículo oculto – uma possibilidade para a ação social e a transformação emancipatória.

Apple (1989) declara que não há somente a reprodução no interior das escolas. É necessário, pois, ir além dessa lógica descrita, visto que – como pontua o autor – há muitas coisas acontecendo. Ou seja, não acontece apenas o que está visível e/ou o que os teóricos deterministas – em relação ao currículo oculto – desejam que todos acreditem. Para Apple (1989), há um fator essencial no interior das instituições escolares: a contestação. Similarmente, Giroux (1986) expressa que a escolarização deve ser compreendida e analisada como um processo da sociedade em que os diferentes grupos aceitam e rejeitam as complexas mediações da cultura, do conhecimento e do poder que a estruturam. Logo, a escolarização deve ser vista como um processo social, dentro de uma teoria da totalidade.

Conforme o autor explica, esta teoria compreende que a escola – sendo uma instituição que abrange um conjunto de práticas sociais – deve ser vista em suas conexões com a realidade das demais instituições que controlam a produção, a distribuição e a legitimação dos capitais econômico e cultural na sociedade. Dessa forma, a teoria da totalidade contribui na compreensão de como o poder e o conhecimento unem as escolas às desigualdades produzidas na ordem social.

Nessa perspectiva, Giroux (1986) se apoia na concepção de que falta aos estudos sobre currículo oculto uma visão das escolas como espaços *tanto* de dominação *quanto* de contestação. De fato, a dominação não é simplesmente imposta às pessoas. O que o autor salienta é que a conformidade, a tensão e a

resistência se desenvolvem no âmbito das instituições escolares. Desse modo, as escolas são espaços culturais marcados por relações complexas de dominação e resistência.

Torres Santomé (1995) corrobora esta concepção e discorre que as contradições do modelo econômico vigente aparecem como se fossem contradições do próprio sistema escolar. Nesse sentido, Apple (1989) nos faz compreender que a escola não possui uma única função – a de reprodução – e não é um espaço exclusivo de legitimação. As contradições existem e também se manifestam neste espaço. Como afirmamos, as relações entre as escolas e o modelo econômico de produção existem. Contudo, como nos indica Apple (1989), não podemos nos tornar pessimistas a partir das análises já construídas. Afinal, nenhuma instituição e/ou ideologia dominante é totalmente sólida, cristalizada. Por conseguinte, em relação às pesquisas sobre currículo oculto, Apple (1989) afirma que:

O fato de que modelos de simples reprodução e correspondência não podem descrever adequadamente a complexidade da vida seja das escolas seja de onde as pessoas trabalham, tem importantes implicações para a pesquisa futura a respeito do currículo oculto (APPLE, 1989, p.103).

O autor considera a existência de elementos de contradição, de resistência, de autonomia relativa, os quais têm um potencial transformador. Há espaços que podem ser trabalhados, mesmo que pontualmente ou até mesmo de forma insignificante à primeira vista. Precisamos, neste caso, ampliar nossas análises a partir dos referenciais já consolidados. De fato, há contradições e resistências e elas precisam ser exploradas. Acreditamos, pois, que a interação entre a escola e os sistemas econômico, cultural e social é dinâmica e, sobretudo, dialética. Sendo assim, não há um determinismo. Torres Santomé (1995) corrobora os argumentos de Apple (1989) – sobre uma específica perspectiva teórica – afirmando que:

Nas análises acerca do sistema educativo e das práticas de ensino e aprendizagem que têm lugar nas aulas é necessário abandonar as linguagens e análises excessivamente críticas e paralisantes, que não apresentam possibilidades reais para uma ação libertadora. Este excessivo negativismo era algo que, como vimos, acompanhava os discursos das teorias da reprodução; mas também não queria atribuir todas as culpas a

esse modelo em que a linguagem das possibilidades pouco lugar teria (TORRES SANTOMÉ, 1995, p.202).

O autor reconhece que há contradições e resistências nas escolas e que elas são, quase que totalmente, ignoradas. Com efeito, muitos alunos costumam resistir e/ou modificar as mensagens a que a instituição escolar os submete. Diante disso, consideramos bastante expressiva a reflexão de Torres Santomé (2013) em relação aos sistemas educacionais e, por isso, decidimos nos manter fiéis às suas palavras:

Não podemos ignorar que os sistemas educacionais foram e ainda são uma das redes mediante as quais produz a domesticação das populações, embora com intensidade muito variável, dependendo do grau de organização e de luta dos distintos grupos sociais que operam no interior de cada sociedade. Porém, as salas de aula também são espaços bastante apropriados para ajudar as novas gerações a ver e a construir outras possibilidades. Uma educação verdadeiramente crítica é o melhor antídoto contra o vocabulário “venenoso” com o qual a direita trata de nos vender seu novo disfarce de aceitação de um mundo imoral, autoritário e injusto; realidade contra a qual, obviamente, é necessário se rebelar. Apostar em uma educação a serviço de uma cidadania ativa, com poderes, exige trazer à tona as estratégias de redefinição da linguagem praticada sob novas estruturas conservadoras e recuperar sua capacidade original de mobilização. Conceitos como democracia, justiça, inclusão, solidariedade e dignidade devem continuar servindo para estabelecer com clareza que, sim, existem alternativas para construir um mundo melhor (TORRES SANTOMÉ, 2013, p.85-86).

Para Torres Santomé (1995), no momento em que tanto os docentes quanto os discentes forem capazes de examinar e avaliar os aspectos da instituição escolar – e do mundo em que vivem – revelar-se-ão possibilidades de resistências diante daquilo que não lhes interessa ou lhes causa uma injustiça. De acordo com Giroux (1986), é substancial que as relações sociais das salas de aula e de toda a instituição escolar sejam analisadas e, sobretudo, que os “silêncios” estruturais e as mensagens ideológicas do conhecimento escolar também sejam explorados.

Podemos associar esta afirmativa aos argumentos de Apple (1989) – explicitados na seção 1.4 – em relação aos materiais escolares. Este autor afirma que os conteúdos que não são contemplados por esses materiais devem ser considerados. Isto é, o autor afirma que tudo o que é excluído pelo material escolar

precisa ser investigado e questionado, uma vez que é também por meio dessas formas que o currículo oculto se estrutura nas práticas da escola.

Assim sendo, de acordo com Giroux (1986), uma redefinição conceitual de currículo oculto requer que ele seja aproveitado como algo além de um instrumento interpretativo acrescido de boas intenções. Isto é, o conceito deve ser utilizado para desvelar tanto as pressuposições quanto os interesses que não são examinados. Giroux (1986) sustenta que – acima de tudo – o currículo oculto deve estar associado a uma noção de libertação, fundamentada nos valores de dignidade pessoal e justiça social.

Dessa maneira, o cerne do conceito de currículo oculto seria estabelecido no desenvolvimento de uma escolarização preocupada não só com a reprodução como também com a transformação. Giroux (1986) explicita a necessidade da criação de um modelo teórico no qual as instituições escolares sejam percebidas e avaliadas como espaços sociais, onde seus atores são constrangidos e também mobilizados. Portanto, o autor advoga a favor do desenvolvimento de uma teoria – verdadeiramente – radical para que os estudos não se pautem apenas no processo de reprodução. E para ele, uma teoria radical inclui – necessariamente – a ideia de resistência. Em suas palavras, Giroux (1986) expressa que

Assim, é particularmente essencial para o desenvolvimento de teorias radicais de escolarização passar-se de questões de reprodução social e cultural para questões de produção social e cultural; passar da questão de como a sociedade é reproduzida no interesse do capital e de suas instituições para a questão de como as “minorias excluídas” têm desenvolvido e podem desenvolver instituições, valores e práticas que servem a seus interesses autônomos (GIROUX, 1986, p.304).

No mesmo sentido, ao apontar alguns caminhos, Apple (1989) afirma que é necessário pensarmos mais seriamente sobre as variadas maneiras pelas quais as instituições e, por sua vez, as pessoas podem ser determinadas. Ou seja, precisamos saber e compreender quais são os modos de determinação operantes – especialmente nas instituições educativas – para que possamos ir além disso. Apple (1989) sustenta a ideia de que somos seres ativos e, desse modo, a transformação se torna possível. Ademais, ele acredita que mudanças significativas ocorrerão à

medida que nos tornemos menos reducionistas e mecanicistas. Tais mudanças, portanto, envolvem uma prática. Assim, as realidades sociais, econômicas e culturais podem ser transformadas – de alguma maneira – se esta prática for consciente e responsável.

Entretanto, indubitavelmente, conforme Torres Santomé (1995) afirma, a instituição escolar não consegue e – sobretudo – não é capaz de, sozinha, modificar as estruturas sociais produzidas e perpetuadas em nossa sociedade. Assim este autor descreve: “sintetizando numa frase, podemos dizer que o sistema educativo não consegue modificar, nem para melhor nem para pior, os níveis de desigualdade e de injustiça que são consequência das decisões e actuações da esfera económica” (TORRES SANTOMÉ, 1995, p.75). Torna-se elementar, portanto, como Apple (1989) defende, estarmos conscientes das possibilidades de ação no interior das escolas. O autor garante que, sem dúvida, encontrar tais possibilidades – ou espaços – exigirá esforço, mas será igualmente importante.

Acreditamos que as práticas que ocorrem nas instituições de ensino podem ser um desses espaços de ação no âmbito da escola. Giroux (1986) afirma que as diversas práticas escolares – linguagem, regras, seleção do conhecimento, relações sociais etc. – são marcadas pela sociedade e pela cultura dominante. Entretanto, tais marcas não são meramente impostas e/ou impressas. Elas são mediadas: ora confirmadas, ora rejeitadas. Giroux (1986) aponta que as relações de dominação e resistência passam pelas experiências vivenciadas de cada sujeito, fazendo com que ele se acomode ou conteste a cultura dominante.

É discutido pelo autor que a teoria da crítica dialética é basilar para por à vista a fonte, os mecanismos e os elementos que constituem a estrutura escolar. Esta teoria rejeita a representação “oficial” da realidade e tem como pressuposto norteador a reflexão crítica composta pelos princípios de negatividade, contradição e mediação. Na explicação de Giroux (1986), a negatividade compreende o questionamento de todas as verdades e práticas sociais recebidas sem nenhuma objeção nas escolas. A contradição se baseia na concepção de que a natureza contraditória da realidade social e da vida escolar anula os apelos da classe dominante aos imperativos da lógica de um certo consenso. E, por último, a

mediação aponta a importância da intervenção ativa de homens e mulheres na produção e recepção do significado.

Indubitavelmente, é dentro das e entre as experiências verbalizadas e não verbalizadas das culturas subordinadas que uma crítica inerente à sociedade pode ser encontrada. Nesse caso, Giroux (1986) assegura que é necessário decodificar de modo bastante crítico os elementos do currículo oculto atuantes na escola. Esses fundamentos devem ser revelados e vinculados à sua origem – instituições, por exemplo – com o intuito de serem reivindicados e utilizados como parte de uma pedagogia radical que atribua importância a ação humana.

É imprescindível destacarmos – de acordo com Giroux (1986) – que a cultura não se reduz a uma análise estática e superdeterminista do capital cultural dominante. Ao contrário disso, o autor entende que a cultura deve ser compreendida como um sistema de práticas ou um modo de vida que constitui e é constituído por um jogo dialético entre comportamento específico de classe e circunstâncias de um determinado grupo social, bem como os influentes determinantes ideológicos e estruturais na sociedade. Portanto, o autor alega que a cultura assume uma qualidade dialética – com características repressivas e transformativas; de dominação ou de libertação.

Do mesmo modo, Apple (1989) enfatiza que a forma econômica não determina totalmente a forma cultural. Sendo assim, devemos esperar resistências – em relação às práticas ideológicas – por parte dos estudantes e também dos professores, podendo elas ser específicas de acordo com a raça, o gênero e a classe. O que o autor afirma é que tanto os alunos quanto os trabalhadores criam e recriam culturas vividas que proporcionam os fundamentos para as resistências às ideologias.

Portanto, para se entender a natureza da resistência – assim como indica Giroux (1986) – é preciso colocá-la em um contexto mais abrangente, com o propósito de se notar como ela é mediada e articulada no interior das instituições, do cotidiano e das experiências vivenciadas que compõem a cultura dos grupos de oposição que estão sendo estudados. Nas palavras do autor,

A resistência é um construto teórico e ideológico que fornece um foco importante para se analisar as relações entre a escola e sociedade maior. Mais importante do que isso, ela fornece uma nova alavanca teórica para se entender as maneiras complexas pelas quais os grupos subordinados experimentam o fracasso educacional, e dirige a atenção para novas maneiras de se pensar e reestruturar os modos de pedagogia crítica (GIROUX, 1986, p.145).

Para o autor, o conceito de resistência deve ser fundamentado em uma justificativa teórica que estabeleça um novo quadro de referência e um novo conjunto de questões para se examinar as escolas como espaços sociais e, particularmente, para se observar e investigar as experiências dos grupos subordinados. Com isso, Giroux (1986) alega que a noção de resistência indica a necessidade de se compreender mais inteiramente as maneiras complexas pelas quais as pessoas medeiam suas próprias experiências de vida e respondem às estruturas de dominação e coerção. Assim como a cultura, a dominação não é um processo estático. Desse modo – a partir da noção de dialética da ação humana –, podemos afirmar que os oprimidos não podem ser vistos como agentes passivos diante da dominação.

Nessa mesma perspectiva, Giroux (1986) declara que o poder nunca é unidimensional. Ele pode ser exercido como um modo de dominação ou como um ato de resistência. É importante destacarmos a consideração do autor de que a resistência deve ser determinada em uma racionalidade que tencione a emancipação como seu interesse condutor. Ademais, a resistência deve ter uma incumbência reveladora que contenha uma crítica da dominação e, concomitantemente, forneça fundamentos teóricos para a autorreflexão e para a luta por uma emancipação social.

É interessante notar que a resistência rejeita o pressuposto de que as escolas são apenas locais de instrução. A partir dessa negação, o conceito de resistência exprime que a cultura se torna politizada e que há a necessidade de se examinar a cultura da escola dentro do terreno de luta e contestação. Dessa maneira, Giroux (1986) afirma que é preciso entender que as escolas são locais de reprodução e de contestação, uma vez que as classes sociais são agentes e produtos. De acordo com o autor:

As escolas produzem formações sociais em torno de exploração de classes, gênero e raça, mas ao mesmo tempo contêm pluralidades contraditórias que geram possibilidades tanto para mediação quanto para a contestação das ideologias e práticas dominantes (p.157).

Efetivamente, a instituição escolar não é um espaço só de dominação ou só de revolução. Diante dessa concepção, Giroux (1986) afirma que as formas de resistência viabilizam o princípio para se interpretar como a cultura e a ideologia se comunicam no interesse da dominação e da libertação. Por isso, não se pode reduzir a escola como sendo – apenas – um reflexo de uma sociedade maior. Devemos estar conscientes de que há a natureza ativa da resistência no âmbito escolar.

Apple (1989) argumenta que em seu trabalho estava faltando uma análise que focalizasse – além da reprodução – as contradições, os conflitos, as mediações e – especialmente – as resistências. Para ele, é preciso adentrar as escolas para se observar de que maneira e por quais motivos os alunos rejeitam tanto o currículo expresso quanto o currículo oculto. Contudo, o autor afirma que os estudantes não rejeitam totalmente esses currículos, dedicando-se à escola o mínimo exigido. Em consonância a Giroux (1986), Apple (1989) afirma que – de fato – os estudantes medeiam, transformam e rejeitam parte do conhecimento contido na escola.

Nesse sentido, devemos contestar ideia da passividade dos alunos. A suposição de passividade tende a ignorar o fato de que os estudantes estão agindo – constantemente e criativamente – de formas que habitualmente contradizem algumas normas e disposições que permeiam a escola. Como o autor salienta, “em termos mais analíticos, as instituições de nossa sociedade são caracterizadas tanto por *contradições* quanto pela reprodução” (APPLE, 1989, p.112). Isto quer dizer que, ao mesmo tempo em que são controlados – estudantes e/ou trabalhadores – eles tentam articular oposições ao controle por meio de formas culturais.

Apple (1989) mostra que, assim como muitos professores, muitos alunos não aceitam totalmente a ideologia formal da instituição escolar ou o seu currículo oculto. O autor ressalta que os próprios estudantes possuem poder, advindo de suas respectivas formas culturais. Com relação à ideologia formal ou ao currículo oculto da escola, podemos relacionar aos rituais analisados por McLaren (1991). De acordo

com ele, os rituais da escola tendem a unificar o domínio público, sendo um organizador da vida social, reproduzindo uma lógica profunda e emanada da ideologia.

Os rituais servem a determinados interesses sociais, ou seja, possuem finalidades que, muitas vezes, seguem a lógica do capital por meio de mecanismos simbólicos. É importante deixar claro que as finalidades dos rituais são ocultadas. Desse modo, os rituais na escola estão diretamente associados ao currículo e, mais precisamente, ao currículo oculto. O currículo atua como espaço de poder e, logo, os rituais refletem e constroem a realidade.

Diante disso, McLaren (1991) analisa os rituais na escola e conclui que eles auxiliam na compreensão da resistência estudantil. Em seus estudos, o autor assegura que há um comportamento estratégico nos alunos. Podemos exemplificar esse tipo de comportamento dos alunos com o seguinte trecho de Apple (1989):

Os estudantes tornam-se bastante hábeis em “driblar o sistema”. Grande número deles nas escolas urbanas de áreas pobres, isto pra não falar de outras áreas, adaptam de forma criativa seus ambientes de forma que possam fumar, sair da aula, colocar humor em suas rotinas, controlar informalmente a cadência da vida escolar e, de forma geral, tentar levar o dia. Nessas mesmas escolas, muitos estudantes vão ainda mais além. Eles simplesmente rejeitam os currículos oculto e explícito da escola. O professor que está ensinando matemática, ciências, história, orientação vocacional, etc., é ignorado o mais possível. Além disso, o ensino velado da pontualidade, asseio, obediência e outras normas e valores de raiz mais econômica é simplesmente repudiado tanto quanto possível. A verdadeira tarefa dos alunos é a de sobreviver até que o sinal soe (APPLE, 1989, p.112).

Giroux (1986) evidencia que uma reforma da educação para a cidadania requer uma reforma dos educadores. É importante destacar que ambas as reformas envolvem uma tarefa política. Apple (1989) aponta que, embora os professores sejam controlados, eles também geram resistências. Um exemplo utilizado é que há professor que não gosta do material didático adotado pela escola. No entanto, não podendo suspender totalmente seu uso, ele o utiliza apenas algumas vezes na semana; isto é, ele faz o uso do material apenas três vezes por semana ao invés de cinco. A partir dessa resistência criada, o professor tem a possibilidade de ir um pouco além do material didático priorizado pela escola.

Por isso, é necessário que o professor coloque noções de crítica e conflito no centro de seus modelos pedagógicos. Em outras palavras, Giroux (1986) afirma que a crítica deve se tornar um instrumento pedagógico fundamental para os docentes, pois propicia uma maneira de resistência. É importante saber identificar e compreender quais são os mecanismos de dominação e como eles são reproduzidos ou resistidos pelos alunos por meio de suas experiências vivenciadas nas escolas. O autor destaca que o poder é uma força que atua sobre as pessoas e, também, por meio delas. Por conseguinte, é importante identificar quais são as influências sobre os discursos e as práticas sociais da escola.

Nesse sentido, Giroux (1986) advoga que os docentes devem atuar criticamente e, dessa maneira, fazer com que seus alunos examinem a maneira pelas quais eles se tornaram parte de um sistema de reprodução social. O autor adverte que o professor pode atuar como agente da reprodução ou como agente da mobilização. Logo, podemos afirmar que a vida escolar possui uma natureza contraditória e é nesse espaço que o professor deve explorar como o conhecimento e os significados dos grupos não dominantes são experienciados e interpretados – inclusive no interior dos discursos.

Assim, Giroux (1986) afirma que a ideologia – enquanto crítica – pode ser empregada pelos docentes para entenderem como a cultura dominante torna-se arraigada no currículo oculto da escola. Cabe ressaltarmos que, no entendimento do autor, é fundamental que se tenha uma visão do currículo oculto que abranja todas as instâncias ideológicas do processo de escolarização. Giroux (1986) ressalta a necessidade de se deslocar a ênfase de uma preocupação unilateral com a reprodução cultural para uma preocupação com a intervenção cultural e a ação social. Tal deslocamento – embora não transforme a sociedade como um todo – propiciará o alicerce para se usar a escola como um espaço importante para se empreenderem práticas contra-hegemônicas.

À vista disso, para que os docentes se tornem agentes mais produtivos na transformação da sociedade, é essencial que eles analisem o conhecimento escolar como pertencente a um domínio maior de conhecimento para que seja possível determinar em que grau ele reflete os interesses de classe. Giroux (1986) ressalta que a cultura dominante não se encontra tão somente entranhada na forma e no

conteúdo do conhecimento. Não se pode esquecer que esta cultura também é produzida – por meio de um currículo oculto. Assim,

É importante que os professores situem suas próprias crenças, valores e práticas dentro de um contexto, de forma que seus significados latentes possam ser melhor entendidos. Esse situar dialético, por assim dizer, ajudará a esclarecer a natureza social e política das restrições estruturais e ideológicas com que os professores se deparam diariamente (GIROUX, 1986, p.253).

Ademais, o autor defende que esta reformulação do papel dos professores deve estar associada ao comprometimento com uma educação para a cidadania. Giroux (1986) afirma que – tal qual evidenciamos a partir de Torres Santomé (1995) –, indubitavelmente, a instituição escolar não é capaz de mudar a ordem social sozinha. Logo, é necessário trabalhar coletivamente – tanto entre os atores da escola quanto entre as demais instituições – para a construção de uma sociedade efetivamente democrática.

De acordo com Apple (1989), o fato de que essas resistências existem significa que a própria cultura vivida dos estudantes – e também a dos professores – pode oferecer importantes áreas de trabalho político. É certo que uma ação progressista não ocorre de forma natural, portanto, deve ser constantemente trabalhada. Apple (1989) considera que as resistências podem ser informais, não inteiramente organizadas ou até mesmo não conscientes; contudo, isso não significa que elas não terão efeito. Por isso, devemos nos engajar ativamente em favor de uma concreta transformação social. Como possibilidade de transformação, McLaren (1991) preconiza a “pedagogia crítica”. Para ele,

Ao invés de dicotomizar a ideologia em reflexões autênticas ou distorções da realidade, uma pedagogia crítica deveria conceber a realidade – mais importante de tudo, a realidade da sala de aula – como uma multiplicidade de relações sociais, metáforas encarnadas e símbolos rituais, assim como estruturas sociais que são coerentes e se contradizem, algumas delas opressoras e outras libertadoras (MCLAREN, 1991, p.361).

Assim, o autor afirma que devemos nos comprometer com uma pedagogia que seja capaz de questionar – criticamente – os discursos existentes. E é esta pedagogia crítica que nos dará um sentido de esperança. De uma maneira semelhante, Torres Santomé (1995) aposta em uma educação crítica para a construção de uma sociedade realmente democrática. Ou seja, ele acredita em uma educação dos cidadãos *em e para* uma sociedade democrática. Na explicação do autor,

Uma educação crítica para uma sociedade democrática implica que os alunos cheguem a questionar-se sobre as interpretações da realidade excessivamente homogêneas com que se trabalha no desenvolvimento dos currículos nas salas de aula. A finalidade do currículo crítico é totalmente contrária à da dos currículos mais tradicionais; estes últimos tentam converter os acontecimentos da realidade de que se ocupam, assim como as suas justificativas e interpretações, em algo natural e inquestionável, como algo de senso comum. No entanto, o currículo crítico tenta obrigar o corpo docente a questionar os conhecimentos, atitudes e comportamentos que considera “naturais” e “óbvios”. O currículo crítico não só procura seleccionar outros conteúdos culturais como forma de reconstruir o conhecimento de que a comunidade dispõe, como também se interessa pelas estratégias de ensino e aprendizagem que facilitam este processo de reflexão, de participação democrática e de exercício da responsabilidade e da solidariedade (TORRES SANTOMÉ, 1995, p.203).

Nesse sentido, devemos considerar que as resistências, de acordo com Apple (1989), devem levar a algum outro lugar – que não à reprodução da hegemonia ideológica das classes mais poderosas da sociedade – no momento em que elas podem ser aplicadas em uma educação e uma intervenção políticas. Desta forma, o autor afirma que nossa primeira tarefa consiste em encontrá-las, ou seja, precisamos – de algum modo – dar vida às resistências e às lutas geradas no âmbito escolar.

Apple (2006) afirma que é possível fazer algo diferente em relação às políticas e ideologias neoliberais e neoconservadoras para que uma transformação social seja viável. O fato de existirem certas possibilidades – de ir além da reprodução do padrão dominante – no interior das escolas já é uma possibilidade de transformação. Outrossim, devemos construir e reforçar tais oportunidades. Logo, para o autor, a tarefa consiste em começar a revelar os problemas associados à escolarização e a explorar caminhos conceituais e econômicos para que se possa agir sobre a complexidade – ao invés de lidar como se ela não existisse.

Assim como Apple (2006) assegura, uma parte significativa do currículo – como área do conhecimento – deve ser destinada ao empenho de tornar-se uma “ciência crítica”. Isto quer dizer que sua principal função é a de ser emancipatória, refletindo criticamente sobre os interesses dominantes. Tal empenho deve possuir suas raízes tanto na análise relacional quanto na busca e no esclarecimento dos pressupostos ideológicos e epistemológicos do pensamento sobre currículo. Como consequência, este empenho ou responsabilidade tem a pretensão de tornar os especialistas do currículo mais autoconscientes. Apple (2006) afirma que é somente a partir dessa dialética da consciência crítica que esses especialistas poderão declarar – verdadeiramente – suas preocupações com a educação e não apenas com a mera reprodução cultural e econômica.

Como o autor declara, a reflexão crítica exerce um papel determinante para que uma área permaneça vital – fazendo menção à área do currículo. Certamente, o ato da crítica favorece a emancipação. Portanto, é examinando o funcionamento real da complexidade escolar que será possível promover atividades concretas que levarão a contraposição às atividades consideradas como certas.

Apple (2006) considera que uma condição fundamental para a emancipação é a capacidade de enxergar o verdadeiro funcionamento das instituições – incluindo todas as suas complexidades, seus aspectos positivos e negativos – a fim de esclarecer as contradições existentes e de fazer opções por escolhas e modelos mais equânimes. Ainda, o autor advoga que é impossível não se estar, de alguma forma, comprometido. É preciso, pois, perceber que o nosso compromisso com a racionalidade requer que comecemos com a dialética do entendimento crítico que será elemento da práxis política.

Nesse contexto, Giroux (1986) reforça o fundamento de que a escola é um espaço social marcado por contradições e lutas que, embora sirva à lógica da dominação – de maneira primordial, na maioria das vezes –, também contém possibilidades de práticas emancipatórias. Por isso, é preciso apropriar-se do impulso crítico para desvelar a diferenciação entre a realidade e as condições que ocultam suas possibilidades. Esta apropriação contempla o que o autor denomina de pedagogia radical, a qual envolve o desenvolvimento de modos de crítica que

intermedeiem a possibilidade para a ação social e a transformação emancipatória, isto é, uma pedagogia que envolve uma luta contínua pela democracia.

Queremos deixar claro que não pretendemos, com toda a argumentação deste capítulo, criticar o sistema educacional e limitar as possibilidades de ação no interior das escolas. O que almejamos foi apontar a relevância das complexas inter-relações existentes entre a escola e os aspectos da reprodução cultural, social e econômica. E é importante enfatizar que nestas inter-relações os conceitos de currículo, sobretudo o de currículo oculto, e de ideologia se fazem substanciais. Dessa maneira, devemos pensar em ações – no âmbito escolar e principalmente em cada sala de aula – que contribuam para uma mudança, uma vez que um sistema educativo só pode ser igualitário na medida em que prepare seus alunos para uma participação efetiva, crítica e democrática na vida social, conscientes de seus deveres e direitos.

A partir desta fundamentação teórica e tendo em vista a questão que nos move – *O que os artigos científicos publicados na biblioteca eletrônica SciELO no período de 2001 a 2015 revelam quando abordam o conceito de currículo oculto?* – delinearemos, no próximo capítulo desta Dissertação, a construção da pesquisa por nós implementada.

CAPÍTULO 2

A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos, em duas seções, a organização e a estruturação dos dados desta pesquisa. Dessa maneira, na primeira seção, procuramos mostrar o caminho metodológico utilizado na construção dos dados. Discorreremos sobre a nossa escolha do tipo de pesquisa e do método de análise de dados que utilizamos. Assim, procuramos delinear o percurso metodológico empreendido para que fosse possível obter resposta(s) à questão de pesquisa.

Em seguida, na segunda seção, explicitamos os dados referentes aos trabalhos selecionados para análise desta pesquisa. Ou seja, apresentamos uma sistematização dos trabalhos selecionados, especificando determinados aspectos dos textos.

2.1 – O PERCURSO METODOLÓGICO

Com o intuito de delimitar as opções metodológicas deste trabalho, faz-se essencial explicitarmos o percurso empreendido para a construção de nossos dados. Como apresentamos anteriormente, este estudo se pauta na seguinte questão de pesquisa: *O que os artigos científicos publicados na biblioteca eletrônica SciELO no período de 2001 a 2015 revelam quando abordam o conceito de currículo oculto?*

Desse modo, propusemo-nos a elaborar uma pesquisa bibliográfica sobre o conceito de currículo oculto. De acordo com Lima e Miotto (2007), a pesquisa bibliográfica é confundida, na maioria das vezes, com a revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Sem dúvida, esta revisão se constitui em um pré-requisito fundamental para que qualquer pesquisa seja realizada. No entanto, a pesquisa bibliográfica requer um conjunto ordenado de procedimentos para se alcançar uma ou mais soluções. Este conjunto deve se direcionar ao objeto de estudo e, por essa

razão, não pode ser construído de modo aleatório. A pesquisa bibliográfica é, portanto, sempre realizada no intento de construir um fundamento teórico ao objeto de estudo para que, posteriormente, os dados obtidos possam ser analisados.

Desta maneira, as autoras Lima e Miotto (2007) afirmam que a principal diferença entre a revisão e a pesquisa bibliográfica é que a pesquisa ultrapassa a simples observação de dados obtidos nas fontes estudadas. Contudo, nenhum método de pesquisa apreende totalmente a explicação completa da realidade social. Assim sendo, a pesquisa bibliográfica possibilita que variadas informações sejam obtidas para que o quadro conceitual que envolve o objeto de estudo seja mais bem definido.

Em relação à coleta de dados de uma pesquisa bibliográfica, as autoras afirmam que pode ser iniciada de acordo com critérios que demarcam o universo de estudo, orientando, assim, a seleção do material. Para isso, é preciso que sejam definidos os seguintes aspectos: o parâmetro temático (as obras que se relacionam ao objeto de estudo); o parâmetro linguístico; as fontes a serem consultadas e, também, o parâmetro cronológico. Após a definição destes critérios, Lima e Miotto (2007) apontam que a técnica a ser utilizada na pesquisa deve ser escolhida. Na pesquisa bibliográfica, de modo específico, a leitura apresenta-se como a principal técnica. Assim, deve-se fazer tanto uma leitura reflexiva ou crítica quanto uma leitura interpretativa do referencial teórico consultado e estudado.

Lima e Miotto (2007) afirmam que, seguidamente, deve ser realizada a análise e a interpretação dos dados para a elaboração de uma síntese integradora com o escopo de apresentar a reflexão feita a partir do referencial teórico e dos dados da pesquisa. Cabe lembrar que, como enfatizam as autoras, esta reflexão deve estar em conformidade com os objetivos da pesquisa, propostos previamente.

Isto posto, Lima e Miotto (2007) reafirmam que é substancial não seguir escolhas fortuitas ao empreender uma pesquisa bibliográfica. Este tipo de pesquisa exige um elevado nível de cuidado epistemológico e de escolha dos procedimentos metodológicos. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica torna-se um procedimento metodológico bastante relevante na produção do conhecimento científico, uma vez que pode tratar de variados temas a fim de pressupor hipóteses e/ou interpretações que também servirão para pesquisas futuras.

É importante indicarmos também que elegemos a análise de conteúdo como método de análise de dados desta pesquisa. Conforme Franco (2007) nos apresenta, a utilização da análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa. A autora pontua que a análise de conteúdo passou, gradativamente, a ser utilizada na produção de inferências sobre os dados. Ressaltamos que a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que tem como ponto de partida a mensagem. Nas palavras da autora, “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido” (FRANCO, 2007, p.19).

Dessa maneira, a análise de conteúdo implica comparações e classificações contextuais, ou seja, o entendimento de semelhanças e diferenças. Franco (2007) expõe que a simples descrição das características das mensagens colabora de forma ínfima para a compreensão e análise das mesmas. Logo, toda análise de conteúdo requer relevância teórica em suas descobertas. Ademais, a autora afirma que os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa previamente definidos.

Resumindo: o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente). A análise e a interpretação dos conteúdos obtidos enquadram-se na condição dos passos (ou processos) a serem seguidos. Reiterando, diríamos que para o efetivo “caminhar neste processo”, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como “o pano de fundo”, no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados (p.28).

Em relação ao conteúdo, a autora expõe que este pode ser manifesto/explicito ou latente. Todavia, é a partir do conteúdo manifesto que o processo de análise deve ser iniciado. Para Franco (2007), a descrição se constitui em uma etapa necessária para a enumeração das características do texto e, por sua vez, a interpretação – última etapa – traz significação às características descritas. Dentre estas etapas, ocorre um procedimento intermediário, isto é, ocorre a inferência. Este é um procedimento importante, pois permite a passagem da

descrição à interpretação. A autora destaca que a produção de inferências é um importante desígnio da análise de conteúdo, produzindo, assim, relevância teórica.

Franco (2007) argumenta que definir as unidades de análise se constitui em um dos desafios do pesquisador. Estas unidades se dividem em: unidades de registro e unidades de contexto. As primeiras unidades são a menor parte do conteúdo e seus tipos são: a palavra; o tema; o personagem e o item. A autora pontua que o tema é considerado como a mais proveitosa unidade de registro. Além disso, Franco (2007) afirma que as unidades de registro devem ser combinadas entre si, uma vez que não são independentes. Já as unidades de contexto podem ser consideradas como o quadro que produz significado às unidades de análise. Ou seja, é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado e tem como fim estabelecer a necessária diferenciação entre sentido e significado.

Após a definição das unidades de análise deve-se organizar a análise e definir as categorias. Franco (2007) descreve que na organização da análise deve ser realizada a pré-análise de uma pesquisa. Esta é uma fase de organização que corresponde a um conjunto de buscas, intuições e primeiros contatos com os materiais a serem estudados. A autora nos adverte que é na fase da pré-análise que devem ser feitas as seguintes tarefas: a escolha dos documentos; a formulação das hipóteses e/ou objetivos e a preparação de indicadores que baseiem a interpretação final. Franco (2007) discorre que as atividades da pré-análise são: a leitura “flutuante”, isto é, o contato com os documentos a serem analisados; a escolha dos documentos e a formulação de hipóteses.

Definidas as unidades de análise, Franco (2007) informa que a definição das categorias deve ser realizada a partir de critérios já definidos. Para a autora, a elaboração de categorias é o ponto principal da análise de conteúdo. Porém, este é um processo extenso e difícil. Franco (2007) relata que há dois caminhos para a formulação de categorias. O primeiro são as categorias criadas *a priori*, ou seja, as categorias e os indicadores são pré-determinados a partir da busca de uma resposta específica por parte do pesquisador. Já o outro caminho se alicerça nas categorias não definidas *a priori*, ou melhor, criadas *a posteriori*. Estas categorias emergem do discurso, bem como do conteúdo das respostas e, por conseguinte, implicam um constante exame do material de análise.

A partir dessa abreviada definição das categorias, queremos ressaltar que Franco (2007) menciona que existem boas e más categorias. A autora nos adverte que é preciso que as categorias possuam as seguintes qualidades: exclusão mútua; pertinência; objetividade; fidedignidade e produtividade. Desse modo, podemos perceber a importância de uma escolha precisa de um método e dos procedimentos metodológicos para que os resultados de uma pesquisa tenham uma relevância teórica.

Nesse sentido, ao discorrermos sobre a nossa escolha do tipo de pesquisa e o método de análise de dados, consideramos necessário apresentar que nossa proposta inicial era a de fazer um levantamento de trabalhos sobre o conceito de currículo oculto na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), cujo lançamento oficial se deu no final de 2002. Contudo, houve alguns impedimentos. O primeiro é referente aos trabalhos que contêm o conceito de currículo oculto como objeto de pesquisa. Utilizando o descritor *currículo oculto*, encontramos 32 resultados na BDTD. Após a leitura dos resumos, constatamos que – ao final da fase exploratória – poucos trabalhos tinham o conceito de currículo oculto como objeto de pesquisa.

Logo, não menos importante, surgiu o segundo impedimento, o qual é expresso pela dificuldade de realizar a leitura integral de todos os trabalhos – entre teses e dissertações –, uma vez que o(a) pesquisador(a) precisa de tempo para lidar com os dados e a pesquisa encontra-se premida pelo tempo do Mestrado. Sendo assim, diante da não realização da nossa proposta inicial, decidimos fazer um levantamento de trabalhos em outra base de dados.

Ao considerarmos a relevância da publicação de artigos em determinadas áreas, bem como a circulação destes em nível nacional e internacional, optamos por realizar um levantamento de artigos em periódicos encontrados na biblioteca eletrônica SciELO – *The Scientific Electronic Library Online* (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha) – no período de 2001 a 2015 sobre o tema do currículo oculto.

O programa SciELO opera regularmente desde 1998. De acordo com Meneghini (1998) – coordenador geral do Projeto SciELO –, o Brasil encontrava-se em dificuldade de estabelecer estratégias de política científica, pois havia uma falta de base de dados com o intuito de perceber a produção científica em um contexto

amplo. Então, houve a preocupação com a incerteza sobre a qualidade dessa produção em nosso país e qual o impacto de sua circulação. Ademais, outra preocupação era a falta de visibilidade internacional dessa produção. Desse modo, o Modelo SciELO criado visava avaliar o impacto nacional e internacional da produção científica local, percebendo, deste modo, a dinâmica da circulação das informações. Em outras palavras, o princípio da Metodologia SciELO consiste em conferir maior visibilidade e acessibilidade aos periódicos científicos.

Assim, o Modelo SciELO é resultado da colaboração entre a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME), instituições nacionais e internacionais relacionadas com a comunicação científica e editores científicos. Além destas cooperações, a base SciELO conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde 2002.

A partir desta sucinta contextualização do programa SciELO, torna-se importante destacarmos a relevância desta base de dados para o Brasil. Certamente, no decorrer de seus 19 anos – desde o planejamento do Modelo até o ano atual, 2017 – o programa SciELO se fortaleceu e se consolidou, uma vez que contém um número bastante expressivo de periódicos indexados – 1.249 em 2017 – de diferentes áreas do conhecimento. Por esses motivos, elegemos este *lócus* de investigação para realizarmos nossa pesquisa de Mestrado.

Ao iniciarmos a fase exploratória desta pesquisa na base SciELO, realizamos a busca em seu *site*². Na intenção de detalharmos a busca por nós concretizada, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 1 – Busca realizada na biblioteca eletrônica SciELO.

Pesquisa artigos		
Método	Entre com uma ou mais palavras	Onde
Integrada	Curriculo oculto	Regional

Fonte: elaborado pela autora, a partir do *site* pesquisado.

² <http://www.scielo.org>

Os termos “integrada”, “currículo oculto” e “regional” foram os campos que preenchemos para a pesquisa no *site*. O campo “onde” refere-se aos países que possuem coleções de periódicos na base SciELO. Queremos destacar que, inicialmente, pretendíamos buscar trabalhos publicados no Brasil. Entretanto, ao encontrarmos apenas 13 trabalhos, decidimos incluir todos os países e, para isso, utilizamos a opção “regional”. Outro fato que gostaríamos de destacar é que o termo “currículo oculto” teve que ser digitado sem o acento na palavra currículo, uma vez que com o acento não foi encontrado nenhum resultado na busca. Desta maneira, a pesquisa de artigos evidenciada no quadro anteriormente exposto nos permitiu encontrarmos 27 resultados³.

Assim, iniciamos a seleção dos trabalhos, obedecendo aos seguintes procedimentos: a partir do descritor *currículo oculto*, foram lidos os títulos dos artigos e, quando esse procedimento não se mostrava suficiente, era lido o resumo de cada um deles. No entanto, a leitura dos resumos também não se mostrou satisfatória, fato que resultou na leitura integral de todos os artigos. Em relação ao recorte temporal, decidimos manter o que foi identificado na busca dos dados. Foram encontrados artigos publicados entre os anos de 2001 a 2015. Ao definir o recorte temporal – visto que o temático estava definido desde o início da pesquisa –, procedemos à seleção dos trabalhos.

Na sequência do procedimento da seleção, evidenciamos que 5 artigos se repetem no *site* da base SciELO e, entre eles, há 1 escrito em dois idiomas (português e inglês). Portanto, o total de resultados encontrados na busca não foi de 27, mas sim de 22. Entre estes, 6 artigos foram selecionados por apresentarem o termo *currículo oculto* no título. Na continuidade, como já era esperado, o procedimento da leitura dos títulos mostrou-se insuficiente, pois os demais trabalhos geraram dúvidas quanto ao foco de estudo. Logo, realizamos a leitura de seus resumos e, por conseguinte, ao nos depararmos com algumas limitações na compreensão dos excertos, decidimos selecionar todos os resultados encontrados na busca para que – como mencionado – a leitura integral dos textos pudesse ser realizada. Além disso, avaliamos ser importante compreender o motivo de todos

³ Esses resultados foram encontrados em 2015, ano em que o levantamento de artigos para esta pesquisa foi feito. Havia a publicação de um artigo em 2016. Todavia, nos limitamos a 2015 como ano final do recorte temporal, uma vez que precisaríamos de tempo hábil para o processo de levantamento e análise dos estudos selecionados.

esses artigos surgirem como resultados da pesquisa realizada no *site* da base SciELO.

Com isso, os trabalhos que abordam o conceito de currículo oculto – resultantes da busca realizada no *site* da biblioteca eletrônica – ou seja, o nosso *corpus* final de análise é composto por 22 artigos publicados em 19 periódicos indexados à base SciELO. Estes artigos pertencem a três áreas de concentração, sendo elas: Saúde (12 artigos), Educação (9 artigos) e Psicologia (1 artigo). Chamou nossa atenção o fato de a maioria das publicações estar na área da Saúde e não na Educação, o que exigirá análises mais acuradas.

Ademais, essa primeira aproximação com o objeto de pesquisa revelou, ainda, que são poucos os trabalhos cujo tema central de estudo é o currículo oculto. Por conseguinte, pode-se concluir, ao final dessa fase exploratória, que há muitas alusões ao currículo oculto nos artigos, porém o conceito aparece, na maior parte dos trabalhos, de forma “periférica” e não como foco principal da pesquisa.

Desse modo, nesta seção procuramos mostrar o percurso metodológico para a construção dos dados. Apresentamos nossa escolha do tipo de pesquisa e do método de análise de dados que utilizaremos. Além disso, discorreremos sobre o caminho empreendido para a construção da(s) resposta(s) à questão de pesquisa. Na seção seguinte, especificaremos a sistematização dos dados referentes aos artigos selecionados na base SciELO, identificando alguns de seus aspectos.

2.2 – CARACTERIZANDO OS ARTIGOS SELECIONADOS

Na seção anterior, explicitamos o percurso metodológico empreendido nesta pesquisa e, também, o modo como procedemos à seleção dos trabalhos na biblioteca eletrônica SciELO – *The Scientific Electronic Library Online* (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha). É válido reiterarmos que, utilizando como descritor o conceito de *currículo oculto*, nosso *corpus* final de análise é composto por 22 artigos publicados em 19 periódicos indexados à base SciELO.

Nesta subdivisão deste capítulo, apresentaremos as características dos artigos selecionados. Especificaremos os aspectos dos textos, tais como: título, ano de publicação, nome do periódico, área do conhecimento. Acreditamos que essa explicitação é imprescindível por ser uma maneira de identificar as tendências dos estudos e pesquisas quando abordam o conceito de currículo oculto.

Gostaríamos de assinalar que, neste trabalho, não temos a intenção de estabelecer um enquadramento de todos os artigos selecionados. Sabemos que a percepção dos dados que se seguem é fruto de nossa leitura, em convergência com o referencial teórico adotado. Dessa maneira, há a possibilidade de que outras leituras dos mesmos dados sejam realizadas.

Em relação à categorização, ressaltamos que nossa formulação de categorias se pautou no caminho das categorias criadas *a priori*, tal como propõe Franco (2007) na seção 2.1 deste capítulo. Esclarecemos que utilizamos, como única categoria, o currículo oculto.

Sobre a primeira caracterização dos dados da pesquisa, optamos por iniciar a apresentação pelos periódicos e artigos encontrados em cada um deles. Dessa forma, o quadro a seguir expõe o nome de cada periódico e o número de artigos encontrados na busca realizada no *site* SciELO, utilizando como descritor o currículo oculto. Informarmos que os nomes dos periódicos se encontram em ordem alfabética.

Quadro 2 – Lista de periódicos e respectivo número de artigos selecionados sobre a temática em foco.

NOME DO PERIÓDICO	NÚMERO DE ARTIGOS
Acta Bioethica	1
Ciência & Saúde Coletiva	1
Educación Médica	2
Educación Médica Superior	1
Educação e Pesquisa	2
Educação & Sociedade	1
Interciencia	1
Interface – Comunicação, Saúde, Educação	2

NOME DO PERIÓDICO	NÚMERO DE ARTIGOS
Investigación en Educación Médica	1
Investigación y Educación en Enfermería	1
La Aljaba	1
Physis: Revista de Saúde Coletiva	1
Pro-Posições	1
Revista Brasileira de Educação Especial	1
Revista Brasileira de Educação Médica	1
Revista Electrónica de Investigación Educativa	1
Revista Iberoamericana de Educación Superior	1
Trabalho, Educação e Saúde	1
Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology	1
Total	22

Fonte: elaborado pela autora, a partir dos estudos selecionados.

Pelo quadro 2, podemos verificar que na maioria dos casos há apenas 1 artigo publicado em cada periódico listado. Em apenas três periódicos encontramos 2 publicações versando sobre o conceito de currículo oculto em cada um. Além disso, é pertinente informarmos que os 19 periódicos encontrados são de diferentes países. Desse modo, temos 12 artigos do Brasil; 3 artigos da Espanha; 2 artigos do México; e na Colômbia, Cuba, Chile, Argentina e Venezuela apenas 1 artigo em cada país. É curioso notar que não há publicações em revistas especializadas em currículo, o que é um dado importante para nossa pesquisa.

Na sequência, apresentaremos a organização dos artigos selecionados quanto ao número de identificação, título e idioma, cuja ordem toma como referência o ano de publicação, dos mais antigos aos mais recentes. Anunciamos que, no decorrer deste texto, ao nos referirmos a um artigo, utilizaremos seu número de identificação. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 3 – Apresentação dos trabalhos quanto ao número de identificação, título e idioma.

Identificação do artigo	Título	Idioma
1	De la herencia cotidiana al tesoro perdido: Nuevos desafíos en la educación ambiental para la conservación de la biodiversidade	Espanhol
2	As razões da escola médica: sobre professores e seus valores. Os valores dos médicos e os impasses da escola médica	Português
3	Cuerpo y currículo: Prácticas discursivas en el campo de la educación física	Espanhol
4	La formación ética de los estudiantes de medicina: la brecha entre el currículo formal y el currículo oculto	Espanhol
5	¿Quién teme a la psicología feminista? Reflexiones sobre las construcciones discursivas de profesores, estudiantes y profesionales de psicología para que cuando el género entre en el aula, el feminismo no salga por la ventana	Espanhol
6	Saberes e práticas curriculares: um estudo de um curso superior na área da saúde	Português
7	El currículo oculto en la formación del médico: El caso de la subespecialidad en Cirugía Plástica, Estética y Reconstructiva	Espanhol

Identificação do artigo	Título	Idioma
8	Desafíos y respuestas para el fortalecimiento de los valores en la Salud Pública en Cuba	Espanhol
9	Práticas educativas democráticas	Português
10	La drogadicción y su lugar en los procesos pedagógicos ¿Un problema oculto o evidente?	Espanhol
11	Estigma e currículo oculto	Português
12	Proceso de Bolonia (V): el currículo oculto	Espanhol
13	Percepções de alunos de medicina sobre marketing médico	Português
14	O cuidado ético-pedagógico no processo de socialização profissional: por uma formação ética	Português
15	Lo que decimos y lo que hacemos, la incongruencia en la enseñanza de los hábitos: el currículo oculto	Espanhol
16	Ética e valores na formação profissional em saúde: um estudo de caso	Português

Identificação do artigo	Título	Idioma
17	La religión como currículo social: educación, valores e Islam en Europa	Espanhol
18	La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo contra la mercantilización	Espanhol
19	Modelos, mercado e poder: elementos do currículo oculto que se revelam na formação em odontologia	Português
20	Una mirada internacional de la construcción curricular: Por un currículo vivo, democrático y deliberativo	Espanhol
21	Descobrimo o contemporâneo no tradicional: reavaliação do impacto das pedagogias indígena maia e ocidental moderna sobre a identidade e o Self	Português
22	Clocks, calendars and cell phones: An ethnography on time in a high school	Inglês

Fonte: elaborado pela autora, a partir dos estudos selecionados.

Como pode ser verificado no quadro 3, há trabalhos escritos em três idiomas: português, espanhol e inglês. Entre os artigos selecionados, temos 12 de língua espanhola, 9 de língua portuguesa e 1 de língua inglesa. Também pode ser notado que apenas 6 deles trazem o termo currículo oculto em seus títulos.

Ao realizarmos a leitura dos resumos dos artigos selecionados, podemos afirmar que nenhum traz – explicitamente – o conceito de currículo oculto como

objeto de estudo. Em 15 resumos o conceito de currículo oculto aparece de modo superficial, apenas citado uma ou duas vezes para compará-lo e/ou distingui-lo do currículo explícito, ou ainda, para relacioná-lo aos valores que influenciam o comportamento dos sujeitos. Em 4 resumos não aparece o conceito de currículo oculto. E, por fim, 3 artigos não apresentam resumo. Portanto, como mencionamos na seção 2.1, optamos por fazer a leitura integral de todos os artigos selecionados, visto que a leitura dos resumos se mostrou insuficiente.

Nesse sentido, enfatizamos a importância do resumo em um trabalho científico. O resumo de um trabalho deve conter uma apresentação concisa de pontos relevantes do texto, isto é, suas ideias principais – tema, problema/questão, objetivos, metodologia, procedimentos metodológicos, resultados, considerações etc. – a fim de que, no momento em que se busca algo específico, a seleção dos textos seja viabilizada com maior propriedade. Ademais, um resumo de qualidade precisa representar o conteúdo total do trabalho em ponto pequeno, o que cumpre o intento de facilitar a recuperação das informações e indexação nas bases de dados. À vista disso, consideramos que a maioria dos resumos dos artigos resultantes da nossa busca no *site* da SciELO mostrou-se insuficiente. Logo, este foi um dos motivos de incluirmos todos os artigos indicados sob o descritor “currículo oculto” em nossa análise.

Outra dificuldade encontrada foi aquela referente às palavras-chave, que nem sempre representam o conteúdo dos trabalhos. Há casos, por exemplo, em que o artigo conta com a expressão “currículo oculto” como palavra-chave e, no entanto, esta não consta no conteúdo do texto completo. Em outros casos, tal expressão aparece apenas periféricamente, por meio de alusões rápidas e não essenciais. Percebemos que basta que alguma palavra do elemento de busca esteja no texto – em qualquer parte dele – para que o buscador o contemple.

Consideramos importante reiterarmos – como explicitado na seção anterior – que o recorte temporal estabelecido para esta pesquisa é de 2001 a 2015. Assim, avaliamos que outro dado encontrado nos estudos é referente ao ano de publicação dos artigos. No que tange esse assunto, temos a seguinte situação representada pelo quadro 4:

Quadro 4 – Organização dos trabalhos quanto ao ano de publicação.

ANO	ARTIGOS
2001	1
2002	0
2003	1
2004	0
2005	1
2006	0
2007	1
2008	1
2009	1
2010	2
2011	3
2012	3
2013	3
2014	2
2015	3
TOTAL	22

Fonte: elaborado pela autora, a partir dos estudos selecionados.

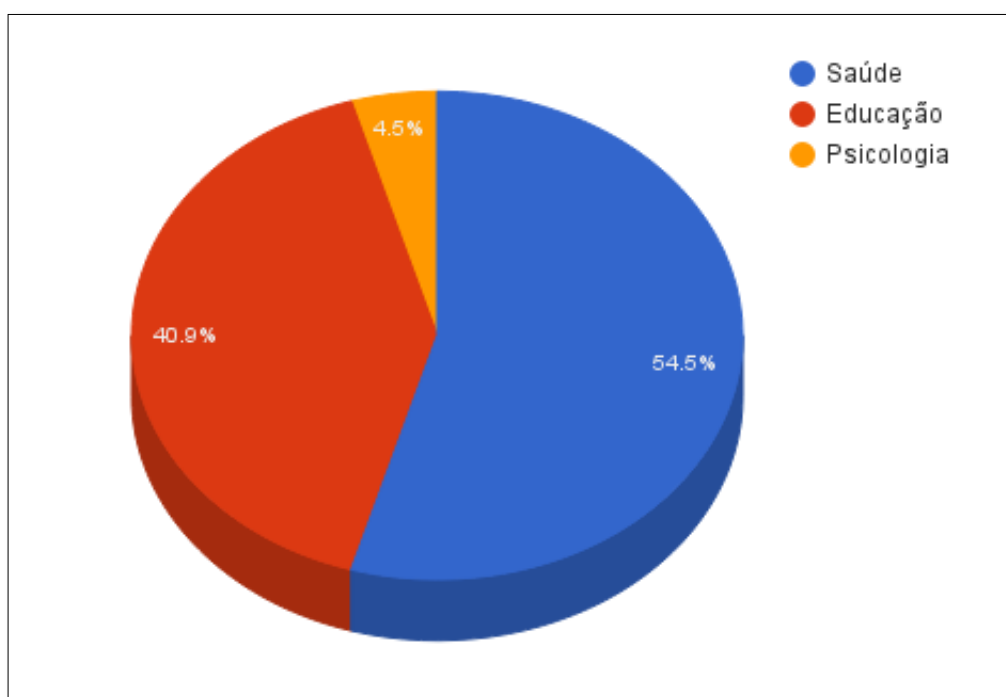
Está evidente que – fundamentado no quadro 4 – o maior número de publicações ocorreu a partir de 2010. Em outras palavras, podemos afirmar que foi em um período de seis anos (2010 a 2015) que ocorreram mais publicações. Foram 16 artigos nesse período, ao passo que nos anos anteriores a 2010 ocorreram somente 6 publicações. Podemos perceber também que nos anos de 2002, 2004 e 2006 não foram publicados artigos que contivessem o conceito de currículo oculto.

Inicialmente, nossa hipótese era a de que teríamos dificuldade em localizar artigos abordando o currículo oculto a partir da data de existência da base SciELO, já que eles se concentrariam entre meados da década de 1980 a os anos 1990 – época em que as teorias críticas estavam no auge das discussões teóricas, depois da abertura política ocorrida no Brasil em seguida ao período ditatorial. No entanto, os dados revelaram a existência de tais estudos nas duas últimas décadas, tendo havido, inclusive, um pequeno aumento no número de publicações a partir do ano de

2010 e, com isso, podemos afirmar que este conceito se faz presente nas pesquisas atuais.

Como explicitamos na seção 2.1, a biblioteca eletrônica SciELO abrange inúmeros periódicos de distintas áreas do conhecimento. Assim, nossa busca trouxe resultados de 3 diferentes áreas. Para elucidarmos esse dado encontrado, observemos o seguinte gráfico:

Gráfico 1 – Artigos por área de conhecimento.



Fonte: elaborado pela autora, a partir dos estudos selecionados.

Fundamentando-nos no gráfico 1, constatamos que mais da metade das publicações se concentra na área da Saúde e isso nos chamou muito a atenção. Como descrevemos na seção 2.1, os números dos artigos encontrados nas diferentes áreas de concentração são: 12 artigos na área da Saúde, 9 artigos na área da Educação e 1 artigo na área da Psicologia.

Ao realizarmos a leitura integral dos 22 artigos selecionados, optamos por separá-los de acordo com nosso objeto de pesquisa – lembrando que nossa

categoria *a priori* é currículo oculto. Desse modo, realizamos a seguinte divisão: artigos em que o currículo oculto é o tema central e artigos em que este conceito não é o tema central dos estudos. Ou seja, consideramos – a partir de nossa fundamentação teórica – que há artigos que se relacionam diretamente ao conceito ou aos argumentos sobre currículo oculto e artigos em que este conceito aparece de forma que convencionamos chamar de “periférica”. Assim, avaliamos que os primeiros artigos utilizam o currículo oculto como tema central e os segundos, por sua vez, não o utilizam como tema central de seus estudos.

A partir dessa perspectiva, e da maneira como tratamos nossos dados, constatamos que 13 artigos estão diretamente relacionados ao conceito de currículo oculto, enquanto o número de artigos em que este conceito aparece de forma “periférica” equivale a 9. Ademais, dos 13 artigos que se relacionam diretamente ao currículo oculto, 9 são da área da Saúde e 4 pertencem à área da Educação.

É importante salientarmos que, entre os artigos que não abordam o currículo oculto como tema central, há 2 em que este conceito sequer aparece. Acreditamos que o *site* de busca não faz uma procura detalhada a partir do descritor e, portanto, seleciona todos os textos que se relacionam a ele de alguma forma.

Sendo assim, até este momento, procuramos mostrar alguns aspectos dos 22 artigos selecionados, a fim de identificarmos as tendências dos estudos e pesquisas em relação ao conceito de currículo oculto. Acreditamos que, além dessa primeira incursão nas dimensões mais gerais referentes aos dados da pesquisa, entender o que outras características e os resultados de todos os artigos selecionados apontam pode auxiliar na construção de uma compreensão mais aprofundada quanto ao termo currículo oculto. E é a isso que nos dedicaremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Gostaríamos de anunciar que dividimos este capítulo em duas seções com a finalidade de respondermos a questão que nos moveu a esta pesquisa. Para alcançarmos tal intento, apresentamos, na primeira seção, os nossos dados. Em seguida, na segunda seção, explicitamos a análise que construímos acerca dos artigos selecionados na base de dados SciELO. Ademais, evidenciamos nossos argumentos sobre como estes artigos abordam o conceito de currículo oculto e, também, sobre o que pensamos a respeito dos dados. Dessa maneira, construímos algumas reflexões para – posteriormente – compormos nossas considerações finais.

3.1 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Nesta seção, iremos apresentar os resumos dos assuntos estudados em cada artigo e a relação com o conceito de currículo oculto. Assim como descrevemos no final do Capítulo 2, optamos por separar os artigos de acordo com nosso objeto de pesquisa e nossa fundamentação teórica. Nesse sentido, é importante enfatizarmos que alguns artigos explicitam em seus estudos a centralidade do currículo oculto. Por conseguinte, nos demais trabalhos, avaliamos as argumentações dos autores para considerarmos se este conceito é ou não tema central dos artigos.

Portanto, consideramos que há artigos que se relacionam de maneira direta ao currículo oculto e artigos que não utilizam este conceito como tema central de seus estudos. Para realizarmos a apresentação dos dados, informamos que esta seção será dividida em duas subseções. A primeira será composta pelos artigos em que o conceito de currículo oculto é o tema central. A segunda subseção, por sua vez, apresentará os resumos em que este conceito não é o tema central dos artigos.

Ressaltamos que todos os resumos estão estruturados de acordo com a nossa ficha de síntese dos textos⁴.

É válido informarmos que, ao descrevermos os artigos, tentamos padronizar os elementos constitutivos de todos os resumos, mas tal propósito não foi conseguido devido ao fato de que nem todos os textos continham as informações solicitadas pela nossa ficha de análise, e nem sempre foi possível deduzirmos os elementos faltantes. Logo, os resumos dos textos compreendem os elementos aos quais tivemos acesso e que fossem pertinentes à construção deste nosso estudo.

Diante destes esclarecimentos, indicamos que a apresentação dos resumos obedecerá à ordem da identificação dos artigos, conforme explicitamos no quadro 3 – na seção 2.2, do Capítulo 2. Ademais, gostaríamos de assinalar que os artigos que possuem o currículo oculto como tema central são identificados pelos seguintes números: 2, 4, 6, 7, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 19, 21 e 22. Logo, os artigos 1, 3, 5, 8, 10, 13, 17, 18 e 20 são os que não têm o currículo oculto como tema central. Sendo assim, iniciaremos a apresentação dos resumos dos artigos que têm o currículo oculto como tema central.

3.1.1 – ARTIGOS EM QUE O CONCEITO DE CURRÍCULO OCULTO É O TEMA CENTRAL

ARTIGO 2

O artigo 2 tem como temática os valores dos médicos – que também são docentes – e as dificuldades encontradas na escola médica. As autoras dedicaram-se a analisar algumas contradições do ensino médico e, também, a entender os valores e as ideologias do médico professor. Logo, a hipótese de Bulcão e Sayd (2003) é a de que os valores e comportamentos desses profissionais – no decorrer de todo o curso de Medicina – são elementos do chamado currículo oculto.

De acordo com elas, esses elementos possuem uma intrínseca relação com a formação médica, visto que – como resultado do processo de socialização do aluno

⁴ A ficha de síntese dos textos pode ser encontrada no apêndice A.

– compõem uma cultura adquirida na escola. Bulcão e Sayd (2003) afirmam que esse processo de socialização é essencial para a construção da identidade profissional. É importante ressaltar que, em sua maioria, os professores das escolas médicas são médicos. Além disso, a profissão médica é composta por peculiaridades referentes aos valores e à autoimagem do médico. Estas peculiaridades, por sua vez, influenciam as decisões e escolhas da escola médica e que, certamente, fazem parte do currículo oculto.

Dessa maneira, Bulcão e Sayd (2003) apontam que os estudantes aprendem os valores de seus professores tanto por meio de modelos observados e assimilados quanto por meio do processo de socialização no curso de graduação. As autoras evidenciam que essa socialização inclina-se a reproduzir – de forma bastante conservadora – os padrões culturais vigentes da escola e do mundo profissional. Ou seja, a escola médica, indubitavelmente, transmite conhecimentos, hábitos, atitudes e valores. Entretanto, de acordo com Bulcão e Sayd (2003), essas transmissões não são modificadas de forma fácil, principalmente quando se trata da profissão de maior prestígio social. Logo, esses fatores devem ser refletidos no momento em que uma proposta de reforma no ensino médico seja pensada.

Em relação à origem social dos sujeitos da pesquisa, as autoras afirmam que a maioria pertence à classe média, cerca da metade tem algum médico na família, dois são filhos de médicos e apenas um deles declarou ascender-se das camadas populares. De modo geral, a motivação para a escolha da profissão pautou-se na referência familiar. As autoras argumentam que tal motivação indica uma continuidade não só do trabalho como também da posição familiar.

Bulcão e Sayd (2003) perceberam que os valores e os comportamentos dos médicos mudam de acordo com a prática exercida. A exemplo disso, as autoras apontam que é mais comum surgirem interesses financeiros entre os médicos especialistas, quando comparados aos clínicos gerais. Dessa forma, esses valores são, conseqüentemente, transmitidos aos alunos.

Outro aspecto encontrado pelas autoras é que os professores afirmaram que a carreira docente foi, de certa forma, acidental. Isto é, esses médicos não tiveram a intenção de serem professores, uma vez que todos os entrevistados viveram em uma época que não era exigido nenhum concurso para o ingresso como professor

em uma faculdade e/ou universidade. Portanto, a maioria dos sujeitos da pesquisa afirma que ingressaram na carreira docente a partir de uma indicação ou um convite de algum membro da instituição de ensino.

Bulcão e Sayd (2003) constataram que os médicos entrevistados não tiveram nenhuma preparação específica para iniciarem a carreira docente. Logo, o “ser docente” – bem como o ensino oferecido aos alunos – fica sob a determinação das qualidades e tendências de cada professor. O fato é que, de acordo com as autoras, o pré-requisito para o exercício da docência torna-se apenas a experiência individual do médico. É importante ressaltar que a experiência profissional é um tradicional valor da profissão médica. Sobre esta profissão, as autoras apresentam que houve referências ao favorecimento da profissão médica para uma possível ascensão social.

Contudo, a pesquisa feita aponta para a perda do prestígio social da profissão, a qual vem sendo notada pelos médicos no decorrer dos anos. Esta perda é um dos motivos dos conflitos e do desgaste para esses profissionais. Bulcão e Sayd (2003) discorrem sobre a associação dessa perda ao grande número de escolas médicas e formandos e isto – de acordo com os médicos pesquisados – desvaloriza muito a profissão. A fala de um médico aponta que antes havia poucos médicos sendo formados e hoje há um excesso. Ademais, as autoras encontraram na fala dos entrevistados que o perfil do médico atual – em relação à origem social e cultural – não corresponde ao antigo prestígio da Medicina, visto que essa profissão era destinada à elite social. As autoras também evidenciam que o prestígio social varia entre as diferentes especialidades médicas.

Bulcão e Sayd (2003) analisam que o local de trabalho do médico é outro fator que influencia o prestígio deste profissional. As unidades hospitalares e os ambulatórios foram os locais apontados pelos médicos. Dentre estes locais, os hospitais são os de maior prestígio profissional. E, desse modo, os ambulatórios são bastante desconsiderados em relação às atividades de ensino e, ainda, muitos médicos afirmam terem dificuldade em lidar com a clientela destes locais. Logo, As autoras mostram que um dos entrevistados fala sobre a relutância dos professores da escola médica em exercerem suas atividades de ensino nos ambulatórios. Para outro professor, o atendimento ambulatorial não é considerado um trabalho de

mérito para o médico em um sistema de saúde hierarquizado. Este mesmo professor, conforme é apresentado por Bulcão e Sayd (2003), considera que o prestígio da profissão médica encontra-se na gravidade da doença com que se lida.

As autoras também se depararam com as dificuldades entre os professores – médicos e não médicos – em compartilharem o currículo de áreas básicas. Esta dificuldade colabora para o agravamento do relacionamento entre os profissionais de ambos os segmentos. Além disso, Bulcão e Sayd (2003) notaram que a falta de investimento, atualização tecnológica e a falta de autonomia pedagógica dos médicos também contribuem para o desgaste profissional. Assim, as autoras observaram que tanto as perspectivas quanto as expectativas dos professores – no que diz respeito às condições de trabalho e realização profissional – não são totalmente positivas.

Diante disso, as autoras concluem que há uma grande desmotivação dos médicos em relação às atividades de ensino, uma vez que tais atividades não causam satisfação e/ou realização profissional. Todavia, é importante reiterar que a carreira docente foi inesperada para estes médicos. Para Bulcão e Sayd (2003), o despreparo desses médicos para a docência, possivelmente, contribui para a desmotivação com relação ao ensino. Além disso, foi constatado nas entrevistas que os novos médicos docentes têm “aversão” ao ensino, uma vez que para estes médicos o exercício da docência os desviaria das atividades de pesquisa. Sendo assim, os valores e comportamentos dos médicos são reproduzidos aos seus alunos. Estes, com toda a certeza, internalizarão tais aprendizados.

Ao final da leitura do artigo 2, verificamos que há uma única referência ao conceito de currículo oculto. Entretanto, consideramos que este conceito envolve a temática deste artigo, uma vez que as autoras buscam compreender os valores e as ideologias do médico professor que, conseqüentemente, influenciam seus alunos. Ou seja, embora autoras não tragam nenhuma definição do termo, consideramos que a referência feita no texto em relação ao conceito de currículo oculto compreende as influências dos valores e comportamentos dos médicos que também exercem a profissão docente.

Além disso, algumas características presentes neste artigo podem ser relacionadas ao conceito de currículo oculto. As autoras afirmam que o processo de

socialização da escola médica – especificamente por meio dos professores – reproduz valores e padrões culturais vigentes, bem como valores do mundo profissional. Isto pode ser relacionado com nossos argumentos sobre a produção e reprodução da cultura pela instituição escolar, bem como a relação entre escola e trabalho apresentada no Capítulo 1.

A apresentação da origem social dos médicos também nos chama a atenção. Infelizmente, sabemos que este fato é constantemente comprovado nos vestibulares. Entretanto, esta apresentação comprova o que argumentamos – a partir de um referencial teórico crítico – sobre os diferentes tipos de currículo destinados aos tipos de alunos. De acordo com Apple (2006), o conteúdo cultural é utilizado para a estratificação econômica, destinando o conhecimento considerado importante aos estudantes das classes favorecidas. Pode-se notar, então, a função da escola na seleção de certos alunos para ocuparem boas posições sociais e econômicas em uma sociedade estratificada.

Sendo assim, as falas dos sujeitos da pesquisa – apresentadas no artigo 2 – comprovam a estratificação social, uma vez que há discursos como a continuação da profissão médica em uma mesma família, a busca pelo prestígio profissional, a diferença entre trabalhar nos hospitais e nos ambulatórios, o excesso de médicos formados – pois antes esta profissão compreendia somente a elite social –, entre outros aspectos. Por conseguinte, os argumentos deste artigo salientam o conceito de currículo oculto.

ARTIGO 4

Os autores do artigo 4 argumentam sobre a brecha encontrada entre o currículo formal e o currículo oculto na formação ética dos estudantes do curso de Medicina, como é indicado no próprio título.

De acordo com Suárez Obando e Díaz Amado (2007), do ponto de vista ético-moral, tomar decisões corretas em Medicina é uma questão bastante complexa, ainda que isso se constitua em uma das finalidades da formação médica. Logo, uma ampla formação teórica sobre Ética Médica e Bioética (EMB) – que se associe à vivência prática – se faz essencial. Além disso, os autores consideram importante saber o que os estudantes pensam e sentem a respeito dessa formação. Os cursos

de Ética Médica e Bioética se encontram integrados, praticamente, na totalidade dos currículos dos programas de Medicina.

Suárez Obando e Díaz Amado (2007) apontam que na formação médica se incluem os processos político, econômico, ético e moral, entre outros. Assim, a EMB não deve ser considerada uma simples disciplina do currículo, mas deve ser considerada um elemento principal na formação e definição de um bom médico, possibilitando uma relação direta com a experiência do estudante. No entanto, os autores afirmam que há uma discordância entre a teoria e a prática.

Para que ocorra uma possível solução, deve ser feita uma aproximação prática da EMB que acompanhe os fundamentos teóricos e integre as experiências dos estudantes no desenvolvimento do curso. Suárez Obando e Díaz Amado (2007) apontam que a influência do currículo oculto é negligenciada. Este currículo exerce sua influência por meio dos exemplos que os docentes dão aos seus alunos. Ou seja, o currículo oculto é mediado pelo conjunto de hábitos que modela os discursos nas instituições educativas e, também, é mediado pelos rituais e costumes assumidos como normais, ou até mesmo indesejáveis.

Como resultados da pesquisa, os autores evidenciaram uma enorme brecha entre as abordagens teóricas e as evidências práticas. Também, diversas características e situações não são contempladas e/ou discutidas no desenvolvimento da disciplina de EMB. Outro resultado encontrado foi o fato de que as condutas e os aspectos éticos dos membros da equipe de saúde não são claramente exibidos e/ou incluídos formalmente no processo de formação dos estudantes de Medicina.

A partir dos resultados obtidos, os autores concluem que há uma discrepância entre o que é ensinado e o que é vivido pelos estudantes. Ademais, um estudante entrevistado afirma que não há um referencial teórico concreto para se apoiar na prática. Todavia, Suárez Obando e Díaz Amado (2007) destacam que esta pesquisa foi realizada com apenas alguns alunos e, sendo assim, não se deve generalizar os resultados. Dessa maneira, eles constatam que este assunto deve ser mais explorado de modo que a influência desempenhada pelo currículo oculto seja diminuída.

Após esta breve apresentação do artigo 4, certificamo-nos que o conceito de currículo oculto envolve a temática deste trabalho. Embora o título do artigo contenha o conceito, não há uma definição do termo neste artigo. O conceito de currículo oculto foi mencionado como referência ao distanciamento entre a teoria e a prática, ou melhor, entre a diferença dos currículos formal e oculto. Ademais, os autores argumentam sobre a influência do currículo oculto na relação professor-aluno, referindo-se a ele como costumes e rituais que são assumidos como normais e/ou indesejáveis. Para eles, a influência do currículo oculto – mesmo que negligenciada – ocasiona efeitos. Nesse sentido, consideramos que o conceito de currículo oculto perpassa as análises e as compreensões dos autores deste artigo.

ARTIGO 6

O artigo 6 apresenta o tema das diretrizes curriculares do curso de Odontologia. As autoras afirmam que a implantação dessas diretrizes denotou uma possibilidade de reformulação dos currículos de todos os cursos de Odontologia do país. No entanto, as alterações na legislação não mudam, suficientemente, uma formação. Logo, Lemos e Fonseca (2009) advogam que analisar e repensar o papel do currículo do curso de Odontologia – sua dinâmica, seus saberes e práticas – torna-se fundamental.

As autoras explicitam que a clínica integrada foi eleita como objeto central de estudo, uma vez que essa disciplina é essencial no currículo da universidade pública pesquisada. Lemos e Fonseca (2009) apresentam que as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Odontologia foram implantadas em 2002. Um dos apontamentos desse documento é que os conteúdos essenciais devem estar relacionados ao processo saúde-doença do indivíduo, da família e da comunidade. Dentre vários apontamentos, é possível afirmar que as diretrizes representam novos desafios aos cursos superiores. Para Lemos e Fonseca (2009), analisar o currículo se constitui em uma possibilidade de se reconhecer a realidade do ensino, especificamente no curso de Odontologia.

Todavia, as autoras argumentam que para analisar o currículo não basta apenas atentar-se para os conteúdos e/ou metodologia das aulas. É imprescindível analisar as condições reais que medeiam o currículo – incluindo suas disposições

explícitas e implícitas. Lemos e Fonseca (2009) advertem que esta tarefa é bastante complexa. Nesse sentido, as autoras – pautando-se nos argumentos de Henry Giroux – apresentam que há um currículo explícito/formal e um currículo oculto/informal.

Lemos e Fonseca (2009) utilizam a metáfora de um novelo de lã para explicarem a análise curricular. De acordo com elas, iniciar uma análise dessas é como desembaraçar um novelo de lã. Para se realizar tal intento, é preciso ter muito cuidado e astúcia, pois este novelo – o currículo – encontra-se permeado por aspectos políticos, culturais, econômicos e sociais. Logo, deve-se compreendê-lo a partir de diversas perspectivas, aspectos.

Na sequência, as autoras apresentam uma contextualização do histórico da faculdade de Odontologia – a qual se tornou uma universidade pública – pesquisada. A disciplina de clínica integrada se constitui em um dos principais eixos da formação do generalista no currículo da graduação. Lemos e Fonseca (2009) afirmam que, em uma pesquisa anterior a esta, foram evidenciados alguns indícios da existência de um currículo oculto nesta disciplina, o qual interfere na aprendizagem do aluno. Ou seja, surgiu a hipótese de que – por meio de um currículo oculto – os alunos não têm uma formação generalista, a qual é prescrita no currículo oficial. Por conseguinte, as autoras consideraram relevante questionar as lógicas que orientam o ensino odontológico da universidade pesquisada.

Em relação aos resultados do artigo 6, as autoras destacam que foram levantadas quatro lógicas que intermedeiam a construção curricular no curso de graduação em questão. As lógicas são: da integração; da fragmentação; do mercado; da produtividade. A primeira lógica é referente a uma mudança realizada no currículo, a qual reuniu as disciplinas do curso profissionalizante em unidades de ensino. A lógica da fragmentação é revelada no momento em que não há necessidade de integração entre o ensino de odontologia e a formação de um profissional generalista. Esta lógica se opõe à lógica da integração e, como consequência, dificulta que os elementos priorizados no currículo sejam alcançados.

Lemos e Fonseca (2009) explicitam que a lógica do mercado pode ser vista no instante em que os interesses mercadológicos preponderam mais que os interesses do processo de ensino-aprendizagem. É certo que as práticas

direcionadas à especialização – ainda na graduação – podem contribuir para esta lógica, uma vez que o estudante acredita que o mercado receberá melhor um especialista. Em relação à lógica da profissionalização, Lemos e Fonseca (2009) discutem que ela se realiza quando o curso de graduação preconiza a formação profissional ao invés de outras funções. Pode ser evidenciado que no curso da universidade pesquisada há uma desqualificação da teoria e, por sua vez, há uma valorização das atividades práticas. Contudo, as autoras afirmam que em todos os cursos, indubitavelmente, as atividades práticas são – realmente – mais valorizadas que as atividades teóricas.

Desse modo, Lemos e Fonseca (2009) afirmam que a particularidade da universidade deve ser reconhecida com o intuito de evitar que o mercado e a profissionalização prevaleçam em seu interior. Ademais, as autoras ressaltam que uma lógica de construção curricular não exclui a outra e, também, não supera a outra. O currículo, portanto, precisa ser repensado, uma vez que deve ser considerado como práxis. Em outras palavras, a construção curricular é feita cotidianamente, isto é, é uma construção histórica – contraditória. Para Lemos e Fonseca (2009), uma mudança no ensino requer amplas ações que envolvam todos os atores da instituição educativa. Como resultado dessas ações, pode-se construir um novo currículo.

Ao final da leitura deste artigo, podemos afirmar que o conceito de currículo foi bastante discutido. As autoras trazem a temática das práticas curriculares no curso de graduação em Odontologia e, assim, evidenciam que há muito que ser repensado e transformado. De maneira geral, as autoras iniciam a discussão a respeito do currículo oficial – as regulamentações, as leis etc. – e a finalizam em torno do currículo em ação – o que acontece na prática, no dia a dia.

Como as autoras mencionaram, o objeto de estudo do artigo 6 foi a disciplina de clínica integrada. Logo, as discussões sobre currículo pautaram-se neste objeto. As autoras citam autores da perspectiva crítica de currículo – Henry Giroux e Gimeno Sacristán – e trazem algumas definições sobre o termo e seus determinantes. Além disso, é apresentada no texto a existência de um currículo explícito e outro, oculto. A respeito do conceito de currículo oculto, constatamos que não há uma definição teórica sobre ele.

As autoras apresentam o termo em relação à contradição existente ao currículo oficial. Também, o currículo oculto é associado aos indícios encontrados em uma pesquisa feita anteriormente, visto que foram evidenciadas algumas interferências na aprendizagem dos alunos em relação à sua formação. Ou seja, as referências sobre o conceito de currículo oculto – duas encontradas no texto, com exceção do resumo – são apoiadas na hipótese de que há aprendizagens que não estão no currículo oficial.

É interessante notar que dentre as lógicas que permeiam a construção curricular – apresentadas pelas autoras –, há a lógica do mercado e a lógica do profissionalismo. Cabe ressaltarmos que as autoras apontam a existência da lógica da produtividade, porém não apresentam argumentações sobre ela no texto. Referenciadas em um autor específico, as autoras citam que um dos pressupostos da lógica da profissionalização é o atendimento – das universidades – ao mercado de trabalho. Logo, podemos afirmar que há uma relação intrínseca entre a educação e o sistema econômico vigente, como argumentamos no Capítulo 1.

ARTIGO 7

A autora do artigo 7 (Candaudap-Ortega, 2010) discorre sobre a influência das práticas informais sobre os processos educativos na subespecialidade da Cirurgia Plástica, Estética e Reconstructiva. Sua principal questão é a de como essas práticas influenciam a subespecialidade médica.

A subespecialidade em Cirurgia Plástica, Estética e Reconstructiva foi inserida nos hospitais de saúde pública a partir dos anos 30. Entretanto, Candaudap-Ortega (2010) apresenta que o Conselho Universitário aprovou o Plano Único de Especializações Médicas (PUEM) em 1994. Desde então, o PUEM tem instituído finalidades que são influenciadas por práticas informais que, por sua vez, encontram-se imbuídas em todo processo educativo. E como resultado disso, as aprendizagens passaram a ser regulamentadas por um currículo oculto.

Para a autora, a educação informal se concretiza em todo processo educativo. Esta educação abarca as aprendizagens que se realizam no processo formal, contudo, não estão explicitadas nos documentos oficiais. Candaudap-Ortega (2010) expõe que a educação informal é abrangente e, sobretudo, pode desenvolver

uma decisiva influência sobre todo o processo educativo, bem como em seus efeitos. A autora ressalta que esta educação perpassa todos os níveis de ensino e, também, em todas as instituições educativas.

Candaudap-Ortega (2010) argumenta que – baseada no autor Philip Jackson – o currículo oculto apresenta a capacidade de evidenciar as contradições existentes entre o que se diz e o que se faz. Desse modo, é necessário que a instituição educativa informe seus professores sobre suas responsabilidades diante do currículo, para que seus objetivos não sejam desviados. Ademais, a autora evidencia que a sociologia da educação define o termo currículo oculto como sendo os aspectos que não estão explícitos no currículo. Por conseguinte, o currículo oculto pode servir para fortalecer as sociedades existentes, favorecendo, assim, as interações sociais de determinados estudantes.

A autora também discorre que o currículo oculto permite a percepção do jogo entre as identidades dos estudantes por meio das interações cotidianas entre os atores da escola. Tais interações são registradas como valores e atitudes que têm como intuito moldar a maneira de ser dos alunos. Logo, de acordo com Candaudap-Ortega (2010), o currículo oculto tem a possibilidade de ser mais poderoso que o currículo explícito. A partir disso, a autora questiona o currículo oculto da subespecialidade da Cirurgia Plástica, Estética e Reconstructiva em um determinado centro médico.

Candaudap-Ortega (2010) constatou em sua pesquisa a existência de algumas práticas e ações do dia a dia do médico que se determinam além do currículo formal, ou seja, não pertencem ao que é estabelecido de maneira explícita. Alguns sujeitos da pesquisa – médicos residentes – afirmam que não realizam algumas práticas que deveriam ser feitas e vice-versa. Portanto, a autora conclui que os cursos de graduação sofrem implicações de um currículo que possui uma importante função no processo de desenvolvimento dos estudantes, bem como em seus futuros profissionais. Torna-se necessário que se construam uma base empírica a fim de que se tenha um bom desenvolvimento da subespecialidade referida. Esta base, conforme a autora salienta, apenas pode ser obtida com a participação direta dos residentes que realizam as práticas clínica e cirúrgica.

A autora destaca que sua investigação contempla um pequeno número de residentes de uma subespecialidade, portanto, não corresponde a uma investigação ampla com maiores resultados sobre as experiências de todos os residentes. Não obstante, os resultados de sua pesquisa apontam para o que pode estar acontecendo tanto com o processo ensino-aprendizagem quanto com a formação dos especialistas. Outro fato evidenciado por Candaudap-Ortega (2010) é que muitas investigações sobre o currículo oculto na formação ética dos médicos e a educação informal dentro das residências têm sido realizadas.

Em relação ao artigo 7, pudemos verificar que a preocupação da autora se baseia nas influências das práticas informais sobre o processo de ensino-aprendizagem. Utilizando o autor Philip Jackson, a autora menciona o conceito de currículo oculto, porém, não traz uma definição do termo. Apenas, há uma indicação de que ele contempla aspectos que não são explícitos. A autora também descreve – muito brevemente – que o currículo oculto pode reforçar as desigualdades sociais existentes.

Destacamos que há três parágrafos que se referem diretamente ao conceito de currículo oculto, apoiados sempre na dicotomia “educação formal” e “educação informal”. É possível afirmarmos que as influências de práticas informais são o objeto de estudo do artigo 7. Por conseguinte, o conceito de currículo oculto ganha um destaque na pesquisa, isto é, torna-se o tema central.

ARTIGO 9

O autor inicia o texto argumentando sobre a frequência com que se diz que a escola é uma instituição defasada e também que muitos professores estão desiludidos com a escola. Em meio a tantos percalços, os professores enfrentam uma batalha para recuperarem seu prestígio profissional e afirmarem seu papel central na educação escolar na construção de uma cidadania democrática. Nesse sentido, Patacho (2011) afirma ser necessária uma compreensão política da educação por meio do conceito de ideologia e de um entendimento das relações de poder existentes.

Patacho (2011) discorre sobre a instituição escolar, compreendendo-a como uma instituição democrática. Dessa maneira, ele utiliza o conceito de currículo oculto

para afirmar que não há neutralidade no currículo e nas práticas educativas. O autor apresenta que existem contradições na escola, uma vez que ela se propõe a algum objetivo e não o realiza. Por exemplo, Patacho (2011) afirma que a escola defende valores de justiça e equidade, entretanto, simultaneamente, ela prepara seus estudantes para aceitarem a exploração social e/ou as contradições sociais existentes; para aceitarem uma ocupação em uma desigual divisão do trabalho. Isto é, o autor assegura que temos uma escola regulada por padrões dominantes e que se alia às necessidades do mercado de trabalho – mesmo afirmando princípios de liberdade e emancipação.

Para o autor, as escolas não consideram a diversidade de alunos em seus currículos e práticas educativas. Como resultado disso, muitos alunos constroem uma aversão à instituição educativa, visto que a escola se torna desinteressante e autoritária. Logo, são propagadas as injustiças sociais e educativas. De fato, o autor afirma que a configuração da escola está intrinsecamente ligada ao surgimento da Revolução Industrial, uma vez que o grupo social dominante desejou perpetuar suas condições de existência. Por conseguinte, a principal finalidade da escola é a reprodução, ou seja, Patacho (2011) afirma que a reprodução tem sido a função social exercida pelas instituições escolares.

O autor argumenta– baseado em Dewey – que a escola deveria assumir-se como transformadora da ordem social, a fim de garantir a concretização dos valores democráticos. Assim, esta seria a função social basilar da instituição escolar. Patacho (2011) ressalta que a crença da neutralidade e objetividade da escolarização é bastante difundida. Todavia, não se deve compreender a escola de maneira isolada e/ou descontextualizada social e historicamente. Além disso, devemos compreender a escolarização como uma construção social e histórica a partir das ações de poder de uma determinada classe.

É certo que a criação, recriação e perpetuação de certa ordem social, econômica e cultural – a qual a escola desempenha um importante papel de reprodução – só podem ser compreendidas a partir do conceito de ideologia. Patacho (2011) discorre sobre a sutil atuação da ideologia, bem como sobre o conceito de hegemonia que trabalha a favor da manutenção dos privilégios da classe dominante para a manutenção de uma ordem social. Sendo assim, o autor

afirma que a escola surgiu como um importante local de doutrinação ideológica de seus estudantes para uma futura aceitação da ordem social, cultural e econômica estabelecida. Patacho (2011) ressalta que os discursos educativos dominantes se pautam em valores como o individualismo, o mérito, o esforço e a eficiência.

À vista disso, deve-se compreender não só o currículo oficial de uma escola como também – e principalmente – o seu currículo oculto. De acordo com Patacho (2011), este currículo não aparece de forma explícita e é composto pelos conhecimentos e valores que constituem tanto o processo de ensino e aprendizagem quanto as interações cotidianas da escola. Ademais, tais conhecimentos e valores reforçam os interesses da ideologia hegemônica.

Portanto, como afirma o autor, há incoerências entre os princípios educativos – expressos nos documentos oficiais – e as práticas escolares. Essas incoerências refletem a função da escola como um instrumento ideológico das classes dominantes para garantirem e perpetuarem seus interesses. Outrossim, há na escola uma situação cultural e social bastante injusta, a qual faz com que muitos estudantes não consigam ultrapassar os padrões culturais – considerados legítimos – por ela impostos. Conseqüentemente, esses estudantes não alcançam o sucesso educativo.

Isto posto, Patacho (2011) afirma parecer impossível superar as injustiças sociais reproduzidas na escola e alcançar práticas educativas mais democráticas. É certo que a escola está configurada para a transmissão de certos conhecimentos com o intuito de preparar os indivíduos para ocuparem seus respectivos lugares na sociedade, conforme os interesses dos grupos detentores de poder. Contudo, o autor expõe que um passo importante para se encontrar uma possibilidade de resistência é a compreensão da realidade, ou seja, a conscientização das relações sociais como relações de poder.

Além disso, o autor declara – apoiado em Torres Santomé – que o conceito de currículo oculto não opera totalmente em benefício da consolidação dos interesses da classe dominante e das estruturas de produção e reprodução da sociedade. Portanto, é a partir dessa afirmação e também das contradições existentes que um espaço para a resistência é encontrado. Torna-se importante

questionar a fragmentação da cultura escolar para que se possa viver os princípios democráticos em todo o trabalho educativo.

Patacho (2011) acredita que o meio para uma educação mais democrática se pauta em uma visão integrada do currículo e da educação. Além disso, é necessário que os docentes – atuando como ativistas sociais – assumam a educação como um compromisso político, buscando a justiça e a democracia. Nesse sentido, o autor considera possível construir práticas educativas mais democráticas. Cabe lembrar que as possibilidades de resistência devem ser construídas a partir de baixo, isto é, das culturas e das vivências dos estudantes que têm suas possibilidades emancipatórias reduzidas.

Assim, o pluralismo de valores deve ser reconhecido para a construção de uma educação verdadeiramente democrática a fim de que as complexas relações de poder sejam desocultadas. Estas relações criam e preservam as injustiças e, ao mesmo tempo, ocasionam a alienação. Deste modo, Patacho (2011) conclui que é imprescindível entender as práticas educativas como um desafio à injustiça social, bem como a necessidade de uma educação transformadora. Para isso, as escolas precisam integrar-se às comunidades locais e trabalharem coletivamente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ademais, torna-se necessário que os docentes criem condições de diálogo e de cooperação na busca de projetos educativos democráticos e de currículos desenvolvidos a partir das vivências dos alunos. Para Patacho (2011) este é um enorme desafio, todavia, precisa ser enfrentado.

A partir da leitura do artigo 9, pudemos verificar que o autor utiliza o conceito de currículo oculto como tema central de seus estudos. É certo que o autor não especifica a centralidade deste conceito em seu texto, mas isso nos fica claro a partir de seus argumentos. O autor se apoia em autores situados em perspectivas teóricas entre crítica e pós-crítica e traz conceitos que apresentamos no Capítulo 1, tais como: ideologia, hegemonia e alienação. Também, o autor se referencia em Louis Althusser, Jurjo Torres Santomé, Dermeval Saviani, Pierre Bourdieu, Henry Giroux, Antonio Gramsci, Mariano F. Enguita, entre outros para suas argumentações.

Em relação ao conceito de currículo oculto, evidenciamos que o autor traz um parágrafo apresentando sua definição – a partir de Torres Santomé – e o utiliza para afirmar que não há neutralidade tanto no currículo quanto nas práticas educativas. Desse modo, discorre sobre as contradições presentes na escola e faz um questionamento sobre a escola obrigatória que temos hoje e sobre quais interesses ela serve. Nesse sentido, as argumentações do autor se aproximam consideravelmente às que fizemos no Capítulo 1.

Há uma centralidade na “denúncia” do papel reprodutor do currículo oculto – em uma abordagem crítica. Todavia, o autor faz o “anúncio” de possibilidades de resistência – tanto em uma abordagem crítica quanto pós-crítica. Em seu artigo, Patacho (2011) traz os subtítulos *Atenção ao currículo oculto* e *Possibilidades de resistência*. No primeiro subtítulo o autor discorre sobre a importância de se compreender o conceito de ideologia na criação e recriação da ordem cultural, social e econômica existente. Além disso, ele explicita que há uma doutrinação ideológica a fim de legitimar uma determinada classe social. No segundo subtítulo, há o entendimento das relações sociais como relações de poder, as quais são bastante complexas. Também, o autor afirma que o currículo oculto não atua inteiramente a favor da consolidação dos interesses dominantes. Dessa maneira – e pelas contradições existentes na escola – há espaço para a resistência contra-hegemônica.

Consideramos que – a partir dos argumentos de possibilidades de resistência – o autor faz uma alusão à superação – desocultamento – do conceito de currículo oculto. Em outras palavras, há possibilidades de transformação social por meio do próprio conceito de currículo oculto. Sendo assim, o autor considera que essa transformação poderá ser feita por intermédio de práticas educativas realmente democráticas.

ARTIGO 11

Os autores deste artigo têm por objetivo discutir o estigma e suas maneiras de expressão no currículo escolar. Para isso, eles utilizam a noção de currículo oculto e discorrem sobre os processos de escolarização de alunos com deficiência. De acordo com Magalhães e Ruiz (2011), as situações de estigmatização e

discriminação – reveladas no âmbito escolar – são construídas socialmente e se particularizam nos conteúdos curriculares, no currículo em ação e, também, no currículo oculto.

Magalhães e Ruiz (2011) iniciam seu texto mencionando dois casos de morte massiva de estudantes dentro das escolas – Estado Unidos e Brasil –, em que os responsáveis eram ou foram alunos dessas mesmas escolas. Ao apresentarem – de forma sucinta – os casos, os autores constatam que é possível entender que há algo de perverso na maneira como os alunos constroem seus vínculos sociais nas escolas.

Pode-se afirmar que, de certo modo, a instituição escolar é o local onde os estudantes aprendem os comportamentos necessários para viverem em sociedade e, também, têm acesso ao conhecimento construído socialmente. No entanto, há na escola diversos tipos de preconceitos e estereótipos. Ademais, o espaço escolar aprova estigmas e pode se institucionalizar como práticas de violência simbólica. Pode-se afirmar que, a partir dos exemplos descritos pelos autores sobre os acontecimentos trágicos, os alunos se rebelaram contra uma rotulação sofrida no passado.

Para Magalhães e Ruiz (2011), casos como esses podem ser associados ao modo como a escola se posiciona frente aos alunos que sofrem certo tipo de violência de seus colegas e à maneira como profissionais agem diante das discriminações vivenciadas por alguns alunos. E dentre as pessoas que sofrem algum tipo de discriminação, aquelas com deficiências experienciam algo ainda mais grave. Contudo, os autores afirmam que há uma (in)visibilidade social da pessoa com deficiência, uma vez que existem modos preconceituosos no tratamento a essa pessoa e que, por conseguinte, acarretam processos de estigmatização. Estes processos podem ser mais ou menos explícitos no interior da vida escolar.

Logo, os autores discorrem sobre o currículo com o intuito de refletirem sobre a educação inclusiva de alunos com deficiência na escola brasileira. Pautados em Gimeno Sacristán, Magalhães e Ruiz (2011) afirmam que o currículo é modelado no interior do sistema escolar e se direcionam para determinados tipos de professores e alunos. A respeito da investigação dos estigmas e preconceitos presentes na escola, torna-se necessário examinar os mecanismos de controle social e de produção e

reprodução da hegemonia que permeiam esta instituição. Os autores evidenciam que os desdobramentos ideológicos e a legitimação são consolidados tanto em aspectos explícitos quanto implícitos do currículo. Portanto, com toda a certeza, questões de poder e de ideologia se associam ao currículo.

Magalhães e Ruiz (2011) afirmam que não há neutralidade no currículo, uma vez que ele atua como um importante instrumento de controle social. Além disso, os autores advertem que a instituição escolar não produz os processos de estigmatização, entretanto, muitos estigmas são escolares. De fato, a sociedade cria categorizações para classificar pessoas e a escola, por sua vez, não são indiferentes aos agrupamentos criados. Ou seja, existem “marcas” que acompanham os sujeitos e que precisam ser decodificadas, definidas e explicadas – características físicas, por exemplo. Dessa maneira, os autores argumentam sobre o que é “adequado” ou “inadequado” em relação aos papéis dos indivíduos.

Há uma tendência em estabelecer padrões de comportamento e, logo, tais padrões são cristalizados no intuito de estipular papéis de acordo com os modelos construídos socialmente. Para os autores, o termo estigma refere-se a uma característica bastante pejorativa em relação a um determinado contexto. Assim, baseados em um autor específico, Magalhães e Ruiz (2011) descrevem que há três tipos de estigma: as deficiências físicas; os relativos ao caráter individual e os de origem tribal, raça e religião. Na maioria das vezes, o sujeito é tratado de acordo com o estigma atribuído a ele. Um exemplo disso é o estigma de “aluno especial”, visto que as pessoas tendem a tratar o estigmatizado como anormal.

Os autores afirmam que no espaço da escola os alunos considerados “especiais” têm seus comportamentos avaliados a partir do estigma. Entretanto, fora da escola eles podem ser considerados pessoas comuns. É certo que o sujeito estigmatizado constrói sua identidade a partir da aprendizagem do estigma. Além disso, de maneira implícita ou explícita o estigma faz do sujeito um ser humano “incompleto”, descaracterizando-o.

Assim, Magalhães e Ruiz (2011) argumentam sobre as construções das relações sociais – feitas historicamente –, principalmente, das pessoas com deficiências. Eles comparam uma criança que nasce com alguma deficiência hoje e uma que nasceu em Esparta na idade antiga. Esta era atirada de um alto penhasco,

ao passo que aquela não corre risco de vida, inicialmente. Contudo, a sociedade pode conduzir-lhe a uma morte social devido aos inúmeros fatores que a afastam do convívio social.

Magalhães e Ruiz (2011) explicitam que a escola possui duas grandes finalidades: ensinar às novas gerações o conhecimento construído socialmente e a reprodução social e cultural, isto é, a função ideológica. Estas finalidades são referentes ao currículo, sendo que há uma imposição de normas, conceitos e padrões. Dessa forma, os autores afirmam que existe uma relação intrínseca entre conhecimento, modos de transmissão e controle social. Os alunos que não se encaixam nos padrões estabelecidos correm o risco de receberem estigmas e serem alvos de preconceito.

A escola atua em favor da homogeneização e, portanto, deve-se analisar a forma como o conhecimento é distribuído. De maneira geral, a escola tem distribuído desigualmente o saber de acordo com a classe social do aluno. Por meio da análise do currículo, as regularidades da vida escolar – como funcionam a ideologia e o controle social – podem ser evidenciadas. Em relação ao controle social, Magalhães e Ruiz (2011) afirmam que ele se revela implícita ou explicitamente mediante regras e rotinas. Como resultado deste controle, os estudantes são moldados para uma ordem social hegemônica.

De certa forma, há um silêncio a respeito das características das pessoas com deficiência e isso acarreta uma desconsideração de suas capacidades. E isto deve ser observado tanto no currículo formal quanto no currículo oculto da escola. Os autores afirmam que o currículo oculto é composto por normas e valores – implícitos e efetivos – que não constam no planejamento elaborado pelo professor, mas que são transmitidos pela instituição escolar. Dentre os aspectos peculiares da escola, é possível notar que seu sistema de avaliação cria categorias de alunos. Além das notas obtidas há uma separação entre os “bons” e os “maus” alunos. Nesse sentido, Magalhães e Ruiz (2011) expõem que o currículo oculto pode ser diretamente associado à construção das identidades dos estudantes.

Outrossim, na escola há o ensino tanto dos conteúdos quanto das habilidades, normas e valores que possibilitam a adaptação à disciplina e à hierarquia solicitadas no mundo do trabalho. Logo, Magalhães e Ruiz (2011)

afirmam que a escolarização é diferenciada conforme os diferentes tipos de estudantes, fazendo-se responsável pelo controle social. Por conseguinte, os alunos que não se adaptam ao padrão estabelecido sofre a exclusão no âmbito escolar.

Magalhães e Ruiz (2011) descrevem que os professores possuem expectativas em relação aos alunos. Tais expectativas são referentes à classe social, ao aspecto físico, aos resultados das provas, ao sexo e à raça, entre outros. E baseados em outra referência os autores apresentam que há uma teoria da rotulação no interior das salas de aula – tanto por parte dos professores quanto por parte dos próprios alunos – que especificam os alunos a partir das expectativas mencionadas. Dessa maneira, pode ser constatado que os rótulos aplicados aos alunos são perpetuados ao longo da trajetória escolar.

Esses argumentos se relacionam ao currículo oculto. Ademais, os alunos com deficiência são colocados ainda mais em desvantagem no processo de escolarização, devido à construção e aplicação de estigmas. Na realidade, os autores evidenciam que há situações de exclusão escolar que reforçam os estigmas dos alunos com deficiência. Assim, as estereotipações de que esses alunos têm dificuldades para aprender são mantidas por meio de um currículo que impossibilita a criação de condições concretas de aprendizagem e práticas pedagógicas.

Este currículo é o chamado currículo oculto e – de acordo com Magalhães e Ruiz (2011) – atua nos materiais didáticos, nas propostas curriculares, nas práticas pedagógicas, nas formas de avaliação e organização das práticas escolares e, sobretudo, nos silêncios e nas ausências. Para os autores, a inclusão dos alunos com deficiência insere-se no território do currículo – em suas características explícitas e implícitas – e se associa à forma como os professores compreendem e atuam frente às diferenças e às deficiências dos discentes.

Nessa perspectiva, Magalhães e Ruiz (2011) afirmam ser um enorme desafio a construção de um currículo que dê espaço para a resistência, para as diferenças e contradições. Dessa forma, os autores concluem que o currículo vai além do ensino do conhecimento socialmente construído e considerado como legítimo. A escola – por meio do seu currículo oculto – ensina de maneira implícita os modos de atuar e viver em uma sociedade, uma vez que seleciona, classifica, controla, rotula e distribui o conhecimento desigualmente aos seus alunos.

Ao final da leitura do artigo 11, afirmamos que o conceito de currículo oculto tem um foco principal no estudo dos autores, juntamente com a estigmatização dos alunos – principalmente daqueles que têm algum tipo de deficiência. Os autores utilizam uma perspectiva crítica de currículo, pautando-se em Michael Apple, Henry Giroux, Jurjo T. Santomé, Gimeno Sacristán. Ademais, os autores utilizam o precursor do conceito de currículo oculto – o funcionalista Philip Jackson – para suas argumentações.

De maneira geral, os autores utilizam os conceitos de currículo oculto e estigma para discutirem os desafios da inclusão social de pessoas com deficiências. Logo, afirmam que há aspectos explícitos e implícitos do currículo que influenciam a rotina e as práticas escolares. No entanto, há no texto uma evidência aos aspectos implícitos, ou seja, ao currículo oculto.

Os autores apresentam uma definição do termo e discorrem sobre seus principais aspectos e modos de atuação. Ademais, eles discutem as características da avaliação, rotulação, classificação, exclusão, entre outras que se relacionam àquilo que está implícito no currículo. Em relação à rotulação – destaque na temática abordada –, podemos afirmar que os rótulos criados nas escolas, em geral, inferiorizam os alunos que os recebem. De maneira especial, os rótulos que implicam alguma condição de desvio do estudante são os que mais lhes conferem uma posição inferior.

Para Apple (2006), isto tem um significado moral, pois o rótulo define o aluno e, assim, faz com que ele seja somente aquilo que lhe foi apreciado e nada mais além. Por conseguinte, os rótulos não são criações neutras – ainda mais para as pessoas que os recebem. Ainda, sua aplicação tem uma profunda repercussão. Apple (2006) escreve que, ao obterem certos rótulos, os alunos são tratados de acordo com as classificações.

É interessante a consideração de Magalhães e Ruiz (2011) em relação ao currículo oculto ao afirmarem que este conceito atua – também – nos silêncios e nas ausências.

Os autores consideram que não há neutralidade no currículo, uma vez que ele atua como um instrumento de controle social. Portanto, a escola exerce – como uma

de suas funções – a reprodução social e cultural, diferenciando o conhecimento distribuído entre os diferentes alunos. Nesse sentido, concluímos que muitos argumentos expostos pelos autores se referem diretamente ao que fundamentamos no Capítulo 1 deste trabalho.

ARTIGO 12

O autor do artigo 12 discorre sobre os aspectos e/ou valores implícitos na formação médica que são interiorizados pelos estudantes. De acordo com Rodríguez de Castro (2012), a Educação Médica envolve temas que ultrapassam a simples transmissão de conhecimentos e habilidades.

Rodríguez de Castro (2012) argumenta que, de modo consciente ou inconsciente, os educadores ensinam normas e valores aos estudantes – futuros médicos – que muitas vezes eliminam as mensagens que devem ser contempladas na formação e nos centros de saúde. Para o autor, existe uma socialização secundária formada fora dos espaços docentes. Esses outros locais que influenciam a formação médica pode ser o motivo pelas quais as reformas curriculares não atingem o resultado previsto.

É certo que, conforme explicita Rodríguez de Castro (2012), nem tudo o que se ensina encontra-se contemplado nos programas formais. De fato, grande parte do conteúdo ensinado e aprendido encontra-se fora dos cursos de graduação. Assim, o autor defende a existência de um currículo oculto. Este currículo é composto por um conjunto de valores, regras e normas – subentendidas no processo formativo – que devem ser apropriadas pelos estudantes a fim de que possam se adaptar. A partir dessa adaptação, os estudantes serão capazes de exercerem, de modo convincente, um papel social. Por conseguinte, Rodríguez de Castro (2012) explicita que o currículo oculto não existe por acaso, portanto, sua intencionalidade deve ser investigada.

De acordo com o autor, ainda que a aprendizagem formal seja imprescindível, é o currículo oculto que garante os elementos que possibilitam entender as influências efetivas nas vidas dos alunos. O autor argumenta que no momento em que os currículos formal e informal estão ordenados é que se pode alcançar uma maior capacidade educativa. Não obstante, Rodríguez de Castro (2012) afirma que

esta ordenação nem sempre acontece. Logo, é preciso reconhecer que a Educação Médica contém aspectos implícitos referentes ao currículo oculto.

O autor menciona que há falta de médicos em muitas especialidades. A medicina familiar é um exemplo. Uma hipótese desta falta nessa especialidade é que os alunos escutam muitos comentários pejorativos nas disciplinas dos centros formativos. Este é um aspecto latente na formação dos futuros médicos e, indubitavelmente, faz parte do currículo oculto.

Por conseguinte, o conceito de currículo informal ou oculto – terminologia utilizada pelo autor – requer que os educadores identifiquem a Educação Médica como um processo culturalmente construído, isto é, como algo em contínuas transformações e sujeito a influências externas. Rodríguez de Castro (2012) se certifica de que tanto os estudantes quanto os residentes propendem a internalizar certos valores predominantes, uma vez que há nos hospitais e nos centros educativos princípios implícitos. Todavia, tais princípios – componentes do currículo oculto – não são revelados com facilidade.

Rodríguez de Castro (2012) argumenta que o currículo oculto atua como um mecanismo de socialização no interior de uma instituição educativa, ensinando aos estudantes as dinâmicas de poder existentes na sociedade. Ainda ressalta que – para aqueles que procuram remodelar a cultura médica que está em vigor – torna-se fundamental transformar os princípios que se encontram ocultados. Além disso, o valor do juízo clínico deve ser redescoberto e ensinado aos estudantes, juntamente com a relevância da reflexão sobre as decisões da prática médica.

Em relação aos resultados de sua pesquisa, Rodríguez de Castro (2012) apresenta que os estudantes e residentes não têm a oportunidade de compartilhar e/ou discutir seus dilemas e conflitos. A partir desse fato, eles tendem a seguir as normas e as regras – tanto explícitas quanto implícitas. É percebido pelos estudantes que, para progredirem – em um sistema visível e fortemente hierarquizado – a solução mais facilitada é adaptar-se e seguir as normas e as regras determinadas. Logo, o autor afirma que a angústia e o desânimo são características cada vez mais encontradas nos estudantes e residentes, pois eles ingressam no curso com uma alta expectativa e vão se decepcionando no decorrer do tempo.

Rodríguez de Castro (2012) constata que alguns médicos não ensinam ou mostram condutas que não correspondem ao profissionalismo médico. A noção de profissionalismo parece estar em um conflito permanente com muitos princípios latentes do currículo. Diante disso, os professores possuem uma função bastante importante como agentes da saúde. Em outras palavras, as relações entre educadores e estudantes são fundamentais, pois proporcionam o contexto da aprendizagem. E, para o autor, boas relações geram uma motivação aos estudantes.

Os profissionais da Saúde deveriam ser formados com o intuito de utilizarem seus conhecimentos a partir de uma criticidade e desenvolvimento da conduta ética. Isto quer dizer que, para Rodríguez de Castro (2012), os profissionais da Saúde devem ser formados de acordo com valores como: integridade, empatia, dignidade, ética, justiça social, entre outros; visando sempre o bem estar do paciente. Assim, o autor considera que é necessário discutir os aspectos latentes, extraindo o que se “oculta” dentro do currículo para que, dessa maneira, seja possível analisar como tais aspectos estão influenciando a formação dos estudantes e residentes.

É possível afirmar que, ao final da leitura do artigo 12, há uma clara associação entre currículo oculto e currículo informal. Em consonância com nossos argumentos – apresentados no Capítulo 1 – o autor considera que a aprendizagem é construída e, portanto, a relação entre professor-aluno se torna bastante importante. Além disso, o conceito de currículo oculto é definido como um conjunto de regras e normas que não estão escritas institucionalmente.

Há no texto subtítulos específicos sobre o conceito de currículo oculto, tais como: “O que é o currículo oculto?” e “Condicionantes externos do currículo oculto”. Em relação às referências utilizadas pelo autor, observamos que há dez sobre o conceito de currículo oculto. Entretanto, estas referências compreendem o curso de Medicina.

É possível afirmar que o autor do artigo 12 teve como objetivo analisar os aspectos implícitos da formação médica que são internalizados pelos estudantes. Logo, concluímos que o currículo oculto é, de certa forma, tema central deste artigo.

ARTIGO 14

Finkler, Caetano e Ramos (2012) iniciam o artigo afirmando que há uma distinção entre socialização primária e secundária. Além disso, na socialização secundária encontra-se a socialização profissional. Para os autores, toda profissão possui uma cultura específica e, em vista disso, cada profissão apresenta valores particulares. Desse modo, o processo de socialização profissional compreende as “lições do currículo oculto”, as quais fazem referência às influências de todas as relações sociais do ensino e da aprendizagem, bem como às mensagens dos professores e do âmbito escolar que são assimiladas pelos estudantes.

Estas lições também se associam ao desenvolvimento de atitudes, valores e ideologias. Ou seja, o currículo oculto se constitui na transmissão de uma cultura específica por meio do processo de socialização e este processo é quase imperceptível e se planifica junto com a aprendizagem formal. Fundamentados em Michael Apple, os autores discorrem sobre o conceito de hegemonia e afirmam que é por meio deste conceito que o controle e as ideologias são preservados. Nesse sentido, a hegemonia é criada e recriada pelo conhecimento escolar e, principalmente, pelo currículo oculto. Por conseguinte, os alunos apreendem as normas sociais pré-estabelecidas que serão, posteriormente, utilizadas em suas vidas. Isto faz com que se torne visível como a escolarização colabora para o ajustamento individual a uma certa ordem política, social e econômica.

De acordo com Finkler, Caetano e Ramos (2012), há questões que precisam ser investigadas a fim de que se conheçam o processo da formação ética dos estudantes da área da Saúde no local universitário. Assim, eles discorrem sobre o desenvolvimento moral dos estudantes e asseguram que o ensino/aprendizagem/vivência da ética é entendida em bases não deontológicas. Em outras palavras, há o compromisso com o desenvolvimento e a realização de valores humanizadores, envolvendo tudo o que coopera para que o profissional tenha atitudes e pensamentos pautados em determinados padrões. Nessa perspectiva, a dimensão ética abrange as socializações primária (infância) e secundária (graduação e vida profissional) e passa pelo currículo formal e oculto.

Diante disso, os autores buscaram compreender como vem sendo desenvolvida a dimensão ética dos estudantes do curso de Odontologia. Em relação

aos elementos do currículo oculto, Finkler, Caetano e Ramos (2012) investigaram as relações intersubjetivas, os modelos profissionais e, também, as vivências acadêmicas. Ademais, os autores sustentam a ideia de que o cuidado é uma das maneiras mais significativas de atuação na formação ética de todo ser humano. É certo que, na visão dos autores, quem foi cuidado e/ou se sente cuidado será mais propenso a cuidar dos outros.

Como resultados da pesquisa, os autores evidenciaram que o cuidado com os estudantes ou a falta dele foi uma das consideráveis questões que surgiram a partir da análise dos dados. Finkler, Caetano e Ramos (2012) argumentam que os termos educar e cuidar se complementam. Dessa maneira, os autores discutem sobre o cuidado da instituição, a dedicação dos docentes para com os alunos, as dificuldades econômicas enfrentadas pelos alunos. Também, como resultados, encontraram a existência de conflitos pessoais dos estudantes e a questão do trote universitário. Sobre o trote, pôde ser notado que alguns sujeitos da pesquisa acreditam que a integridade física é respeitada, logo, não há problemas maiores.

Contudo, os autores indagam sobre a integridade moral, o respeito e a autonomia dos estudantes que passam pelo trote, uma vez que nesta ação há contradições em relação à formação de profissionais éticos. Finkler, Caetano e Ramos (2012) afirmam que os docentes devem se informar sobre o que ocorre entre os estudantes a fim de intervirem em determinados tipos de experiência que compõem o currículo vivido pelos seus alunos e que, indubitavelmente, influencia a dimensão ética da sua formação.

Em relação às dificuldades econômicas enfrentadas por alguns alunos para se manterem na graduação – incluindo as listas de compra de instrumental –, Finkler, Caetano e Ramos (2012) mencionam que muitos cursos de Odontologia são considerados elitizados. Este fato indica os interesses sociais e econômicos que orientam a seleção e a organização curricular desses cursos. Isto é, os autores afirmam que o currículo tem como uma de suas funções o controle social como um modo de reprodução cultural das relações de classe e, portanto, ocasiona desigualdades.

Finkler, Caetano e Ramos (2012) asseguram que a entrada de um maior número de estudantes de menor renda – devido à institucionalização da política de

cotas nas universidades – fará com que os cursos pensem em medidas urgentes para lidar com a questão econômica dos alunos durante a graduação. É importante destacar que a presença de alguns estudantes de baixa renda não produziu mudanças significativas nos cursos. Logo, outro problema ético que os autores encontraram é a crítica de alguns docentes ao “empobrecimento” dos cursos e até mesmo da própria profissão devido ao ingresso de alunos de baixa renda.

No momento em que negligenciam uma mudança necessária nos cursos de Odontologia, de acordo com Finkler, Caetano e Ramos (2012), parece legitimar a ordem social vigente e a preservação do *status quo* de determinada classe social. Há uma visão hegemônica que se apresenta descompromissada com a função da universidade na transformação da sociedade e, por conseguinte, há uma preocupação com a formação ética dos professores do curso de Odontologia.

Nesse sentido, os autores afirmam que para uma vivência mais ética, cuidadosa e humanizada é necessário que as ações dos docentes sejam mais conscientes e planejadas. Ou seja, ao exercerem uma crítica e uma reflexão sobre suas atitudes os docentes favorecem sua própria autonomia e, por sua vez, constroem uma maior autonomia discente. Desse modo, Finkler, Caetano e Ramos (2012) concluem que as reflexões ético-humanistas podem ser feitas nas demais áreas profissionais da saúde – uma vez que não se restringem somente à formação em Odontologia – para que também construam novos currículos acadêmicos e projetos político-pedagógicos.

A partir da leitura do artigo 14, afirmamos que o foco de discussão desse artigo é a categoria cuidado e a dimensão ética da formação dos profissionais de saúde. Logo, os autores encontraram elementos do currículo oculto que influenciam diretamente a formação ética dos estudantes do curso de Odontologia. Ou seja, o conceito de currículo oculto foi discutido devido aos resultados encontrados na pesquisa.

Em relação a este conceito, os autores afirmam que há lições deste currículo nos cursos de graduação que influenciam as relações sociais e as mensagens dos docentes e, logo, são assimiladas pelos alunos. Os autores definem o conceito a partir de Michael Apple e também apresentam brevemente o conceito de

hegemonia. Portanto, os argumentos construídos se pautam em uma perspectiva crítica de currículo.

É interessante notar a argumentação dos autores a respeito da elitização do curso de Odontologia. Eles afirmam que há uma preocupação de alguns docentes em relação ao ingresso de alunos de baixa renda neste curso. Isto nos remete à noção – apresentada em nossa fundamentação teórica – de que diferentes tipos de alunos devem receber diferentes tipos de escolarização. Outrossim, argumentos como o desenvolvimento de atitudes, valores e ideologias; preservação de uma cultura específica; interesses sociais e econômicos; reprodução cultural das relações de classe; legitimação da ordem social vigente; visão hegemônica e interessada, entre outros se aproximam da teorização feita no Capítulo 1.

ARTIGO 15

O tema do artigo 15 corresponde à incongruência dos professores de Medicina no que tange às suas falas e às suas ações no processo de ensino. As autoras afirmam – no título do artigo – que há o conceito de currículo oculto nos hábitos de ensino dos professores. Acrescentam que há uma série de afirmações – como políticas e outras – que influenciam o comportamento dos sujeitos. Portanto, Fortoul-van der Goes e Núñez-Fortoul (2013) alegam que fazer alterações a respeito do que é conhecido como currículo oculto pode ocasionar o fracasso da tentativa de transformar padrões de comportamento.

A partir da pesquisa das autoras, fica evidente que os professores do curso de Medicina ensinam um currículo oculto a seus alunos. Fortoul-van der Goes e Núñez-Fortoul (2013) comprovam este fato com o exemplo de quando o docente menciona que o conhecimento compensa toda a falta de comunicação. Sobre o conceito de currículo oculto, as autoras apresentam que foi Philip Jackson quem criou o termo, definindo-o como as formas estratégicas em que tanto o conhecimento quanto o comportamento são construídos. Este currículo reforça as regras e as normas de uma instituição educativa e faz com que o estudante as internalizem, tornando-as legítimas.

Ademais, Fortoul-van der Goes e Núñez-Fortoul (2013) discorrem que o currículo oculto também se caracteriza por uma série de influências que funcionam

ao nível da estrutura – e também da cultura – organizacional. De acordo com as autoras, estas influências manipulam os professores e os estudantes, tanto no currículo formal quanto no informal. Em relação aos estudantes, é certo que suas identidades vão sendo formadas desde o momento em que ingressam na escola. É neste período que ocorre a aprendizagem das regras de uma nova comunidade – no caso, a instituição de ensino – que estão se integrando. Logo, as autoras argumentam que há neste período influências das atitudes e comportamentos – não explícitos – dos professores, bem como de outros colegas. Ou seja, este período de aprendizagem corresponde ao “se encaixar” em um novo ambiente.

Diante disso, as autoras evidenciam que a Educação Médica compreende um ambiente multidimensional de aprendizagem. Em outras palavras, há três áreas que se correlacionam – além do currículo explícito – sendo elas: o que é dito (currículo formal); o que não está escrito (currículo informal) e as influências que são incorporadas na estrutura e na cultura da organização (currículo oculto). Sendo assim, as autoras constatam que há uma disparidade entre o que é ensinado aos alunos e o que, de fato, eles aprendem na realidade. Além disso, a Educação Médica é permeada por um processo cultural bastante articulado pelas forças externas – que correspondem ao currículo oculto.

Fortoul-van der Goes e Núñez-Fortoul (2013) discorrem – pautadas em um específico referencial teórico – sobre os processos apreendidos do currículo oculto da Educação Médica. São eles: perda do idealismo; adoção de rituais de identidade profissional; neutralização emocional; alteração da integridade ética; aceitação da hierarquia; aprendizagem de aspectos relacionados ao que é ser um “bom médico”.

Nessa perspectiva, as autoras explicitam que há uma incoerência no ambiente educativo da Medicina, uma vez que os professores pedem uma coisa e fazem outra. Fortoul-van der Goes e Núñez-Fortoul (2013) trazem o exemplo de que os professores solicitam que seus estudantes cheguem de roupa branca e, sobretudo, que não fumem. Todavia, os próprios professores chegam sem jaleco e, ainda, fumando. Há uma enorme incoerência. Logo, as autoras advogam que há o ensino do currículo oculto por meio dos professores do curso de Medicina. Outrossim, os professores pedem inúmeras leituras como tarefas a seus alunos.

Diante dessa grande quantidade de leituras, as autoras afirmam que os alunos as fazem de maneira superficial.

É esperado que os estudantes de Medicina se preparem para tratar, sem distinção, todos os pacientes. Contudo, Fortoul-van der Goes e Núñez-Fortoul (2013) questionam o ensino oferecido a esses estudantes, refletindo sobre questões como o que os professores fazem, o que querem ensinar e o que estão transmitindo aos futuros médicos.

Logo, podemos afirmar que o artigo 15 traz a temática do ensino de um currículo oculto por parte dos professores do curso de Medicina. As autoras apresentam uma sucinta definição do conceito de currículo oculto, relacionando-o às influências que são incorporadas na estrutura e na organização do ensino oferecido aos estudantes. Além disso, há uma alusão ao currículo oculto em relação à incoerência dos médicos, visto que o que eles ensinam difere do que eles realmente fazem. Dessa forma, constatamos que o conceito de currículo oculto é o tema central do artigo 15.

ARTIGO 16

A pesquisa do artigo 16 foi feita pelos mesmos autores do artigo 19. Portanto, o tema é o mesmo, ou seja, a dimensão ética da formação de profissionais da saúde, principalmente da Odontologia. Os autores afirmam que se constitui em um desafio para todas as profissões da área da Saúde a formação ética de seus estudantes para que, assim, sejam responsáveis e comprometidos socialmente.

Finkler, Caetano e Ramos (2013) compreendem a dimensão ética da formação profissional como o ensino/aprendizagem/vivência da ética em bases não deontológicas e compromissada com valores humanizadores. Assim, os autores discutem o conceito de valor e afirmam que é por meio do desenvolvimento moral do estudante que a dimensão ética do profissional se realiza. Um profissional ético deve ser capaz de conviver em uma sociedade democrática e pluralista, pautando-se em relações sociais mais justas e humanizadas possíveis.

No entanto, Finkler, Caetano e Ramos (2013) consideram que falta em nosso sistema educacional uma atenção e determinação sobre os valores vivenciados.

Para eles, toda profissão apresenta uma cultura específica, logo, o desenvolvimento da socialização profissional abrange aspectos que vão além do que é estabelecido pelo currículo formal. Isto é, esses aspectos são pertencentes ao currículo oculto. Os autores afirmam que esses aspectos são as lições deste currículo, as quais envolvem as influências de todas as relações sociais originadas do processo ensino-aprendizagem. E neste processo, como indicam Finkler, Caetano e Ramos (2013), o aluno é um sujeito ativo e não um simples objeto a ser moldado.

Isto posto, os autores explicitam que o processo de socialização profissional percorre o desenvolvimento moral do estudante, sendo que este compreende desde o período da infância e vai até a graduação. Contudo, é esperado da universidade o desenvolvimento social do aluno. Nessa perspectiva, o docente deve responsabilizar-se – individual e coletivamente – pela dimensão ética da formação profissional do aluno.

Como principais resultados de pesquisa, Finkler, Caetano e Ramos (2013) discorrem sobre as questões éticas em relação aos pacientes que buscam assistência e/ou tratamentos nas universidades. A esse respeito, os autores afirmam que o serviço prestado é frequentemente caracterizado como caridade e não como um direito – no caso das instituições públicas de ensino. Além disso, os autores constataram que, de modo bastante frequente, os limites de acesso ao corpo do paciente não são respeitados, visto que não é concedido acesso irrestrito ao corpo do paciente. E o problema ainda se agrava no momento em que o paciente é forçado a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido nos prontuários odontológicos, ou seja, esta ação já invalida o documento.

Os autores também encontraram na pesquisa que há duas formas de concepção de ética no âmbito acadêmico. Uma delas tem como fundamento a Deontologia. De acordo com Finkler, Caetano e Ramos (2013), *deontos* significa “deve ser”, portanto, se relaciona à ética dos deveres. Isto é, a Deontologia pode ser entendida como Ética Profissional. Desse modo, a ética é entendida como fazer o bem, o correto. Ser ético seria seguir aquilo que é considerado correto. Outra forma de concepção de ética, encontrada pelos autores, foi como a capacidade de reflexão e ponderação – exercício de autocrítica –, a qual se denomina Bioética.

A partir desta não diferenciação entre Ética Profissional e Bioética ocorre uma contribuição negativa na formação dos estudantes, uma vez que a primeira concepção prevalece ao passo que a segunda conservar-se imperceptível. Os autores constatam que, mesmo quando o curso de graduação considera essencial trabalhar a formação ética de seus alunos, o faz pautado na concepção da Ética Profissional.

Outro dado da pesquisa realizada por Finkler, Caetano e Ramos (2013) foi a afirmação de um estudante. Para o aluno, o que ele aprende nos livros é completamente diferente do que ele encontra na prática, no momento em que observa um dentista no posto de saúde. Logo, os autores consideram – assim como os docentes que também foram sujeitos da pesquisa – que a ética pode ser associada à prática e, ainda, que as atitudes dos professores são essenciais para a formação ética dos alunos. Entretanto, eles afirmam que não ficou tão claro se esta atuação docente é feita consciente ou inconscientemente. Se for feita de modo inconsciente, pode-se afirmar que a formação ética dos estudantes não é refletida e avaliada. Isto que dizer que – como explicitado em uma entrevista dos autores com um professor – as atitudes dos professores podem estar relacionadas a um currículo oculto.

Na pesquisa dos autores, foi realizada uma análise sobre os valores que são mais presentes na sala de aula sob a ótica dos alunos e dos professores. Como resultado, os autores evidenciaram uma notável desigualdade entre essas visões. Dessa maneira, concluem que é necessário que os cursos conheçam não somente o que os estudantes pensam como também o que eles sentem. Para Finkler, Caetano e Ramos (2013), é necessário investir tanto no conhecimento humanístico quanto na formação ética dos professores, a fim de que o senso comum deixe de alicerçar o seu fazer. A partir desse investimento, os docentes poderão agir como bons modelos profissionais e contribuirão para que as práticas de ensino se tornem humanizadoras.

Nesse sentido, os autores percebem ser fundamental que o processo formativo seja reorientado, com o propósito de promover a construção da autonomia moral do estudante. Com isso, o ensino da Ética e da Bioética deve ser assumido no

currículo do curso, uma vez que permeiam todo o aprendizado profissional do estudante.

Com base na leitura do artigo 16, é correto que há elementos do currículo oculto que influenciam a dimensão ética da formação dos profissionais. Os autores se preocupam com o que deve ser ensinado aos alunos quanto à formação ética e crítica. Em relação ao conceito de currículo oculto, encontramos apenas menções ao termo. Estas alusões se referem às práticas que acontecem no processo de ensino-aprendizagem e socialização dos estudantes – que pode ou não ser intencional –, e também à incongruência entre o que se diz e o que se faz – teoria e prática.

Constatamos que o conceito de currículo oculto é citado três vezes no artigo 16 – no resumo, na introdução e na fala de um professor entrevistado – e tratado, ou como práticas que influenciam o ensino ou como aquilo que não é ensinado para a formação profissional – principalmente a ética. É certo que não há nenhuma referência teórica e/ou definição do conceito de currículo oculto. Entretanto, consideramos que os autores concentraram seus estudos nas influências – negativas – de um currículo implícito.

ARTIGO 19

O artigo identificado pelo número 19 traz o tema da dimensão ética da formação profissional de estudantes da área da Saúde, mais especificamente, do curso de Odontologia. Finkler, Caetano e Ramos (2014) afirmam que a ausência de pesquisas sobre esta dimensão da formação profissional os levou à problematização do tema.

Os autores afirmam que há muito tempo as questões de currículo não são um tema exclusivo dos especialistas em educação. Logo, Finkler, Caetano e Ramos (2014) trazem uma definição geral do conceito de currículo, considerando-o como um conjunto de experiências que os alunos vivem na escola. Estas experiências compreendem situações, estímulos e modelos oferecidos pela escola. Além disso, os autores utilizam o autor Michael Apple para afirmarem a dialética entre poder e cultura. Isto quer dizer que há interesses econômicos e sociais que orientam tanto a seleção quanto a organização curricular.

Por conseguinte, devemos questionar de quem é essa cultura estabelecida na escola e a que grupo social ela pertence, uma vez que o currículo tem servido como um mecanismo de controle social na produção de desigualdades. Assim, os autores asseveram que a educação, o conhecimento e o currículo não são neutros. Em relação ao conhecimento, Finkler, Caetano e Ramos (2014) argumentam que há mecanismos “discretos” que medeiam a maneira de ensinar dos professores. Estes mecanismos são voltados para a manutenção do sistema econômico capitalista que, de maneira mais específica, possuem requisitos do mercado de trabalho.

Na sequência, Finkler, Caetano e Ramos (2014) abordam o conceito de currículo oculto a partir da hegemonia social. Eles afirmam que esta hegemonia é produzida e reproduzida pelo conhecimento escolar, por meio não só do currículo oficial como também do currículo oculto. Os autores compreendem o conceito – utilizando o autor Michael Apple – como um conjunto de valores, normas e ideologias implícitos, porém efetivamente vivenciados na sala de aula. Ainda, este currículo contribui para o ajustamento a uma ordem social, política e econômica. Em relação ao conceito de poder, Finkler, Caetano e Ramos (2014) se baseiam no filósofo Michel Foucault para discutirem as posições de poder na dinâmica das relações.

Dessa forma, Finkler, Caetano e Ramos (2014) estão preocupados com a formação ética e moral dos estudantes, futuros cirurgiões-dentistas. Ou seja, há uma preocupação com a capacidade de reflexão desses estudantes a respeito dos aspectos morais e julgamentos pessoais – por exemplo: o que é certo ou errado. Nessa perspectiva, os autores afirmam a necessidade de saberem como vem sendo trabalhada essa formação ética e moral no curso de Odontologia.

Dentre os resultados da pesquisa do artigo 19, os autores afirmaram que existe um individualismo bastante evidente em relação aos estudantes. Finkler, Caetano e Ramos (2014) advogam que tal característica é exigida pela sociedade capitalista e, por sua vez, exigida do futuro profissional da área. Este resultado se relaciona ao que argumentamos no Capítulo 1 deste trabalho. Torres Santomé (1995) afirma que esta característica foi adotada das fábricas para as escolas e garante a eficiência e produtividade – dos operários e, também, dos alunos. Outro resultado deste artigo selecionado, percebido pelos autores, foi que o principal

interesse dos estudantes se relaciona à ascensão social individual no momento em que entrarem no mercado de trabalho. Este resultado pode ser consequência do individualismo existente e ensinado nas escolas.

Na realidade, conforme expõem Finkler, Caetano e Ramos (2014), se os cursos superiores não estimulam valores como a cooperação entre os estudantes, o mercado de trabalho, por sua vez, contribuirá para o aumento da competitividade entre esses futuros profissionais. Nesse sentido, de modo geral, os autores discutem os modelos profissionais e as relações com o poder e o mercado de trabalho. Eles concluem que é substancial tornar visíveis os elementos que compõem o currículo oculto, haja vista o compromisso com a formação integral do ser humano e, também, com a transformação da realidade social.

Podemos afirmar, diante da leitura do artigo 19, que os autores utilizam o conceito de currículo oculto como tema central do estudo. Empregando uma perspectiva crítica de currículo, eles apenas conceituam brevemente o termo e discutem os elementos que os alunos do curso de Odontologia aprendem e que são pertencentes ao currículo oculto. Com isso, afirmam que esses elementos influenciam a formação ética dos estudantes. Entretanto, consideramos que, ao argumentarem sobre o mercado, os modelos e o poder, os autores colocam o conceito de currículo oculto na centralidade do estudo.

ARTIGO 21

O artigo que corresponde ao número 21 é referente a uma pesquisa etnográfica a respeito do ensino e aprendizagem em diferentes cenários educativos – indígena maia e ocidental moderna – e em momentos históricos distintos. De maneira geral, as autoras apresentam um texto com a seguinte divisão: introdução; os estudos inspiradores; alguns temas específicos sobre o tema pesquisado; os estudos das autoras e os resultados de suas pesquisas.

Ludwig e LeCompte (2015) recorrem às suas próprias pesquisas – também trazem outras referências – para refletirem sobre suas constantes preocupações com os processos de transmissão e de reprodução. As autoras realizaram um estudo em diferentes localidades – Estados Unidos e Guatemala – para fundamentarem a afirmativa de que a melhor escola também pode ser aquela que

representa os costumes indígenas de ensinar e aprender. As autoras argumentam que, pelo fato de que a escola organizada para os setores profissionais e/ou para a elite da sociedade ser considerada como a melhor para os alunos, frequentemente, a escola indígena é caracterizada como atrasada e/ou primitiva.

A respeito da cultura indígena maia, Ludwig e LeCompte (2015) descrevem que as tecelãs maias consideravam a educação como um processo de empoderamento que deve ter por finalidade contribuir para uma melhor qualidade das interações sociais. É este empoderamento que as tecelãs maias desejavam para seus filhos. No entanto, as autoras se questionaram quanto à educação que as crianças maias estavam recebendo na aldeia. Tal questionamento era sobre se este ensino estava associado ao empoderamento ou a uma educação que servia à reprodução da desigualdade social e política.

Dessa forma, ao longo do texto, Ludwig e LeCompte (2015) apresentam quatro quadros comparativos para destacar as principais diferenças entre: (1) cooperativa e escola; (2) construção de identidade na cooperativa e na escola; (3) aprendizagem nas escolas para a classe alta e para a classe trabalhadora; (4) educação da classe trabalhadora tradicional e educação da nova classe média. Assim, as autoras concluem que há diferença entre os ensinamentos nos diferentes cenários educativos. Constatamos que, quando se fala da aprendizagem em escolas para a classe trabalhadora, há sempre o ensino de determinadas características, tais como: obediência, repetição, controle, regras etc.

Ademais, as autoras listam elementos da escola para a classe desprivilegiada que se relacionam ao modelo tradicional de ensino. Isto pode ser associado ao que argumentamos no Capítulo 1 deste trabalho em relação às finalidades da classe privilegiada no momento em que a escola foi vista como local ideal para a manutenção de seus privilégios e da ordem social. É apontado por Ludwig e LeCompte (2015) que as escolas que atendem os alunos pobres e de minorias permanecem legitimando a estratificação social, mesmo quando há mais recursos. Logo, a desigualdade social continua sendo reproduzida.

Diante disso, podemos afirmar que este artigo – identificado como número 21 – utiliza uma perspectiva teórica crítica, uma vez que foi evidenciado pelas autoras que há elementos do currículo que atuam de uma maneira negativa na

escolarização. Podemos afirmar também que as autoras utilizam o conceito de currículo oculto como tema central de estudo, uma vez que elas comparam o currículo oculto da escolarização ocidental formal com estruturas semelhantes em uma comunidade indígena maia.

Há menções ao conceito, sendo que apenas uma vez as autoras realizam uma breve explicação sobre seu significado. Esta explicação traz que o currículo oculto é composto por normas, valores e práticas que são transmitidas pelo tipo de conteúdo ensinado e pelos padrões de interação, avaliação e certas estruturas. Apesar disso, o texto apresenta uma abordagem crítica – ainda que implicitamente – , destacando as diferenças entre o ensino destinado aos alunos favorecidos e desfavorecidos socialmente. Dessa maneira, expõe a desigualdade como consequência dessa diferenciação de ensino oferecido.

Podemos associar este fato à diferenciação existente entre o tipo de ensino destinado aos diferentes alunos. Apple (2006) afirma que as escolas atuam e controlam a distribuição cultural, diferenciando-a aos diferentes tipos de alunos – os da classe privilegiada e os pertencentes à classe desprivilegiada.

ARTIGO 22

Franch e Souza (2015) iniciaram o texto com uma citação do autor Philip Jackson, sobre o êxodo entre a casa e escola. A questão de pesquisa se concentrou em como a socialização temporal ocorre do dia a dia de uma escola pública frequentada por jovens de populações mais pobres.

As autoras deste artigo consideram que o tempo é uma importante dimensão para a reflexão antropológica e, por sua vez, um elemento fundamental no currículo oculto da instituição escolar. Este artigo apresenta alguns resultados de uma etnografia com foco nos tempos de uma escola de ensino médio em João Pessoa (Paraíba, Brasil). O objetivo do artigo consiste em pensar o modo como os processos de ensino/aprendizagem são organizados e vivenciados temporalmente, focalizando nos limites e possibilidades que se revelam nas interações entre professores e alunos.

A partir deste objetivo, foram identificadas as unidades temporais pedagógicas que compõem a estrutura da escola pesquisada e, também, os aspectos do tempo na prática escolar – experiências e estratégias vivenciadas a partir das interações. Logo, Franch e Souza (2015) defendem que o tempo escolar surge, ao mesmo tempo, como constrangimento e como oportunidade, se estendendo em uma sequência de metáforas, tais como: “ganhar tempo”, “perder tempo”, “matar o tempo”, “preencher o tempo”, “passar o tempo”. O surgimento do tempo como constrangimento é referente aos momentos em que o professor afirma não dar conta de todo o conteúdo a ser ensinado, pois para o professor o tempo é escasso. Em contrapartida, para os alunos o tempo é uma oportunidade de socialização.

De acordo com o texto, é na escola que as crianças e adolescentes aprendem a encaixar e a executar suas tarefas em um horário e uma data previamente estabelecidos. Esta aprendizagem faz com que os estudantes fiquem acostumados com os elementos básicos da disciplina e que, não por acaso, tem muitas semelhanças com a vida do trabalho. Para Franch e Souza (2015), a escola é também um lugar onde as temporalidades podem ser construídas. Em outras palavras, há uma pedagogia temporal que se pauta em sinos, cronogramas, calendários e relógios. Esta pedagogia, por conseguinte, reflete valores e práticas que ultrapassam as paredes da escola e se constituem em um elemento fundamental de socialização promovido no âmbito escolar.

As autoras também mencionam que a escola é o local privilegiado para a aquisição de disciplinas e disciplina. Cada tarefa possui seu próprio tempo e seu “tempo ótimo” – otimização do tempo –, fazendo com que a escola funcione como uma sociedade das medidas, por meio da marcação do tempo em todos os momentos. Franch e Souza (2015) evidenciam que a ação de “gastar tempo” só é permitida em intervalos criados para este fim, ou seja, nos intervalos escolares e nos finais de semana ou feriados. No caso específico da escola, a expressão “gastar tempo” associa-se ao tempo de brincar.

Este trecho do artigo identificado pelo número 22 pode ser relacionado aos argumentos de Apple (2006) e Torres Santomé (1995). Ambos afirmam que os estudantes aprendem na mais tenra idade a noção de trabalho. Apple (2006)

menciona que as categorias trabalho e diversão/brincadeira surgiram como eficientes organizadores da realidade da sala de aula. Entretanto, tanto os professores quanto os alunos consideram as atividades de “trabalho” mais importantes do que as brincadeiras. O autor justifica esta assertiva pelo fato de as crianças sempre se referirem às atividades denominadas trabalho no momento em que seus pais lhes perguntam o que haviam feito na escola. É interessante notar que, de acordo com Apple (2006), as atividades representadas pela categoria brinquedo são permitidas apenas quando as crianças terminam suas tarefas de trabalho e, também, quando há tempo para tais atividades.

Torres Santomé (1995), ao discorrer sobre o primeiro contato das crianças com a instituição escolar, considera que há momentos de trabalho e de diversão bem significativos e definidos na sala de aula. Os momentos de trabalho abrangem todas as tarefas e, de certa forma, estas costumam ser obrigatórias. Ademais, o autor afirma que é por meio de certas características ou ações – como produção de resultados iguais ou semelhantes; finalização das atividades a tempo, mesmo que não estejam bem feitas; valorização dos trabalhos e não das brincadeiras; diversão somente após o término das tarefas; entre outras – que se pode notar a busca pela eficiência na escola, ou melhor, já na pré-escola. Logo, podemos afirmar que muitas características referentes à categoria trabalho compõem a preparação dos alunos para a vida adulta, a vida do trabalho.

Franch e Souza (2015) argumentam que, em nossa sociedade, as maiores esferas do tempo são: o tempo da escola, o tempo do trabalho e o tempo livre. Esses tempos se referem à infância, à vida adulta e à terceira idade, respectivamente. Além disso, essas três maiores esferas do tempo fazem parte da ordenação do ciclo da vida. Com toda a certeza, de acordo com as autoras, o tempo do trabalho é dominante em nossa sociedade moderna. Logo, desde o momento em que o tempo escolar encontra-se inserido em uma instituição moderna, a conexão entre este tempo e o tempo do trabalho é, de certa forma, estabelecida.

Para Franch e Souza (2015), o aprendizado sobre uma forma específica de percepção e organização temporal é parte do currículo oculto. Este aprendizado ocorre no limiar do que é considerado educação formal e tem como intuito preparar os estudantes para sua subsequente inserção no mundo do trabalho. É por meio da

familiarização do estudante com ferramentas de medida do tempo – relógio e calendário – que a afinidade entre o tempo da escola e o tempo do trabalho é assegurada.

Esta argumentação das autoras se associa ao que discorreremos no primeiro capítulo a respeito da intrínseca relação entre a escola e o sistema econômico, social e cultural. Ou seja, a escola está conectada às áreas mais amplas da sociedade e, portanto, produzem e reproduzem determinados aspectos. Apple (2006) afirma que há intenções – ocultas – bem definidas a respeito do que é esperado dos sujeitos em uma sociedade injusta. Estas intenções são garantidas pelas interações, vivências e experiências escolares.

Dessa forma, o artigo 22 tem como intuito revelar que o tempo não só representa um importante regulador dimensional das atividades acadêmicas, como também se constitui em um contexto de como o ensino-aprendizagem e as práticas de socialização e interação são desenvolvidas no interior da escola. Sendo assim, Franch e Souza (2015) trazem a diferença entre tempo estruturado – aquele que é programado – e tempo vivido – o das experiências concretas. A distinção é apenas analítica, pois ambos os tempos acontecem simultaneamente. Na realidade, há uma dinâmica implícita na escola e, muitas vezes, regida pelo tempo. Entretanto, as autoras constatam que, geralmente, o tempo não é problematizado, ou seja, o tempo não é visto como parte integrante do processo educacional.

No decorrer do artigo 22, as autoras utilizam o autor Michael Foucault para relacionarem tempo e poder, trazendo a ideia de corpo dócil – expressão criada pelo filósofo francês. Franch e Souza (2015) afirmam que é possível observar que na instituição educativa se faz necessário extrair do tempo dos alunos e dos professores o máximo dos momentos livres e de trabalho. De fato, houve uma determinada época em que as escolas começaram a preparar seus estudantes para se adaptarem ao hegemônico tempo das sociedades industriais. Nesse sentido, as autoras asseveram que a escola é considerada como precursora do tempo do trabalho, uma vez que promove a assimilação e o treinamento para a disciplina que seus estudantes enfrentarão na vida adulta. Todavia, Franch e Souza (2015) declaram que este é um aspecto implícito da escola.

Nessa perspectiva, podemos constatar que as autoras consideram que a escola tem como uma de suas funções a preparação do estudante para o mundo do trabalho. Para que não repitamos demasiadamente todos os teóricos mencionados e os argumentos descritos no primeiro capítulo, queremos ressaltar a afirmação de Torres Santomé (1995). Ele pontua que a escola tem como principal intenção preparar seus alunos para que sejam futuros trabalhadores em uma sociedade capitalista.

Outrossim, Franch e Souza (2015) revelam que a mudança no mundo do trabalho acarreta, possivelmente, modificações no jeito como a escola se organiza, especialmente em seu tempo. Ou seja, é correto dizer que a escola está intrinsecamente associada aos aspectos sociais, culturais e econômicos da sociedade atual. Franch e Souza (2015) descrevem a estrutura física da escola, bem como da sala de aula. Neste espaço, as autoras enfatizam as cadeiras posicionadas em direção ao professor, associando-o ao mestre do tempo já que o docente é o controlador oficial do tempo na sala de aula. De maneira semelhante, afirmamos, em nossa argumentação, que Torres Santomé (1995) considera que, de modo geral, as instituições escolares possuem uma estética inconfundível, podendo ser verificada uma invariabilidade em todas elas.

Na sequência do artigo 22, Franch e Souza (2015) especificam as seis unidades temporais observadas na escola pesquisada, sendo estas: o ano escolar; período bimestral; a semana; o dia; a aula e o recreio. Sobre o momento do recreio, as autoras constataam que este tempo – de 15 minutos na escola por elas observada – é uma fuga necessária do cotidiano escolar. Franch e Souza (2015) também discorrem sobre a unidade temporal da classe. Esta unidade é composta pelas interações entre professor e estudantes e possui dimensões de controle, resistência e poder.

Em relação à evasão de alunos na escola pesquisada, as autoras avaliaram ser um alto número – mais de 33% – e discorreram sobre a cultura da repetência escolar. De maneira mais específica, Franch e Souza (2015) alegam que os estudantes que repetem o ano escolar precisam fazer novamente as mesmas disciplinas e com os mesmos conteúdos em todas elas. Assim, os alunos devem portar a esperança de que nessa segunda oportunidade os conteúdos sejam

assimilados. Esta situação nos faz referirmos a Dubet (2008), no momento em que ele afirma que o aluno que fracassa é considerado como o próprio responsável pelo seu mau desempenho escolar. Apple (1989) também discorre que – por intermédio do currículo oculto – o aluno internaliza o fracasso e se culpabiliza, passando a ver esse processo como um problema pessoal, individual.

Como resultado disso, Dubet (2008) afirma que a autoestima do aluno é atingida, uma vez que ele é tomado pelo desânimo. Além disso, o autor assegura que este aluno pode se revoltar contra a escola, contra os professores e até mesmo contra os “bons alunos”, pois a expressão “quando se quer, se pode” – continuamente presente no cotidiano escolar – se concretiza neles. E, como adverte o autor, o fracasso escolar é o início de uma marginalização e exclusão social. Isto, com toda a certeza, pode ser relacionado à questão da evasão escolar descrita pelas autoras do artigo 22.

Finalizando este resumo, podemos concluir que o título do artigo se refere aos aspectos que alteram a rotina da escola, tais como calendários, relógios e celulares. As autoras evidenciam que, na maioria das vezes, o celular sempre atrapalha a rotina, uma vez que os alunos ficam escutando música durante as aulas. Franch e Souza (2015) afirmam que os alunos utilizam seus celulares para escapar da escola. Com isso, as autoras empregam a expressão *escapando da “prisão”* para se referirem aos momentos em que os alunos utilizam seus celulares, principalmente nos momentos de sala de aula, para fazerem inúmeras outras coisas ao invés de prestarem atenção nas aulas.

Esta afirmação sobre “escapar da escola” nos remete aos estudos de McLaren (1991). Para este autor, há uma diferença epistemológica entre *conhecimento ritual* e *conhecimento escolar*. O primeiro tipo de saber faz referência ao conhecimento de “estado de esquina de rua”. Logo, o autor afirma que neste “estado” os alunos dificilmente se conformam a um cenário previsível, ou seja, eles possuem ações imprevisíveis e realizam suas próprias interações sociais.

Já o conhecimento escolar é o conhecimento de sala de aula, em que o aluno assume o “estado de estudante”. McLaren (1991) aponta que este “estado” compreende as atitudes e os hábitos de trabalho que são esperados do “ser

estudante”. Assim, os alunos devem demonstrar boas maneiras, obediência ao professor, entre outras características pré-determinadas para obterem êxito.

Desse modo, a partir da leitura do artigo 22, podemos concluir que as autoras utilizam argumentos próximos a uma perspectiva crítica do currículo – embora não a utilizem – e, principalmente, de como compreendem o conceito de currículo oculto. Apesar de empregarem o conceito de currículo oculto uma única vez no texto, as autoras discorrem sobre os aspectos implícitos pertencentes à escola. Isto quer dizer que o tempo, objeto de estudo das autoras, se relaciona diretamente às características de um currículo oculto, uma vez que há intenções pré-definidas.

Concluída a apresentação dos artigos selecionados nos quais o currículo oculto é foco central, reiteramos que destacamos em cada um deles a relação com este conceito-chave e as reflexões sobre o texto e/ou determinados temas discutidos pelos autores nos artigos. Assim sendo, apresentaremos – a seguir – os resumos dos artigos que não têm o currículo oculto como tema central.

3.1.2 – ARTIGOS EM QUE O CONCEITO DE CURRÍCULO OCULTO NÃO É O TEMA CENTRAL

ARTIGO 1

O artigo que identificamos como número 1, compreende os aspectos socioculturais que influenciam os programas de Educação Ambiental (EA). O autor tem como objetivos refletir sobre esses aspectos que influenciam tais programas e, também, estabelecer algumas orientações que promovam uma maior eficácia no propósito de promover o conhecimento, a valorização e o uso sustentável da biodiversidade por parte da população.

Álvarez Iragorry (2001) apresenta que os diagnósticos realizados na Venezuela evidenciam os problemas que limitam a eficácia dos programas relacionados à conservação da biodiversidade. Por conseguinte, torna-se importante refletir sobre os fatores que influenciam esses programas a fim de propor algumas orientações que possibilitem uma maior eficácia em relação à conservação da biodiversidade.

De modo semelhante, diagnósticos a respeito do desempenho de vários setores e instituições nacionais evidenciam a existência de diferenças entre o planejamento e a implementação dos programas de EA. Álvarez Irigorri (2001) expõe que o campo da EA originou-se a partir da concepção dos problemas ambientais, isto é, surgiu como uma consequência do uso irracional dos recursos naturais. Sendo assim, os programas se concentraram no intuito de alcançar mudanças de comportamento na população, visando à obtenção de uma gestão racional do ambiente e dos seus recursos. O processo para esse tal intento é realizado por meio do ensino de questões ecológicas e de uma estrutura educacional derivada do ensino da ciência.

Entretanto, muitas das orientações propostas têm sido questionadas por educadores e cientistas das áreas sociais e também por pessoas vinculadas aos programas das comunidades. O autor apresenta que, para este grupo, a degradação ambiental deve ser considerada como uma consequência do modelo de desenvolvimento econômico, o qual é baseado no crescimento indefinido e no domínio ambiental e social. De acordo com Álvarez Irigorri (2001), há diferentes maneiras de se perceber e compreender o ambiente. Além disso, as percepções ambientais influenciam o grau de aceitação, rejeição e/ou compreensão das intervenções educativas realizadas em um contexto particular.

O autor expõe que algumas dessas ideias se transformaram em modelos sociais que determinam as abordagens que não estão manifestas, explícita ou implicitamente, em programas de pesquisa, conservação e educação. Desse modo, existe uma série de circunstâncias que podem afetar a eficácia dos programas de EA. Para Álvarez Irigorri (2001), o processo de globalização é construído a partir da imposição de um modelo econômico, político e cultural. Este modelo encontra-se fundamentado em um conhecimento considerado como o único legítimo, bem como em uma visão de domínio sobre a natureza. Nessa perspectiva, os sistemas de conhecimentos locais são desqualificados e descartados.

Álvarez Irigorri (2001) aponta que os programas de EA resultantes desse modelo globalizado são realizados por meio da transferência vertical e unilateral de uma informação culturalmente parcial. Esta informação é destinada a pessoas com percepções e conhecimentos próprios que estão desacreditados para que,

finalmente, tais percepções e conhecimentos sejam substituídos por uma visão tecnocrática e economicista das questões ambientais. O autor considera que tal abordagem pode transformar a EA em uma condição de aculturação e desigualdade, gerando dependências econômicas, culturais e políticas.

O autor evidencia que a visão economicista do ambiente compreende a natureza como um capital a serviço da racionalidade dos mercados. Como consequência, todos os elementos da natureza podem ser considerados como um produto comercial e, sendo assim, estão propensos à avaliação econômica, à privatização dos lucros e à exploração para consumo de massa. Ademais, Álvarez Iragorry (2001) aponta que um dos efeitos gerados pelo processo de globalização cultural e econômica é a progressiva sensação de perda individual e coletiva das capacidades e poder para decidir e ter influência sobre a vida pessoal e de sua comunidade. Neste contexto, a tentativa de desenvolver um programa de EA indicado a pessoas que não acreditam que têm o poder de mudar as circunstâncias de sua vida é bastante improdutiva e ineficaz.

Como possível alternativa para esta situação, Álvarez Iragorry (2001) propõe o desenvolvimento de programas pautados no diálogo e na mobilização de conhecimentos e promoção de processos de aprendizagem compartilhados e participativos. O autor ressalta que estes processos de aprendizagem devem considerar a existência de diferentes percepções ambientais. Assim, esta proposta de abordagem requer uma visão da ciência como parte de um processo interdisciplinar e intercultural para gerar conhecimento com vistas à solução de problemas ambientais locais. Ou seja, a visão da ciência não pode ser considerada como o único conhecimento legítimo. Neste contexto, a EA deve promover o desenvolvimento dos processos de diálogo, participação e comunicação entre os atores envolvidos nos processos de gestão ambiental.

O autor também discorre sobre o termo "empoderar". Para ele, os programas de "empoderamento" incluem conteúdos essenciais, tais como: o desenvolvimento do sentimento de poder; a identidade de grupo; a capacidade de pensar criticamente; a capacidade de selecionar dentre várias opções; a equidade nas relações sociais; a autodisciplina e a capacidade de trabalhar com os demais. Álvarez Iragorry (2001) também apresenta que os programas de EA são muitas

vezes configurados como instrumentos para uma boa gestão do meio ambiente, propondo o ensino da avaliação dos elementos e serviços ambientais. O autor salienta que não é possível conservar um bem se este não for avaliado. Contudo, esta avaliação – explícita ou tácita – é muitas vezes apresentada a partir de seus aspectos econômicos. Dessa maneira, esses programas de EA promovem a disseminação de uma visão econômica do meio ambiente.

Em contraposição a estes programas, uma educação que visa uma racionalidade ambiental é pautada em valores como: sentido e qualidade de vida; identidade e diversidade cultural; reconhecimento do direito moral de outras espécies e consideração da presença na natureza de elementos valiosos e que não devem estar propensos ao comércio. À vista disso, Álvarez Irigorri (2001) afirma que é preciso examinar, avaliar e questionar a base ética de todos os programas, metodologias, conteúdos e práticas educacionais.

Nesse sentido, o autor constata que os programas educativos devem servir para apoiar a busca de soluções que promovam a sustentabilidade ambiental a fim de combater a pobreza e os desequilíbrios socioambientais existentes. Álvarez Irigorri (2001) discorre sobre o que os programas de educação deveriam promover, apresentando ideias que permitem a reorientação e a avaliação desses programas. Ele adverte que essa mudança de foco dos programas torna-se ainda mais urgente à medida que se aumenta a brecha entre os desejos expressos e as realizações obtidas. Desse modo, Álvarez Irigorri (2001) conclui que se torna necessário atentar-se à dimensão humana da conservação ambiental e, assim, evitar que se transforme a herança biológica em um tesouro perdido.

A respeito do artigo 1, constatamos que o conceito de currículo oculto é encontrado apenas em seu resumo. Ou seja, este termo não aparece no corpo do texto. O que encontramos foi a argumentação referente aos fatores – muitas vezes implícitos – que influenciam os programas de Educação Ambiental. Além disso, o autor faz referência à visão economicista e o processo de globalização a respeito da Educação Ambiental.

Embora o autor não tenha discutido especificamente sobre o conceito de currículo oculto, consideramos que alguns dos seus argumentos podem ser relacionados a algumas características deste conceito. Ao discorrermos sobre os

efeitos do currículo oculto – no Capítulo 1 –, evidenciamos a relação intrínseca entre este currículo e os aspectos sociais, culturais e econômicos da sociedade. Logo, podemos ver que o autor discorre sobre a visão economicista e globalizada em relação ao ambiente que, conseqüentemente, impõe modelos sociais que se relacionam diretamente aos modelos econômicos, políticos e culturais. Dessa forma, o autor percebe a existência de um currículo oculto na propagação da visão economicista do ambiente.

Outrossim, o autor considera que há um conhecimento considerado legítimo e outro que, geralmente, é descartado e desqualificado. Em nossa argumentação, referimo-nos aos diferentes tipos de conhecimento que são destinados aos diferentes tipos de alunos – os da classe privilegiada e os desprivilegiados socialmente. A partir disso, podemos estabelecer uma semelhança ao que apresentamos sobre uma das funções do currículo oculto, isto é, a função de servir aos interesses de uma determinada classe – a qual detém o poder econômico, cultural e social.

ARTIGO 3

O artigo de número 3 versa sobre a articulação das práticas discursivas que estruturam as experiências, as classificações e as distinções entre meninos e meninas nas aulas de educação física. De acordo com as autoras, a educação física pode ser considerada como um espaço escolar bastante significativo em relação à produção de uma identidade de gênero. Por conseguinte, Hernández e Reybet (2005) adotam uma perspectiva foucaultiana a respeito de discurso e saber e utilizam o termo práticas discursivas para compreenderem as inter-relações existentes entre as ideias e a escola.

Como expõem as autoras, a educação física é um campo rico de significados e princípios de gênero. Estes significados e princípios são entendidos como produtos de práticas sociais e históricas que ordenam e classificam o mundo e a experiência de meninas e meninos de forma fragmentada e limitada. Pautadas nas ideias de Michel Foucault, Hernández e Reybet (2005) consideram que o poder não existe fora do discurso. Por isso, ele deve ser entendido como um atributo do discurso enquanto prática significadora para que a realidade seja construída. Desse

modo, torna-se necessário considerar a maneira como o poder se reforça como discursos/saberes, perante os quais os/as sujeitos/as significam e, também, são significados.

Ao entenderem que o espaço escolar da educação física é um campo complexo de construção de subjetividades, as autoras apresentam e discorrem sobre os principais dispositivos que operam neste espaço. Para tanto, elas trazem alguns pressupostos teóricos a respeito dos termos *corpo* e *currículo*. A partir dos autores McLaren e Giroux, Hernández e Reybet (2005) compreendem a categoria corpo/sujeito como a encarnação da subjetividade. Além disso, a categoria corpo/sujeito confirma as dimensões concretas da corporeidade, das experiências dos/as sujeitos/as, e das suas impressões resultantes do que foi vivido dentro de um determinado espaço.

Em relação ao currículo, as autoras consideram que este conceito ultrapassa o que se encontra escrito nos documentos. Assim, são configurados os elementos culturais, conhecimentos, valores, costumes, crenças e hábitos; os quais são produtos de diversos interesses e visões da realidade. Hernández e Reybet (2005) afirmam que o processo de construção curricular é complexo e, desse modo, realizado por meio de lutas, negociações e imposições. Ademais, as autoras ressaltam que os processos de luta, negociações e imposições são desenvolvidas entre os diferentes grupos e setores sociais.

Hernández e Reybet (2005) discorrem – a partir de suas referências adotadas – sobre os três tipos de sujeitos sociais do currículo. São estes: os sujeitos que determinam e/ou orientam o currículo (Estado; empresas; igreja etc.); os sujeitos que estruturam formalmente o currículo (equipes de avaliação; acadêmicos etc.) e, por último, os sujeitos que desenvolvem o currículo, convertendo-o em uma prática cotidiana (professores/as; alunos/as).

Isto posto, as autoras compreendem que o espaço escolar executa um sistema de gênero hegemônico, o qual corresponde a normas, crenças e valores que não explicitam o que significa ser homem e ser mulher. Logo, certas interações são legitimadas e outras, por vezes, deslegitimadas. Estas normas, crenças e valores constituem o chamado “currículo oculto”, cujos conteúdos tácitos são apreendidos de maneira altamente eficaz.

Hernández e Reybet (2005) afirmam que a categoria currículo oculto é ressignificada como um dispositivo articulador de determinadas relações de saber-poder. Desse modo, as autoras buscam compreender os efeitos do poder – a partir de uma perspectiva de gênero – nos corpos de meninas e meninos nas aulas de educação física. De fato, ao observarem o currículo – tanto explícito quanto oculto – pode-se notar a segregação entre homens e mulheres na participação acadêmica. Nesse sentido, Hernández e Reybet (2005) apontam que existem justificações ideológicas baseadas em pressupostos biológicos e psicológicos que se manifestam em habilidades e capacidades físicas específicas para cada sexo.

Sendo assim, o esporte foi e continua sendo uma prática hegemônica na educação física, uma vez que é pautado em estruturas – socialmente padronizadas – de gênero. Diante disso, Hernández e Reybet (2005) discutem e questionam sobre os Conteúdos Básicos Comuns e a Educação Básica Geral. Além disso, discorrem sobre o Programa de Igualdade de Oportunidades para a Mulher – PRIOM, criado em 1991. Gostaríamos de ressaltar que não iremos nos deter a essas discussões das autoras, visto que elas se referem às especificidades de seu país (Argentina).

Na sequência, Hernández e Reybet (2005) apontam que a inclusão da perspectiva de gênero nos conteúdos de ensino foi produto de uma série de tensões entre os sujeitos sociais a respeito do PRIOM. As autoras fazem alusão aos tipos de sujeitos sociais do currículo. Desse modo, afirmam que essas tensões foram entre “os sujeitos da determinação curricular” e “os sujeitos da estruturação curricular”.

Hernández e Reybet (2005) também argumentam que na maioria das vezes o valor atribuído à educação física é referente ao alto desempenho, à competição entre os melhores, à força. Tais características são, geralmente, conferidas às atividades masculinas. Ou seja, há uma priorização aos atributos masculinos, por sua capacidade e força; logo, há uma exaltação masculina. Em contrapartida, os aspectos femininos são citados como negativos e inferiores aos homens. Logo, nos discursos dos/as professores/as há uma caracterização do corpo feminino em termos de fragilidade, delicadeza, suavidade, sensibilidade, passividade, entre outras características que reduzem as possibilidades das mulheres para o exercício físico. Enquanto o corpo masculino é caracterizado pela força, agressividade, domínio.

Para as autoras, o uso de uma linguagem pautada no gênero masculino não só torna as mulheres invisíveis, como também nega sua existência e, conseqüentemente, transforma o gênero masculino em norma, padrão. Esta linguagem, portanto, é reducionista e faz com que as diferenças sejam equalizadas. Ademais, Hernández e Reybet (2005) evidenciam que na linguagem dos docentes há sempre uma referência ao masculino. Isto é, os/as professore/as sempre mencionam “meninos” quando se dirigem aos meninos e às meninas da classe. Todavia, as linguagens ou discursos existentes não são problematizados entre os/as professores/as, encontrando-se, dessa forma, naturalizadas nas instituições educativas. Ainda, as autoras ressaltam que existem complexas redes de relações de poder que produzem desigualdades – incluindo também as de gênero.

Na pesquisa feita pelas autoras também foram identificadas uma série de articulações e/ou regularidades sobre as práticas escolares na área de Educação Física. Estas articulações agem sobre os seguintes aspectos: linguagem e masculinidade hegemônica; traços de personalidade e expectativas de aprendizagem e de conduta; uso do espaço (aula, pátio etc.); corpo/s e poder. Outrossim, Hernández e Reybet (2005) constatam que, nas aulas de educação física, a distribuição dos corpos de meninas e meninos no espaço é feita de modo desigual, sendo que as meninas ocupam espaços periféricos ou marginais. E na maioria das vezes os meninos e as meninas são colocados em pátios diferentes na escola. No entanto, as autoras ressaltam que as construções culturais do masculino e do feminino estão presentes de maneira diferenciada nas escolas que elas têm observado.

Diante da leitura do artigo 3, podemos afirmar que as autoras relacionam o conceito de currículo oculto aos dispositivos de diferenciação entre meninos e meninas. Este conceito é considerado como normas, valores e regras que reforçam as relações hegemônicas de poder a respeito do gênero.

As autoras apresentam os pressupostos teóricos sobre os conceitos de corpo e currículo. Todavia, as argumentações sobre o conceito de currículo são específicas do currículo oculto. Ademais, há neste artigo o subtítulo *gênero e currículo oculto*, o qual aborda este currículo como uma ferramenta articuladora em certas relações de poder e interações. Ou seja, o currículo oculto é sempre

associado à regulação das práticas escolares na área da Educação Física. Dessa maneira, avaliamos que o conceito de currículo oculto não é objeto de estudo desta pesquisa, devido à perspectiva adotada pelas autoras.

ARTIGO 5

A autora do artigo 5 problematiza a inclusão de gênero na psicologia a partir das construções discursivas resultantes de uma investigação qualitativa a respeito das opiniões de estudantes, professores e profissionais. Ubach (2008) afirma que – de maneira equivocada – o termo gênero é, na maioria das vezes, associado à diferença sexual. Logo, esta versão de gênero “descomprometida” se desassocia discursivamente do feminismo social e de suas epistemologias que geram maiores resistências.

Nesse sentido, a autora propõe uma análise do currículo oculto ligado à compreensão das crenças e argumentações que constituem a vida cotidiana do exercício da docência da psicologia. Dessa forma, os mecanismos de (re)produção e difusão da ciência podem ser evidenciados. A autora ressalta que estes mecanismos compostos pelas relações e as interações acadêmicas e profissionais são marcadas pelo sistema sexo-gênero, os quais exercem de modo completo as combinações entre ciência e ideologia ou discurso e ação.

Para Ubach (2008), ainda que a psicologia feminista tenha se desenvolvido de diversas maneiras – ora por mulheres que foram compartilhando a marginalização, ora como projeto coletivo –, a dificuldade de denunciar os mecanismos institucionais permanece. A autora discorre sobre suas motivações em relação à pesquisa e afirma que muitos estudos – de outros autores – têm construído evidências sobre feminismo e psicologia. Tais estudos compartilham as reflexões sobre o debate de como e por quais maneiras as feministas estão posicionadas dentro ou fora da psicologia ortodoxa e, por conseguinte, as implicações de seus posicionamentos. Com isso, Ubach (2008) apresenta argumentações pautadas em referências de certos autores e suas pesquisas no que diz respeito ao tema de psicologia e feminismo.

Desse modo, a autora evidencia a necessidade de priorizar os estudos sobre as mulheres psicólogas, bem como a visibilidade das análises dos processos

político-sexuais envolvidos tanto na produção quanto na prática da psicologia. Entretanto, Ubach (2008) adverte que, nesta perspectiva, não se entende que os “psicólogos são sexistas”, mas sim que uma cultura e uma ciência androcêntricas permitem e produzem conforme tipos de comportamentos.

A autora confirma a necessidade de que as opiniões dos psicólogos, estudantes e professores a respeito de psicologia e gênero e uma psicologia feminista sejam exploradas. Ubach (2008) considera importante questionar como as legitimações vêm sendo construídas ou não, principalmente em um momento de rápidas transformações e, também, com as demandas de diferentes grupos sociais. Ademais, é fundamental compreender como tais questões têm sido socializadas, não apenas a partir das relações e hegemonias patriarcais, como também a partir dos diversos tipos de resistência a elas.

Ubach (2008) evidencia que há alguns padrões argumentativos ou discursos que sustentam e possibilitam as relações sociais que podem ocasionar a desigualdade ou serem entendidas em termos de relações de poder. Ressalta-se que os discursos são entendidos como práticas sociais e ideológicas. Em relação a alguns de seus resultados sobre feminismo e gênero na psicologia, a autora afirma que foram construídas muitas opiniões favoráveis às contribuições dos estudos de gênero, enquanto alguns desacreditam que há um movimento ou que as feministas são estudiosas.

Outro dado obtido foi que muitas respostas eram associadas a características parciais das contribuições feministas. Em outras palavras, Ubach (2008) constatou que as respostas dos sujeitos da pesquisa se direcionavam aos nomes de mulheres psicanalistas. Isto pode ser compreendido pelo fato da psicanálise ser uma área muito antiga. Logo, a autora discorre sobre as construções da história da psicologia e a ausência das mulheres psicólogas.

Além disso, a autora argumenta sobre as construções do feminismo como causa de “desigualdade” e o gênero como “compensação”. É certo que a categoria de gênero possui diferentes significações, sendo até mesmo – como aponta Ubach (2008) – polêmica. A autora afirma que há ideias que consideram que o feminismo beneficia as mulheres ao invés de trabalhar para as transformações sociais das relações de desigualdade. Outros discursos e/ou ideias se referem ao feminismo

como um exagero. Assim, há uma ideia implícita de que no movimento feminista não há trabalho. Isto é, a ideia de que o machismo é a favor dos homens e, por sua vez, o feminismo é a favor das mulheres.

Ubach (2008) afirma que gênero não é uma categoria que aparece fora do pensamento feminista. São as ideias de igualdade e do “direito a” que se configuram a base argumentativa de alguns dos motivos para a inclusão de uma formação em psicologia e gênero. Outrossim, a autora também argumenta sobre os termos “forçar” e “compensar”, os quais são referentes aos discursos sobre gênero. Para ela, o medo alusivo ao termo “forçar” constitui-se o fundamento dos discursos dominantes sobre a igualdade, a objetividade, a representação e a neutralidade que agem invisibilizando a violência institucional, bem como sua reprodução – em termos de sexismo, racismo, etnocentrismo e logocentrismo.

Sendo assim, Ubach (2008) conclui que seus resultados evidenciam a constituição de grandes demandas e lutas feministas, tanto socialmente quanto cientificamente. Porém, essas demandas e lutas estão fragmentadas de sua origem e, também, dissociadas de sua produção. De fato, há uma dinâmica construção discursiva que tem por objetivo delinear as relações de poder existentes quanto à diferença sexual e à diferença na concepção da ciência.

Realizar uma crítica feminista em psicologia, no entanto, não sobrevém apenas na atenção para as experiências das mulheres ou para a segregação predominante nas universidades. Esta crítica também incide – conforme explicita Ubach (2008) – no desenvolvimento de uma investigação e prática não sexista, que incluem a correção do viés androcêntrico nas teorias e métodos, entre outros aspectos que se distanciam de uma psicologia neutra, apolítica, descorporeizada e acontextual. Ou seja, torna-se fundamental desconstruir as naturalizações e dualismos a partir de uma análise de gênero comprometida ética e politicamente com uma genealogia epistemológica e os movimentos feministas.

A partir da leitura do artigo 5, consideramos que a autora – embora não tenha utilizado o conceito de currículo oculto como seu objeto de pesquisa – apresentou algumas assertivas que se relacionam aos estudos de currículo oculto. Ressaltamos que a autora não traz nenhuma referência sobre o conceito de currículo oculto,

sendo que o termo é mencionado em seu texto duas vezes – uma no resumo e outra em uma nota de rodapé.

Em relação ao conceito apresentado no resumo, a autora salienta sua proposta em realizar uma análise do currículo oculto associado à compreensão das crenças e argumentações que constituem a vida cotidiana do professor da psicologia. Todavia, no decorrer do seu artigo não há nenhuma referência a este conceito. Encontramos uma menção apenas em uma nota de rodapé, a qual ela assevera seu interesse pela área da psicologia. Além disso, a autora expõe nesta nota que na Espanha tem se realizado muitos estudos sobre o “currículo oculto”.

Como explicitamos, algumas assertivas feitas pela autora podem ser relacionadas ao conceito de currículo oculto, tais como: a naturalização dos discursos; os mecanismos de reprodução; a dificuldade em denunciar os mecanismos que operam nas instituições; o questionamento das legitimações e das socializações; as relações sociais que geram desigualdades; as relações de poder; os discursos como práticas sociais e ideológicas; os discursos dominantes; as ideias implícitas. Todas essas argumentações podem ser associadas ao conceito de currículo oculto, uma vez que este conceito atua na produção e na reprodução de determinados interesses de uma classe social.

Ademais, a autora conclui que há uma necessidade de se desconstruir as naturalizações construídas em relação aos discursos. Com isso, consideramos a hipótese de que ela faz uma referência ao “desocultamento” deste currículo, o qual exerce um grande poder nos discursos e/ou ideias dominantes.

ARTIGO 8

O artigo identificado pelo número 8 traz uma análise do processo de formação de valores nos estudantes de ciências médicas e a influência dos professores, bem como dos demais trabalhadores da área da Saúde.

De acordo com Díaz Rivero (2010), a sociedade demanda às universidades a formação de profissionais competentes. Entretanto, a qualidade da formação profissional depende tanto dos conhecimentos e habilidades que se desenvolvem a partir do currículo universitário quanto dos interesses e valores que regulam sua

atuação profissional. A autora afirma que o desequilíbrio criado pelos aspectos econômico social e cultural – e as diferentes camadas sociais – incide negativamente sobre o sistema de valores humanos.

Em Cuba, a saúde é considerada como um direito fundamental e sua administração é uma responsabilidade do Estado, com a participação da comunidade. É certo que a evolução dos serviços de saúde é um processo das instituições, mas no caso de Cuba é também um processo da sociedade civil socialista como sujeito de desenvolvimento da saúde que envolve as modificações necessárias nas relações e interações entre Estado e sociedade. Assim, o objetivo da autora é pontuar quais são os princípios e valores éticos que devem caracterizar os profissionais da saúde.

Díaz Rivero (2010) aponta que a missão do Ensino Superior é formar recursos humanos altamente qualificados e capazes. Contudo, esta missão se torna incompleta e insuficiente na medida em que os profissionais não estão dotados de princípios e valores éticos que lhes permitam assumir um compromisso social real e consistente para enfrentarem os problemas e responderem às demandas sociais de cada época. Logo, no âmbito da educação cubana, tem-se proclamado a necessidade de reforçar a formação e o desenvolvimento de valores em todos os níveis de ensino. Esta necessidade – conforme indica a autora – se constitui em um dos mais complexos problemas pedagógicos dos professores.

Utilizando a categoria *valores*, Díaz Rivero (2010) discorre sobre suas três diferentes dimensões. A primeira delas é referente ao “sistema objetivo de valores”, a qual apresenta um caráter dinâmico e dependente das condições históricas concretas e estruturadas hierarquicamente. A segunda dimensão é como “sistema subjetivo de valores” e compreende a forma com que o sistema objetivo de valores influencia a consciência individual e coletiva da sociedade. Ou seja, cada sujeito constrói seu próprio sistema subjetivo de valores, que podem ou não corresponder aos valores objetivamente estabelecidos. Por fim, a terceira dimensão é o “sistema de valores institucionalizados oficialmente”, a qual dá origem à ideologia oficial, às políticas interna e externa, às normas jurídicas, ao direito, à educação formal etc.

Para Díaz Rivero (2010), os princípios expressam as ideias, objetivos e propósitos assumidos pelos indivíduos, grupos ou sociedade em geral. Tais

princípios são interiorizados pelos sujeitos e, por conseguinte, se convertem em valores e constituem convicções. A autora menciona os princípios humanos universais, os princípios patrióticos e os princípios sociais. Desse modo, a ética como forma de consciência social é expressa nas mais diversas atividades do homem. E dentro das éticas profissionais encontra-se a ética médica ou Bioética.

Díaz Rivero (2010) afirma que os princípios básicos da Bioética são a generosidade, a autonomia e a justiça. Deve-se aspirar uma formação ao profissional da saúde que contemple valores e/ou virtudes que permitam uma atuação de acordo com os princípios da Bioética, tais como: humanismo, solidariedade, abnegação, altruísmo, responsabilidade, sensibilidade, amor ao trabalho, eficiência, honestidade, respeitabilidade. A autora explicita que os professores das ciências médicas devem analisar os valores que os jovens universitários identificam como sendo necessários para o seu desenvolvimento profissional, bem como os valores já incorporados.

Dessa maneira, os currículos devem refletir os objetivos das diferentes disciplinas e, também, os meios e métodos que contribuam para um desempenho educacional completo, integral. Para isso, deve-se conceber um processo de ensino-aprendizagem como um fenômeno dialógico em que professores e alunos assumem a condição de sujeitos de um processo formativo planejado, organizado e avaliado.

Em relação aos valores dos que trabalham na área da Saúde, a autora afirma que as condutas que violam os princípios éticos podem ser consideradas como elementos do currículo oculto. Como exemplo, Díaz Rivero (2010) questiona a possibilidade de um estudante desenvolver sua responsabilidade em um meio cheio de comportamentos irresponsáveis. Logo, a autora constata que há uma necessidade de um sistema de ações bem estruturado.

Indubitavelmente, os valores são construídos e desenvolvidos a partir do contexto social em que os indivíduos estão inseridos, movidos por interesses, necessidades e motivações pessoais. Assim, o valor é configurado por meio de uma pessoa que o interioriza e o desenvolve, ou seja, a pessoa acrescenta valor por meio de sua experiência, sua história pessoal etc. Díaz Rivero (2010) assegura que não é por meio de discursos que se promovem os valores do futuro profissional da saúde. Portanto, Díaz Rivero (2010) argumenta que o docente possui um papel

importante na formação de valores nos estudantes, por meio de seu exemplo profissional, sua atuação ética, sua transmissão de vivências e seu compromisso social.

Em sua pesquisa, Díaz Rivero (2010) constata que faltam os valores fundamentais nas condutas de muitos estudantes de Medicina. Dessa forma, devem-se desenvolver nos estudantes os princípios éticos essenciais desde os primeiros anos de sua carreira – por meio de atividades curriculares, extracurriculares e sociais. Cabe lembrar que, para isso, os docentes devem ter uma preparação psicopedagógica para que os valores dos estudantes sejam desenvolvidos.

A autora conclui que não há um plano integral estruturado para enfrentar as crescentes manifestações de perda de valores entre os trabalhadores da área da Saúde. Esta falta de um plano estruturado atua negativamente na qualidade dos serviços prestados à população e, também, atua como um currículo oculto, o qual prejudica o trabalho educacional dos estudantes.

Ao final da leitura do artigo 8, podemos afirmar que o conceito de currículo oculto aparece de forma superficial no texto. O termo é citado pela autora duas vezes em relação aos efeitos negativos que a perda de valores dos trabalhadores da área da Saúde produz e, também, em relação à violação dos princípios éticos. Ademais, a autora não traz uma definição do conceito. Dessa maneira, percebemos que a autora compreende que os valores construídos e interiorizados pelos alunos são – também – influenciados por um currículo oculto.

ARTIGO 10

Os autores iniciam o artigo afirmando que a Educação Superior na Colômbia tem se preocupado em qualificar as práticas pedagógicas dos educadores de todos os níveis e modalidades do sistema educativo. Nesse sentido, os autores indicam que os docentes devem desenvolver competências que lhes permitam compreender a instituição educativa como gestora do desenvolvimento humano e da mudança social.

Para Quintero Corzo et al. (2011), as universidades devem reconhecer e responder às necessidades reais dos estudantes, alcançando uma formação integral do sujeito. Entretanto, os alunos percebem a existência de contradições, uma vez que o conhecimento adquirido na universidade não dá conta de resolver os complexos problemas em salas de aulas com muitos alunos. Problemas como a violência, a agressão física e verbal, o abandono familiar, a carência de afeto dos pais, o aborto, o alcoolismo, a drogadição etc. fazem parte do cotidiano das salas de aula. E diante desses problemas, o educador se sente impotente e se questiona como ensinar aos estudantes nestas condições e alcançar uma aprendizagem de qualidade.

Os autores – ao estudarem os diários dos educadores iniciantes – focalizaram seus estudos nos casos de dependência de drogas, pois estes eram os casos registrados com mais frequência. De acordo com Quintero Corzo et al. (2011), a aprendizagem de conteúdos descontextualizados não garante a qualidade da educação pública. O processo formativo parece construir um modelo de professor como detentor do saber e de aluno como aquele que aprende. Além disso, este professor não possui ferramentas suficientes para enfrentar os problemas pessoais, humanos e sociais de seus estudantes.

Sendo assim, o objetivo do estudo dos autores foi o de descrever a maneira que os educadores – durante seu processo de formação – compreendem e atuam frente ao problema da drogadição dos estudantes. Dentre os resultados, os autores afirmam que encontraram uma situação tensa, complexa e contraditória. Quintero Corzo et al. (2011) perceberam o distanciamento entre o que é ensinado aos futuros professores nas universidades e o que eles realmente encontram na prática escolar. Os educadores em formação que foram pesquisados apresentam uma série de questionamentos que não podem ser solucionados rapidamente.

É claro que na medida em que caminham na solução dos problemas encontrados esses professores passam a ser mais autônomos, todavia, surgem outros fatores ocultos. Então, os educadores se perguntam se devem se limitar às suas aulas e não se importarem com o que acontece com seus alunos. Quintero Corzo et al. (2011) trazem trechos dos diários dos professores que evidenciam suas preocupações e angústias em relação aos alunos. A partir desses trechos os autores

concluem que o maior problema dos educadores em processo de formação não está em preparar as aulas e/ou na disposição para ensinar.

O maior problema está em outras circunstâncias, as quais os professores não esperam e, assim, não controlam como: casos de saúde, álcool, fumo, abuso de substâncias, violência, gravidez indesejada, problemas familiares etc. Quintero Corzo et al. (2011) afirmam que muitos dos aspectos dos alunos – indisciplina, agressividade, falta de atenção – são reflexos das situações vivenciadas por eles. De fato, um professor afirma que ainda que ele esteja preparado academicamente, não saberá lidar com o problema das drogas.

Os autores constataam que os professores sabem quais alunos são usuários de drogas, contudo, não podem tomar nenhuma atitude uma vez que eles não têm evidências físicas ou porque preferem não destacar o problema. Quintero Corzo et al. (2011) argumentam que, como estratégias de melhoramento, há uma lei que indica que a formação ética e moral deve ser promovida no âmbito educativo por meio do currículo escolar. Logo, o tema sobre drogas é central para o desenvolvimento de oficinas, conversas, entre outras atividades, visto que este tema está sempre presente no dia a dia dos estudantes.

Quintero Corzo et al. (2011) discutem sobre a necessidade de selecionar e organizar conteúdos do currículo com o intento de propiciar informações e desenvolver as habilidades, destrezas, atitudes e valores dos estudantes. Ademais, os autores evidenciam a distância entre os ideais educativos e a realidade escolar. Desse modo, os autores concluem que é preciso a intervenção de uma equipe de profissionais – médicos, psicólogos etc. – para que os professores consigam melhorar o processo pedagógico, bem como a saúde física, mental e emocional na formação de crianças, adolescentes e jovens.

Com base na leitura do artigo 10, podemos concluir que o conceito de currículo oculto não é objeto de pesquisa dos autores, visto que este conceito não se encontra no resumo e no texto. Entendemos que o *site* SciELO associou as palavras “currículo” e “oculto” no artigo e, assim, o selecionou na busca.

O termo currículo é citado pelos autores nas seguintes situações: para argumentarem sobre a formação de professores (currículo universitário) e para

discutirem sobre o que deve ser ensinado aos alunos da Educação Básica em relação ao tema desenvolvido. Assim, concluímos também que os autores afirmam que a drogadição – e seu lugar nos processos pedagógicos – é tanto um problema evidente quanto oculto. Os professores e a instituição escolar sabe que este problema existe, mas, ao mesmo tempo, torna-se oculto na medida em que não há decisões e/ou ações para modificar esta realidade.

ARTIGO 13

O artigo de número 13 aborda o assunto do marketing médico em relação aos princípios éticos. Assim, este artigo tem como escopo apresentar as percepções dos estudantes de Medicina sobre este marketing, contextualizando essas percepções à formação profissional. Logo, espera-se contribuir para a estruturação curricular do curso de graduação.

De acordo com Alves et al. (2012), o período de graduação de seis anos é insuficiente para o enorme conteúdo de uma formação médica. Além disso, os autores afirmam que a falta de consenso sobre as habilidades e atitudes que devem ser ensinadas torna-se um problema. Na realidade, o ensino das habilidades e conteúdos é fundamentado nos exemplos, permitindo com que, desse modo, o currículo informal e o currículo oculto influenciem o que é previsto pelo currículo formal.

Para os autores, uma das atitudes que devem ser ensinadas é o marketing médico, o qual representa um conjunto de ações e estratégias que visam agregar valor à prática médica. Este objetivo do marketing médico tem como meio a identificação de oportunidades e/ou mercado, bem como as necessidades dos pacientes. Todavia, Alves et al. (2012) argumentam que o marketing médico também é considerado como um processo que fere os princípios éticos que conduzem a Medicina, pois quando se pensa nesse tipo de marketing logo surge a ideia de propaganda em meios de comunicação. Assim, torna-se preciso compreender o conceito de marketing para que erros sejam evitados e, sobretudo, para que seus verdadeiros objetivos sejam alcançados.

Alves et al. (2012) argumentam que uma atividade reflexiva deve ser feita a respeito das atitudes que se esperam que os alunos adquiram frente ao marketing

médico. De modo geral, o marketing médico não é uma área abordada no currículo formal da faculdade pesquisada – e também de muitas outras instituições, de acordo com os autores. Portanto, este tema fica relegado ao currículo oculto e, por isso, torna-se influenciado por inadequações de métodos didáticos.

Diante disso, como resultados da pesquisa, os autores evidenciaram a falta de clareza sobre o conceito de marketing, a preocupação com os princípios éticos e, também, a necessidade de marketing em um mercado competitivo. Além disso, constataram que há clareza sobre a ética em relação ao paciente, mas há divergência na relação ética entre os profissionais. Nesse sentido, Alves et al. (2012) verificaram que, realmente, o tema do marketing médico é desconhecido por uma grande maioria dos estudantes. À vista disso, os autores concluem que os dados revelam a importância desse assunto e da discussão sobre a maneira mais eficaz de inserir este – bem como outros temas – na grade curricular do curso de Medicina da faculdade pesquisada.

O que depreendemos deste artigo é que o conceito de currículo oculto não é o tema central da pesquisa. Há poucas menções ao conceito, sendo que os autores o associam aos conhecimentos que não estão previstos no currículo formal do curso de graduação. Dessa forma, os autores advogam que o conhecimento sobre o marketing médico é dado, na maioria das vezes, pelo currículo oculto do curso de Medicina. Entretanto, é importante ressaltarmos que o artigo 13 não traz nenhuma definição do conceito de currículo oculto.

ARTIGO 17

O artigo 17 aborda o tema da religião como um currículo social e a influência da religião no futuro dos cidadãos. Os autores – de diferentes países: Espanha e Holanda – discorrem sobre educação, valores e islamismo na Europa. Eles afirmam que religião, política e educação interferem nas áreas da vida humana que pertencem tanto à esfera pública quanto à esfera privada.

García e Ivanescu (2013) argumentam que no momento em que a religião se converte em parte integrante dos debates políticos, suas ideias influenciam as decisões e definições de certos assuntos, tais como: a educação, a participação no mercado de trabalho, a estrutura e função da família, entre outros. Dessa forma, os

autores consideram que as medidas educativas são fortemente marcadas pela religião e, sem dúvidas, influenciam o futuro de muitos cidadãos. Logo, García e Ivanescu (2013) constatam que a religião é uma ferramenta poderosa de socialização, uma vez que exerce grande influência na educação e formação de valores dos cidadãos. Esta ferramenta se transforma no currículo social – normalmente oculto – do contexto de muitos indivíduos.

Os autores discorrem sobre a presença do Islã e dos muçulmanos na Europa e afirmam que, embora esta existência não seja um fenômeno novo, ela é questionada por Estados-nação que confrontam o currículo oficial, bem como a educação formal. Ademais, García e Ivanescu (2013) apontam que o currículo social é fortemente influenciado pelo Islã entre seus fiéis. Este currículo é componente integrante da luta pela identidade nacional – individual e coletiva – em relação ao secularismo, à cidadania e à democracia.

Na visão dos autores, a educação e a cultura tem por finalidade assegurar a continuidade e a perpetuação da etnicidade de um grupo social. Entretanto, em uma mesma sociedade, há grandes desigualdades de acesso à educação e às práticas culturais. García e Ivanescu (2013) afirmam que o currículo oficial é composto por leis e textos legislativos que refletem as intenções educativas do Estado, definindo, assim, um modelo antropológico para cada sociedade. No entanto, os autores nos advertem que a educação e a cultura do contexto social de um indivíduo supõem um currículo sutil, despercebido. E é neste sentido que a religião torna-se uma influente ferramenta na socialização.

Em relação à existência de várias religiões, os autores indicam o dilema da diferença, o qual está longe de ser resolvido. A migração e a formação de minorias representam desafios para o Estado-nação. E no caso específico dos imigrantes e minorias de origem muçulmana os desafios são ainda maiores, uma vez que há uma enorme desigualdade socioeconômica. Dentre os desafios, García e Ivanescu (2013) apontam a possibilidade de um ressurgimento religioso. Ou seja, a presença religiosa pode ser vista como uma ameaça ao pluralismo cultural e ao Estado laico.

García e Ivanescu (2013) afirmam que há uma conexão entre a teoria da secularização, o discurso ideológico da formação do Estado e os discursos racionalistas sobre a modernidade. Além disso, há efeitos da religião na política no

instante em que a religião se movimenta para o centro do debate político. É certo que a religião se associa à cultura e à origem étnica e, por isso, produz impactos sobre as decisões de natureza política. Assim, os autores constatam que, de fato, a religião está retornando à esfera pública por meio das transformações dos processos de imigração, integração e restauração dos modelos de cidadania. Diante dessas transformações, o conceito de cidadania ganha uma dimensão culturalista e moralizante, permitindo com que as normas e os valores sejam comparados entre si.

À vista disso, García e Ivanescu (2013) asseveram que enquanto a religião se politiza, a política se regionaliza. Por conseguinte, é correto afirmar que a religião e a política influenciam os indivíduos. Indubitavelmente, o islamismo é visto pelo Estado-nação como uma possível ameaça, visto que seu poder e seus paradigmas encontram-se vulneráveis. Contudo, é afirmado pelos autores que é a partir dos princípios democráticos – os quais fazem parte do Estado-nação e da integração dos imigrantes/minorias – que a religião tem a possibilidade de se tornar visível na esfera pública e política. Neste processo, a religião – que se torna politizada – adquire um espaço público e se converte em sujeito e objeto dos processos e discursos políticos. Dessa forma, será possível que a religião assuma o currículo social com o intuito de transmitir às gerações a educação e a cultura vinculadas às atuais circunstâncias.

Concluimos que, ao final da leitura do artigo 17, os autores se preocuparam em mostrar a questão da imigração e, principalmente, da presença religiosa no Estado. Ressaltamos que, para eles, as crenças e os valores são construídos socialmente. No decorrer do artigo, as referências à cultura, às normas e aos valores são constantes. Como evidenciamos, a religião é uma ferramenta poderosa na socialização dos sujeitos e, por sua vez, configura-se como currículo social. Este currículo, de acordo com os autores, é normalmente oculto.

Constatamos que o conceito de currículo oculto não aparece neste artigo em momento algum – incluindo o título, o resumo e as palavras-chave –, dado que nos faz questionar seu aparecimento na busca realizada no *site* da SciELO. Acreditamos que, como uma possível explicação, a biblioteca eletrônica encontrou a palavra *oculto* – que aparece três vezes no texto – e o selecionou na busca requerida. Todavia, o artigo 17 possui características muito próximas ao conceito de currículo

oculto. O próprio conceito *currículo social* está próximo ao nosso objeto de estudo nesta pesquisa.

É possível correlacionarmos alguns argumentos dos autores deste artigo com os que construímos no primeiro capítulo. Um dos argumentos é sobre a educação e a cultura. Os autores afirmam que ambas garantem a continuidade e a perpetuação da etnicidade de um grupo social concreto. De modo semelhante, argumentamos que a educação e a cultura visam manter os privilégios e interesses de uma classe social. E isso nos remete a afirmação de que a educação não é neutra.

Outro argumento presente no artigo 17 é a questão da ameaça da presença religiosa e o problema dos imigrantes em relação à cultura homogênea. Este argumento se aproxima aos nossos, uma vez que o modelo do currículo se deu no momento em que surgiu uma preocupação da classe média da população americana com o controle social. Em outras palavras, Apple (2006) afirma que esta classe encontrava-se ameaçada em sua cultura e em seus poderes econômico e social devido à transição de uma sociedade rural para industrializada e ao surgimento das classes de trabalhadores imigrantes e capitalistas industriais. Dessa maneira, os argumentos – nossos e dos autores do artigo 17 – se aproximam no tocante à questão da luta pelo poder e pela supremacia.

ARTIGO 18

O artigo 18 direciona-se à nova política de gestão universitária – Responsabilidade Social Universitária (RSU) – que vem se desenvolvendo na América Latina. Esta política visa responder aos impactos organizacionais e acadêmicos da universidade, uma vez que esta instituição tem dificuldade em reconhecer que ela também pode gerar danos ao mundo, produzindo e reproduzindo injustiças sociais. Dessa maneira, Vallaey (2014) discorre em seu texto sobre o que deveria ser uma universidade socialmente responsável. Para ele, as universidades são locais de legitimação do que é ou não ciência, isto é, são locais de produção de universalidade. É por isso que se chamam “universidades”.

O modelo RSU se diferencia da tradicional extensão solidária e do simples compromisso declarativo, pois impõe que toda universidade questione seus orçamentos epistêmicos e, também, seu currículo oculto. Logo, esse modelo de

gestão universitária é dinâmico, uma vez que proporciona uma autocrítica institucional. Para Vallaey (2014), uma universidade socialmente responsável deve estar aportada em seu território e, conseqüentemente, totalmente contrária ao modelo multinacional de conhecimento – massivo, muitas vezes. Dentre as propostas do modelo RSU, encontra-se a existência de comunidades de aprendizagem mútua entre o meio acadêmico e as partes externas interessadas e, também, relações com relevância social.

O autor adverte que a RSU é uma política de toda uma universidade – incluindo a administração, a formação, a investigação e a extensão – e, na maioria das vezes, é confundida em sua concepção. Em relação a esta confusão, Vallaey (2014) aponta que os universitários têm dificuldade em entender que a RSU não é extensão solidária. Semelhante a isso, os empresários têm dificuldade em entender que responsabilidade social não é filantropia. Por conseguinte, para que ocorra essa confusão é preciso que a universidade reflita sobre sua relação com a sociedade.

Vallaey (2014) argumenta que a RSU abre possibilidades de reflexão sobre muitos temas importantes – epistemológica, ética e socialmente. Contudo, esses temas permanecem velados e/ou vetados. Para que esses temas não fiquem escondidos, o autor afirma que a RSU exige uma coerência institucional constante em todos os processos organizacionais, ou seja, coerência entre falar e agir. De fato, o modelo RSU não é um compromisso ético unilateral, mas, é uma resposta obrigatória aos deveres sociais e ambientais. Portanto, de acordo com o autor, a responsabilidade social de uma universidade não é um simples compromisso, mas sim um dever que ela deve assumir em relação a um chamado que vem do outro. Vallaey (2014) explicita que há uma enorme diferença entre compromisso e responsabilidade. Para ele, a responsabilidade corresponde a uma gestão equitativa e sustentável dos impactos universitários.

O autor apresenta quatro tipos de impactos pelos quais a universidade deve ser gerida de uma maneira socialmente responsável, são estes: da própria organização; da formação dos estudantes; dos conhecimentos e das relações com o meio social. Logo, é necessário que a universidade reconheça – e se convença – que, por meio de seus ensinamentos e investigações, ela também causa danos à sociedade. A partir desse reconhecimento, a universidade poderá questionar seu

papel e sua legitimidade na sociedade atual. Vallaey (2014) ressalta que a universidade não é o único local de produção de conhecimento. Assim, a RSU é necessária para que a legitimação da universidade e do conhecimento seja feita, uma vez que este modelo é incômodo e complexo, ou seja, faz com que ocorra uma reflexão das ações que lá acontecem.

Vallaey (2014) conclui que é preciso que as universidades se unam e se apoiem para reconhecerem e afirmarem o que é e o que não é ser uma universidade. Para que tal intento seja realizado, deve-se criar um consenso sobre o que deve ser uma universidade socialmente responsável, visto que se trata de legitimar a atividade científica. Desse modo, o autor considera que o modelo RSU é fundamental para evidenciar a diferença entre uma verdadeira universidade e outros centros de formação e investigação.

Com a leitura do artigo 18, nos fica claro que o autor não utiliza o conceito de currículo oculto como objeto de pesquisa. Neste artigo, o autor cita o termo uma única vez e não o define. O currículo oculto aparece relacionado aos impactos negativos causados pelas universidades. Em consonância aos nossos argumentos no Capítulo 1, o autor faz referência à produção de conhecimento. Argumentamos anteriormente que a escola não só produz como também reproduz o saber, portanto, ela também – assim como a universidade – não é o único local de produção de conhecimento. Há uma legitimação dos conhecimentos nessas instituições educativas e, dessa maneira, tal validação deve ser questionada e refletida constantemente.

ARTIGO 20

O autor do artigo 20 inicia seu texto com os conceitos de currículo e currículo vivo a fim de fazer uma introdução. Em seguida, o texto é composto pelas seguintes subdivisões: currículo vivo; currículo e competências; implementação participativa e conclusão.

O artigo é resultado de uma reflexão sobre os princípios – de caráter teórico e sociopolítico – para formular uma proposta curricular. Rangel Torrijo (2015) afirma que a construção curricular é um trabalho interdisciplinar e, por isso, requer conhecimentos da psicologia e da filosofia. O autor salienta que há uma tensão entre

as posições do currículo formal ou estabelecido frente ao oculto ou vivido. Portanto, é preciso formular uma proposta curricular que atenda a dissonância entre o currículo oficial e a realidade.

Rangel Torrijo (2015) considera que o currículo é um conceito bastante polissêmico. Dessa maneira, o autor aborda os significados do currículo, partindo de sua etimologia e definindo-o como uma atividade designadamente planejada para alunos em um determinado período de tempo. Com isso, torna-se necessário observar as experiências escolares e curriculares, isto é, todas as experiências vivenciadas pelos alunos em uma instituição educativa. É certo que, de acordo com o autor, o currículo deve apresentar um conjunto de princípios que visam o desenvolvimento das ações e interações dinâmicas.

Assim, Rangel Torrijo (2015) sugere uma proposta de uma política curricular democrática. Esta proposta é denominada pelo autor como currículo vivo, a qual busca empreender um processo democrático de renovação curricular. O autor ainda ressalta que um currículo vivo deve abordar as contradições e as negociações em um contexto específico, sendo participativo em sua implementação.

Além disso, o autor descreve que muito tem se falado sobre o currículo oculto, uma vez que diferentes autores atribuíram significados a este conceito. Contudo, Rangel Torrijo (2015) considera que é preciso especificar e reconhecer os limites e funções deste conceito. É certo que o currículo também é moldado por influência de várias forças sobre as quais não se podem controlar. Isto quer dizer que o currículo é resultado de uma construção social de várias influências e conflitos ideológicos.

Por conseguinte, Rangel Torrijo (2015) afirma que o conhecimento informal ou oculto pode gerar ou reproduzir desigualdades sociais. Para ele, o desenvolvimento de um currículo deve ser analisado para que sua dinâmica seja conhecida, bem como suas limitações e acertos. Para que um currículo seja implementado torna-se essencial que o diálogo entre os atores do meio educativo prevaleça, principalmente entre os professores. Uma proposta democrática de construção curricular requer que os atores da escola atuem conjuntamente, pois eles conhecem a realidade escolar.

Assim, o currículo – incluindo sua implementação e avaliação – deve formar um conjunto conceitual coerente. Além disso, Rangel Torrijo (2015) advoga que o

currículo deve ser concebido para além de uma organização simplista de conteúdos, não podendo ser reduzido a programas administrativos que atendem certas demandas. Em outras palavras, o currículo formal não pode ser concebido como uma simples distribuição de conteúdos, mas sim como uma estruturação de experiências formadoras. Dessa maneira, uma política curricular deve ser realizada. Torna-se fundamental, na visão do autor, analisar as funções do currículo, bem como seus posicionamentos ideológicos e metodológicos.

Rangel Torrijo (2015) assegura que, a partir de seus estudos, é imprescindível formular uma proposta curricular que atenda a dissonância entre o currículo oficial e a realidade. Indubitavelmente, o currículo é um processo que emana de políticas públicas. À vista disso, o autor afirma que se torna essencial romper o conflito existente entre teoria e prática para a elaboração do currículo nas instituições escolares. Isto significa compreender o debate teórico com o propósito de construir instituições – por meio do diálogo – pautadas no exercício da democracia.

Para que se possa romper com a tensão existente entre o currículo formal ou estabelecido e o currículo vivido ou oculto, Rangel Torrijo (2015) indica que deve ser empreendido um projeto fundamentado nas práticas sociais. A proposta de um currículo vivo assume tanto os conflitos políticos quanto as contradições das práticas educativas. Outrossim, o autor expressa que o processo de desenvolvimento do currículo deve tornar-se um ciclo que possibilite a reflexão e a transformação do âmbito escolar. E para que isso realmente aconteça, Rangel Torrijo (2015) afirma ser necessário uma construção curricular coerente e pautada em uma perspectiva democrática.

Diante da leitura do artigo 20, podemos afirmar que não há uma definição específica do conceito de currículo oculto, sendo que existe apenas a constatação de que existem influências sobre o currículo e que não podem ser controladas. Dessa forma, concluímos que o autor traz reflexões teóricas sobre a tensão existente entre o currículo formal e o currículo oculto. É interessante notar que o autor utiliza os termos *currículo formal ou estabelecido* e *currículo oculto ou vivido*. Contudo, consideramos que o tema central deste artigo é o conceito de currículo.

Além disso, o autor utiliza um referencial teórico crítico para sua argumentação. Rangel Torrijo (2015) afirma que o conceito de currículo é

polissêmico. Esta assertiva também é feita pelo autor Tomaz Tadeu da Silva – mencionado no Capítulo 1 –, que também afirma que o conceito de currículo depende tanto da orientação conceitual adotada quanto do contexto em que esteja inserido.

Estes são, portanto, os resumos dos artigos que não têm o currículo oculto como tema central. Desse modo, na seguinte seção, apresentaremos a análise que construímos a respeito dos artigos selecionados na biblioteca eletrônica SciELO.

3.2 – ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, apresentaremos nossa construção a respeito da análise dos dados. Apontaremos o que identificamos em relação às metodologias e aos autores utilizados como referência nos artigos selecionados. Ademais, teceremos alguns argumentos sobre a leitura dos 22 artigos, a fim de verificarmos os pontos convergentes e divergentes na compreensão do tema entre os estudos. Da mesma maneira, identificaremos quais são as práticas apresentadas pelos artigos sobre o conceito de currículo oculto, ou seja, se há práticas que revelam o caráter reprodutivista do currículo oculto ou se apresentam possibilidades de emancipação humana. Explicitaremos, portanto, nesta seção, uma análise dos nossos dados no intuito de respondermos a questão de pesquisa e analisarmos se os objetivos foram ou não atingidos.

Em relação às metodologias dos artigos selecionados, pudemos verificar que a maioria das opções metodológicas não apresenta fundamentação teórica para suas escolhas. Pensamos que tal fato pode estar relacionado às dúvidas que ainda persistem entre metodologia e procedimentos metodológicos e, também, à limitação dos artigos, uma vez que tais textos são, possivelmente, recortes de artigos mais extensos.

Um ponto que nos chama a atenção é que muitos artigos não fazem referência ao tipo de estudo realizado. Ou ainda, apenas afirmam que utilizam uma abordagem qualitativa e/ou realizam uma pesquisa bibliográfica. Entre os tipos de

estudo que foram explicitados, encontramos a etnografia (2 artigos), o estudo de caso (3 artigos), a história oral (1 artigo) e a narrativa (1 artigo).

Podemos afirmar que, ao analisarmos os procedimentos de coleta de dados, a maioria dos artigos reúne mais de uma técnica para tal. A entrevista – muitas vezes semi-estruturada – continua sendo a mais utilizada, aparecendo em 8 artigos. As outras técnicas encontradas nos artigos são os questionários (2 artigos), as observações – participantes ou não – (5 artigos), as análises documentais (3 artigos) e os grupos focais (4 artigos). Constatamos que o diário de campo foi utilizado como instrumento de registro de observação em 1 estudo. Logo, no total dos artigos selecionados, 9 deles não explicitam a metodologia e os procedimentos metodológicos adotados. Consideramos que esta não explicitação pode derivar do fato de os artigos serem recortes de trabalhos mais extensos e/ou por serem trabalhos teóricos.

Julgamos que a utilização de mais de um procedimento para a coleta de dados é muito positivo ao se realizar uma pesquisa. A partir dessa utilização seria possível analisar – sob diferentes perspectivas e/ou enfoques – a complexidade das questões do currículo e, principalmente, do currículo oculto, a fim de garantir uma melhor compreensão destes conceitos. Além disso, para compreendermos os aspectos que compõem a instituição escolar é necessário que se realizem investigações em seu âmbito. Torres Santomé (1995) pontua que, em relação ao estudo do tipo etnográfico, é possível notar a existência de uma rica e dinâmica vida dentro de uma instituição escolar. Além disso, o autor afirma que esta vida dispõe de uma relativa autonomia que permite compreender as contradições existentes e que colaboram para a transformação dos sistemas mais amplos da sociedade. Nas palavras do autor,

Foi necessário aprofundar este debate negativo e esmiuçar a realidade com as mais variadas técnicas de imersão, especialmente etnográficas, para conseguir, deste modo, violentar os modelos conceptuais vigentes até conceber outros modelos alternativos como o que pressupõem as teorias da produção cultural. Este novo modelo já permitiu pensar em práticas contra-hegemônicas, perante o discurso reproducionista anterior que era paralisante e deslocava a acção para fora da escola, para a luta económica, política e, inclusivamente, militar; uma vez realizadas as convenientes transformações radicais no aparelho económico e político é que se podia pensar em práticas educativas diferentes em que pudesse fazer a sua

aparição outra instituição escolar estruturalmente diferente (TORRES SANTOMÉ, 1995, p.202).

Por conseguinte, compreendemos que o tipo de pesquisa etnográfico é muito importante para abarcar um tema complexo – como, no nosso caso, o de currículo oculto. Evidenciamos que apenas 2 artigos explicitaram a escolha deste tipo de estudo. Consideramos ser um número muito reduzido para pesquisas que se propõem a estudar este conceito, pois, para o currículo oculto ser analisado, compreendido e explorado é necessário ir ao local para observar, ouvir os sujeitos, confrontar documentos, entre outras técnicas de coleta de dados.

Analisar os autores utilizados no entendimento do conceito de currículo oculto se revelou uma tarefa essencial, uma vez que tal tarefa é parte dos objetivos específicos desta pesquisa. A partir do referencial teórico adotado em cada estudo, podemos perceber as tendências teóricas das pesquisas sobre currículo oculto. Isto é, o referencial adotado em cada estudo ajuda-nos a compreender os lugares teóricos de onde as questões sobre o conceito de currículo oculto têm sido trabalhadas e compreendidas.

Realizamos um levantamento dos autores adotados para a teorização e/ou argumentação sobre o conceito de currículo oculto, nos 22 artigos. Este levantamento consistiu em acessarmos as referências contidas ao final de cada artigo – além de observarmos as que estavam no conteúdo do texto. É importante evidenciarmos que identificamos os autores que davam suporte aos estudos de currículo oculto, independentemente do número de obras utilizadas ou citações feitas no corpo do texto.

Em alguns casos, há autores que têm mais de uma obra citada em um mesmo estudo. Contudo, o que realmente nos importou foi compreender a influência dos autores para os artigos selecionados. Cabe ressaltarmos que, mesmo entre os artigos que utilizam o conceito de currículo oculto como tema central – a partir da divisão dos 22 artigos por nós realizada –, não se observa a presença de uma fundamentação teórica suficientemente densa acerca deste conceito.

É possível afirmarmos que os autores mais utilizados para a teorização sobre o currículo oculto – da área da Educação – são Philip W. Jackson e Michael Apple.

Como discorreremos no Capítulo 1, Jackson dedicou-se aos estudos de currículo e produziu em 1968 um livro chamado *Life in Classrooms – A vida nas salas de aula*. Este autor, de linha teórica funcionalista, realizou um amplo estudo sobre o comportamento dos alunos a respeito da aprendizagem na escola. Ele foi o principal autor a denominar o termo *currículo oculto* – embora não o empregue em uma perspectiva crítica.

Em relação a Michael Apple, pode-se afirmar – de acordo com Silva (2015) – que o princípio da crítica neomarxista às teorias tradicionais do currículo e à ação da ideologia está estreitamente associado ao pensamento deste autor. Ou seja, Michael Apple elaborou uma análise crítica do currículo, relacionando este conceito ao conhecimento escolar. Por conseguinte, os estudos desses dois autores – em perspectivas teóricas diferentes – foram – e ainda são – imprescindíveis não só para a compreensão da instituição escolar e sua relação com determinados aspectos da sociedade, como também a respeito dos conceitos de currículo e, sobretudo, currículo oculto.

De maneira geral, o autor mais citado nos artigos, depois de Jackson e Apple, é Henry Giroux. Em seguida, aparecem os autores Foucault, Gimeno Sacristán, Lempp e Seale, Perrenoud, Torres Santomé. Estes autores são utilizados nos artigos da área da Educação, com exceção de Lempp e Seale, vinculados à área da Saúde, mais especificamente à Educação Médica.

Nos artigos analisados há, ainda, referência a autores que, segundo nossa interpretação, discutem temas relacionados, de certa maneira, aos estudos sobre currículo oculto. São estes: Althusser; Bernstein; Bourdieu e Passeron, Foucault; Gimeno Sácristan; Giroux; McLaren; Paraskeva; Perrenoud; Therborn; Thompson e Willis. Tais autores discutem temas como: ideologia, reprodução, classe, controle, poder, disciplina, resistência, escola e prisão, cultura, pedagogia e teoria crítica, êxito e fracasso escolar, tempo escolar, aprendizagem do trabalho, capitalismo industrial, entre outros.

Dos artigos da área da Saúde, 3 utilizam autores da própria área para a teorização sobre currículo oculto. Além disso, 2 artigos dos 22 artigos selecionados não mencionam o termo currículo oculto uma vez que consideramos a ocorrência do

conceito no título, no resumo e no texto. Ou seja, os artigos identificados⁵ pelos números 10 e 17 não trazem o conceito de currículo oculto. Apesar disso, há no artigo 17 – ainda que o termo currículo oculto não seja o seu tema central – uma argumentação que se aproxima à que construímos no Capítulo 1.

O artigo 10, por sua vez, não apresenta argumentos que se aproximam ao conceito de currículo oculto. É importante reiterarmos que selecionamos todos os artigos apontados pela pesquisa na base de dados. Acreditamos, portanto, que o *site* SciELO associou as palavras “currículo” e “oculto” e, desse modo, selecionou o artigo 10 na busca realizada. Destacamos, ainda, o fato de que, embora o artigo identificado pelo número 4 contenha o termo currículo oculto em seu título, não há em suas referências qualquer estudo sobre este termo.

Consideramos importante identificar os autores utilizados nos artigos para a fundamentação sobre o currículo oculto, uma vez que nos permite analisarmos como este conceito vem sendo compreendido e, por sua vez, relacionado a outros conceitos. Um exemplo disso é o caso de 2 artigos – no total de 22 selecionados – que associam o currículo oculto aos estudos de gênero. Estes artigos são identificados pelos números 3 e 5. Cabe ressaltarmos que tais artigos não trazem autores em suas referências que discutem, especificamente, o currículo oculto.

Evidenciamos, portanto, diferentes linhas teóricas prevalecentes nos artigos, como crítica e pós-estruturalista. Ademais, percebemos a existência de artigos que fazem mistura de autores de linhas diferentes. Por exemplo, o artigo 11 utiliza Philip Jackson e Michel Apple em suas argumentações, deixando de destacar as diferenças teóricas entre estes autores. Nesse sentido, notamos que o lugar teórico nem sempre está bem definido nos artigos selecionados e – certamente – isso pode ser uma evidência da inconsistência do conceito de currículo oculto.

Por isto, é preciso estar convicto dos lugares teóricos de cada autor, embora tais lugares não sejam inalteráveis. Estes são apenas alguns exemplos de que não basta utilizar autores que falam sobre um determinado conceito. Torna-se necessário estabelecermos corretas relações entre as perspectivas teóricas de cada estudioso com o propósito de fundamentarmos coerentemente um assunto específico.

⁵ Lembramos que a identificação dos artigos selecionados encontra-se na seção 2.2 do Capítulo 2.

A respeito dos pontos convergentes e divergentes entre os artigos na compreensão da temática sobre currículo oculto, evidenciamos, como um forte ponto convergente, o de que a maioria dos artigos discute a influência deste currículo no processo de ensino e aprendizagem das escolas. De certa forma, os autores afirmam que este currículo é oculto, mas sempre atuante – principalmente nas práticas dos professores de Educação Básica e Ensino Superior. E como ponto divergente mais perceptível, identificamos a dispersão de referenciais teóricos sobre o currículo oculto e, em alguns casos, a sua ausência.

Em relação ao nível de ensino, constatamos que 3 artigos são referentes à Educação Básica, 14 artigos abordam o Ensino Superior e 5 artigos não especificam o nível de ensino. Consideramos válido ressaltarmos que, entre os artigos do Ensino Superior, 11 são da área da Saúde – dos cursos de Medicina e Odontologia. A pouca quantidade de artigos que estudam o currículo oculto na Educação Básica nos chama a atenção, uma vez que – assim como se encontra em nosso referencial teórico – a planificação deste currículo se dá desde o início da escolarização, ou seja, na pré-escola.

Compreendemos que o fato de não haver um maior número de artigos sobre o currículo oculto neste nível de ensino na base de dados SciELO não quer dizer que ele não exista ou que este conceito já tenha sido totalmente explorado ou superado. Silva (2015) afirma que este currículo se efetiva por meio de interações, regras, hábitos, normas, entre outros aspectos. Indubitavelmente, tais meios estão presentes em todos os níveis de ensino e, logo, um currículo implícito ou oculto se faz presente no âmbito escolar.

A partir da leitura de todos os artigos, evidenciamos que a maioria dos autores dos artigos selecionados utiliza o conceito de currículo oculto para se referir às atitudes e práticas negativas que influenciam as pessoas, no caso, os estudantes – sujeitos de pesquisa do maior número dos artigos selecionados. Em outras palavras, grande parte dos artigos afirma que há uma transmissão de valores, conhecimentos, hábitos e atitudes na relação entre professor e aluno. Este argumento compõe principalmente os artigos da área da Saúde. Sendo assim, alguns artigos trazem a noção de que o médico ou o dentista professor ensina – especialmente por meio de seus exemplos – valores e ideologias que agem

negativamente na vida e na aprendizagem dos estudantes. Por conseguinte, tais docentes ensinariam exemplos práticos que contradizem a teoria.

Ademais, alguns desses artigos discutem aquilo que não é ensinado aos estudantes de graduação, ou seja, alguns conteúdos necessários à formação profissional. Logo, os autores associam a influência do currículo oculto a esta falta de ensino de certa(s) disciplina(s) e/ou conteúdo(s), por exemplo. E é devido a isto que muitos autores dos artigos da área da Saúde afirmam que é necessária uma reformulação curricular dos cursos do Ensino Superior. Podemos relacionar esta falta de ensino apresentada pelos autores ao conceito de currículo nulo. Eisner (1994) apresenta a ideia de que este currículo é tudo o que não é incluído no currículo explícito. Ou seja, o currículo nulo é caracterizado pela ausência de certos conteúdos, ou ainda, aqueles que não chegam à escola.

Constatamos também que a maioria dos artigos desta área chama a atenção para a dimensão ética da formação dos profissionais de Medicina e Odontologia. Melhor dizendo, podemos afirmar que a questão da ética está presente nas discussões e, em muitos casos, representa a preocupação dos pesquisadores/autores. É válido informarmos que, entre os 22 artigos selecionados, 3 são dos mesmos autores; são os artigos identificados pelos números 14, 16 e 19. São artigos da área da Saúde, mais especificamente do curso de Odontologia, e foram publicados nos anos de 2012, 2013 e 2014 em 3 diferentes periódicos. Além disso, dois desses artigos discutem a ética na formação dos profissionais.

Nesse sentido, notamos que os artigos da área de Saúde são bastante semelhantes em algumas características, isto é, eles discorrem sobre a influência do currículo oculto na formação dos futuros profissionais. Assim, eles evidenciam que há uma atuação deste currículo no ensino realizado pelos professores, que exercem a profissão de médico ou dentista, como referimos. Também neste caso é enfatizada nos artigos a noção de que o currículo oculto gera efeitos negativos na vida do aluno.

De fato, é pertinente afirmarmos que, entre os artigos selecionados, muitos autores desta área de conhecimento estão preocupados não só com a formação ética, mas também com a formação moral dos estudantes, futuros profissionais da saúde. Alguns artigos trazem a discussão sobre a importância do papel do professor

na formação de valores nos estudantes, por meio de características como: exemplo profissional, atuação ética, compromisso com a sociedade, transmissão de vivências e experiências, entre outras.

Nos textos, a afirmação da discordância entre o que se diz e o que se faz é constante – alguns autores se reportam à diferença entre a teoria e a prática – e, por conseguinte, como mencionamos, o papel do professor – que também exerce a profissão de médico e/ou dentista – é analisado e questionado. Logo, a responsabilidade do professor frente às suas atitudes e palavras é destacada em muitos artigos da área da Saúde. Muitos autores ressaltam que esses professores ensinam os alunos de uma maneira, porém na prática eles não exercem o que ensinaram. Isso acontece tanto em relação aos próprios docentes – em suas atitudes na sala de aula –, quanto em relação aos procedimentos utilizados nos atendimentos aos pacientes. E esse também é um dos motivos pelos quais os autores se referem ao nosso objeto de pesquisa.

Sendo assim, encontramos a preocupação com o papel do professor – principalmente nas discussões dos cursos da área da Saúde. Ademais, também encontramos em muitos artigos argumentos que apontam a necessidade de conscientização do professor sobre a função do conceito de currículo oculto. De acordo com Torres Santomé (1995), torna-se necessário que o docente atue como um intelectual comprometido, gerando, assim, reflexões e debates a respeito do porquê – ou para que – da existência de determinados conteúdos culturais com os quais eles trabalham. O autor assegura que o trabalho prático – quando não é pautado por uma contínua reflexão – costuma ser orientado pelo hábito, pela rotina e pelos elementos ideológicos.

Torres Santomé (1995) afirma que os professores possuem suas próprias concepções do que deve ser o sistema educativo e, por conseguinte, de como desenvolver o seu trabalho em uma sala de aula. À vista disso, encontramos diferentes formas de ensino de acordo com o professor que está responsável por uma sala de aula. Dessa maneira, existem professores mais preocupados em estimular nos estudantes uma capacidade de reflexão crítica e, também, existem aqueles que estão preocupados em impor sua autoridade e disciplina. Logo, vimos que muitos artigos trazem uma discussão sobre o papel do professor, pois seus

resultados se concentraram nas ações dicotômicas desse sujeito – entre teoria e prática, entre o que se diz e o que se faz.

Consoante o argumento de Apple (1989), muitas vezes o professor é visto como mero condutor entre o currículo e o aluno, pois ele é afastado da participação nas complexas questões educacionais e, também muitas vezes, possui uma autonomia limitada. Logo, esta imagem e/ou papel do professor reforça a noção de que ele simplesmente precisa conhecer as técnicas de ensino. Todavia, Giroux (1986) argumenta que o docente precisa voltar sua atenção para o processo de escolarização, estando atento para a existência e os efeitos do currículo oculto como parte central de suas teorizações e práticas na educação. Nesse sentido, o professor deve desafiar – juntamente com os demais atores da escola – as mensagens que, frequentemente, se encontram escondidas.

Além disso, Giroux (1986) aponta que os professores não podem fugir de suas próprias convicções e ideologias – lembrando que não há neutralidade na educação. Logo, os educadores precisam compreender como certas questões – como de classe, gênero, raça, entre outras – deixaram traços sobre sua forma de pensar e agir. Na busca e na defesa de uma pedagogia radical, o autor expressa que os professores – também radicais – devem lutar para tornar possível uma escola realmente democrática. Dessa forma,

Em termos pedagógicos concretos, isso significa que os educadores precisam situar a escola, o currículo, a pedagogia e o papel do professor dentro de um contexto social que revele tanto seu desenvolvimento histórico como a natureza da relação existente com a racionalidade dominante (GIROUX, 1986, p.253-254).

A partir da conscientização das relações mais amplas na sociedade, como Torres Santomé (1995) afirma, é possível compreender e intervir de um modo contra-hegemônico nas instituições escolares. Para o autor, há características do currículo – bem como do processo de escolarização – que oferecem um potencial libertador. E este potencial permite que os alunos *confrontem* informações, conteúdos e pontos de vista; *desenvolvam* procedimentos e *construam* valores e

conhecimentos substanciais para auxiliarem na eliminação das injustiças da realidade da qual participam.

Consoante isto, Apple (1989) anuncia que existem prováveis contradições intrínsecas ao conteúdo. E a partir dessa existência, o conteúdo comporá parte de um processo ativo de produção de novos significados – uma vez que não há um determinismo. É preciso, pois, como afirma Giroux (1986), compreender como o poder é produzido, mediado e, em especial, alvo de resistência, ao nível da existência diária. Cabe ressaltarmos que há nas escolas, concomitantemente, a dominação e a resistência – isto é, uma relação dialética.

Outro aspecto importante a respeito dos nossos dados é que em todos os artigos a definição do conceito de currículo oculto, quando aparece, está associada às perspectivas crítica e neomarxista de currículo. De modo geral, os autores afirmam que este currículo é composto por normas e valores que são transmitidos para os alunos. Ou seja, é possível afirmarmos que muitos artigos enfatizam que o currículo oculto é composto por hábitos, ideologias, costumes e rituais assumidos como normais ou até mesmo indesejáveis. Estas constituem as práticas informais – assim denominadas por certos autores dos artigos – que influenciam os processos educativos, ou seja, o ensino-aprendizagem. E, de acordo com um artigo por nós selecionado, esta influência é decisiva. A partir desta afirmação, consideramos importante nos referir a uma definição de currículo oculto descrita por Giroux (1986),

O currículo oculto nas escolas se refere às normas, valores e atitudes subjacentes que são frequentemente transmitidos tacitamente, através das relações sociais da escola e da sala de aula. Ao enfatizar a conformidade a regras, passividade e obediência, constitui uma das mais importantes forças de socialização usadas para produzir tipos de personalidade dispostos a aceitar as relações sociais, características das estruturas que governam o mundo do trabalho (GIROUX, 1986, p.258).

Em relação a esta citação, analisamos que alguns artigos trazem a questão de que formação da subjetividade dos alunos – ou desenvolvimento de suas identidades – é influenciada pelo currículo oculto. É certo que este currículo não abrange somente esta formação, uma vez que a escolha das disciplinas de um curso, por exemplo, também é influenciada pelos aspectos desse currículo.

Entretanto, notamos que muitos artigos trazem a discussão do *sujeito* escolar – a ação do professor e suas consequências no aluno. Os artigos enfatizam que a formação e a prática dos professores são influenciadas, negativamente, por um currículo oculto. Ainda, tais artigos afirmam que as interações entre professor e aluno têm o propósito de moldar a maneira de ser e agir dos estudantes. Desse modo, nos remetemos ao questionamento sobre a forma *como* são produzidos esses sujeitos, uma vez que esta produção não é aleatória.

Sendo assim, percebemos que muitos dos autores dos 22 artigos compreendem que os valores implícitos desse tipo de currículo são interiorizados ou internalizados pelos estudantes. É válido destacarmos que um artigo questiona se este ensino implícito é feito de modo consciente ou inconsciente pelos professores. Esta dúvida colocada pelo artigo nos remete ao argumento de que, para Torres Santomé (1995), os docentes, no mais das vezes, não estão plenamente conscientes do papel que o currículo oculto desempenha no âmbito escolar. Acreditamos que os valores implícitos desse currículo não são internalizados apenas pelos estudantes, mas também são aceitos e incorporados tacitamente pelos professores, bem como por outros atores escolares.

Ademais, encontramos apontamentos de que o currículo oculto é um mecanismo importante de socialização e que atua de forma quase imperceptível. Há autores que afirmam a existência de “lições” deste currículo, as quais envolvem atitudes, valores, ideologias, entre outros aspectos. Desse modo, os alunos aprendem as normas que são pré-estabelecidas socialmente. E sobre a aprendizagem de regras, percebemos que apenas um artigo selecionado considera a relação do tempo escolar ao conceito de currículo oculto. É interessante notarmos que há muitas características da escola que atuam na esfera deste currículo, mas muitas vezes não são classificadas como tal. E como exemplo disso temos a rotina e a arquitetura escolar – principalmente em uma sala de aula.

Consideramos interessante a exposição de outro artigo que afirma a existência de uma “transmissão de uma cultura específica” por meio do currículo oculto. Logo, tal argumento nos remete ao predomínio de uma cultura dominante no interior das instituições escolares, a qual (re)produz uma desigualdade social – como citada em muitos artigos selecionados. Outro aspecto que nos chamou a atenção é

que 3 artigos trazem as denominações currículo oculto e currículo informal. Entretanto, um deles utiliza estes termos como sinônimos e os outros os compreendem como sendo distintos – um desses artigos assegura que o *informal* é o que não está escrito e o *oculto* se refere às influências implícitas.

A respeito da influência originada pelo currículo oculto, afirmamos que alguns artigos asseguram que ela é negligenciada. Dessa maneira, os artigos indicam a necessidade de se explorar o assunto sobre este conceito para que sua influência seja diminuída. Esta argumentação nos faz refletir sobre a perspectiva dialética do currículo oculto, pois este conceito pode abranger tanto uma noção de dominação quanto de libertação.

O que queremos destacar é que há o aspecto positivo deste conceito, uma vez que ele apresenta uma dimensão positiva e negativa. Reiteramos que – assim como fundamentamos na seção 1.5 do Capítulo 1 – Giroux (1986) aponta para a necessidade de uma redefinição conceitual de currículo oculto a fim de que ocorra o desenvolvimento de uma escolarização não somente comprometida com a reprodução, como também com a transformação social.

Nesse sentido, o que também nos desperta a atenção é o fato de a maioria dos artigos – para não dizer todos – apontar o aspecto negativo do currículo oculto. E a palavra que mais pode ser encontrada em todos os artigos – como referência ao currículo oculto – é *influência*. E foi possível constatar que esta influência é vista – predominantemente – de maneira negativa, ruim.

Os artigos compreendem que este currículo é composto por um conjunto de valores, regras e normas – que são subjacentes ao processo formativo ou de ensino – que devem ser apropriados pelos estudantes para se alcançar um objetivo específico de uma classe dominante. Isto quer dizer que o currículo oculto reforça regras e normas para que sejam legitimadas na sociedade. Ademais, há artigos que o caracterizam como sendo moldado por diferentes forças que não podem ser controladas. Portanto, o currículo oculto é resultado de uma construção social constituída por diversas influências e, sobretudo, conflitos ideológicos. Por conseguinte, o conceito de ideologia nestes artigos está configurado como falseamento da realidade, e não como possibilidade de reprodução e produção.

Consideramos importante mencionar que nosso objetivo geral de pesquisa é *analisar os artigos selecionados, a fim de verificar se eles atribuem ao currículo oculto uma função negativa, ou se indicam também a possibilidade de que ele sirva à emancipação humana*. Em geral, o que encontramos – predominantemente – foi a denúncia do aspecto negativo e reprodutivo do currículo oculto. Contudo, verificamos que alguns artigos selecionados indicam tais possibilidades.

Acreditamos, portanto, que nosso objetivo geral foi atingido. É importante ressaltarmos que cerca de 30% dos artigos fazem alusão à possibilidade de uso do currículo oculto para a transformação social. Logo, este fato torna-se um importante dado para nossos estudos e, assim, contribui para respondermos a questão que norteou esta pesquisa.

De fato, evidenciamos que alguns artigos apresentam argumentos que se relacionam – de diferentes formas – com nosso objetivo geral e/ou com alguns aspectos da nossa fundamentação teórica. Em relação à possibilidade de que o currículo oculto sirva à emancipação humana, consideramos que há 6 artigos – entre os 22 selecionados para esta pesquisa – que trazem elementos correspondentes a certos argumentos construídos no Capítulo 1. Portanto, compreendemos que eles trazem considerações – ou até mesmo alusões – de que se deve ir além da função negativa do conceito de currículo oculto. Tais artigos são identificados pelos números 5, 9, 10, 11, 19 e 22.

Estabelecendo uma determinada ordem, avaliamos que o artigo 9 é o que mais se aproxima deste anúncio de possibilidade de ação emancipatória por meio do currículo oculto, uma vez que seu autor traz argumentos sobre a possibilidade de resistência cotidiana às forças de dominação – ressaltamos que há um subtítulo denominado *possibilidades de resistência* neste artigo. Nesse sentido, este artigo faz uma reflexão teórica a respeito da instituição escolar, compreendendo-a como uma instituição democrática. Logo, o autor assegura que é preciso encontrar uma possibilidade de resistência a partir da compreensão da realidade.

Outrossim, o autor menciona a necessidade do desocultamento das complexas relações de poder para o desenvolvimento de uma educação democrática. Assim, podemos relacionar esta ideia de desocultamento à ideia de compreensão e/ou conscientização das conexões entre escola e a sociedade mais

ampla. Além disso, o autor considera que este currículo não atua totalmente em benefício da consolidação dos interesses da classe dominante e da (re)produção da sociedade. É importante ressaltarmos que este autor pode não ter encontrado dados referentes às possibilidades de resistência e desocultamento, mas ele analisa estes termos na direção que indicamos em nosso referencial teórico.

Portanto, analisamos que o autor indica ser possível que um espaço para a resistência seja encontrado a partir dessa consideração sobre o conceito de currículo oculto e, também, do entendimento de que existem contradições. Isto nos remete à dimensão dialética do currículo oculto, tal como Giroux (1986) expõe que as escolas podem ser locais tanto de dominação quanto de contestação. Em consonância a isto, Apple (1989) afirma que há espaços para uma ação no interior das escolas a fim de que uma transformação social seja possível.

O artigo identificado pelo número 11 também estabelece uma relação com nosso objetivo geral em um determinado aspecto. Este artigo é um ensaio teórico que traz a discussão sobre a estigmatização dos alunos com deficiência e suas maneiras de manifestação no currículo escolar, pautando-se na noção de currículo oculto. Evidenciamos um pequeno parágrafo – antes das considerações finais do artigo – que se relaciona ao que argumentamos no Capítulo 1. Os autores apontam para o enorme desafio da construção de um currículo que dê espaço para as diferenças, as resistências e as contradições. Logo, podemos concluir que os autores consideram que há contradições e resistências – espaços – no interior da escola e, portanto, devem ser vistas como possibilidades de ação.

Em seguida, consideramos que o artigo 19 apresenta um aspecto que se correlaciona à posição teórica que defendemos. Este artigo traz argumentos sobre a dimensão ética da formação de profissionais em Odontologia. Logo, os autores discorrem sobre a influência do currículo oculto nesta formação. Concluem que é imprescindível tornar visíveis os elementos que compõem este currículo para que ocorra tanto uma formação integral do ser humano quanto uma transformação social da realidade.

De fato, não podemos afirmar sobre o que eles entendem por “tornar visíveis” tais elementos. Contudo, supomos que esta expressão pode ser relacionada ao aspecto positivo do currículo oculto, a fim de que ocorra uma transformação da

realidade. Ou seja, é necessário que os elementos do currículo oculto sejam percebidos e compreendidos pelos atores da escola para que, assim, trabalhem em favor da transformação e da emancipação humana.

Encontramos no artigo 22 uma menção à palavra resistência. As autoras deste artigo discorrem sobre a dimensão do tempo na instituição escolar. Elas afirmam que a unidade temporal da classe é composta pelas interações entre professor e estudantes e, por conseguinte, possui dimensões de controle, resistência e poder. A análise do conjunto do artigo permite considerarmos que as autoras compreendem que há o elemento de resistência no âmbito escolar, especificamente na sala de aula. De outra forma, entendemos que as autoras sugerem que os alunos não são agentes totalmente passivos.

Os artigos representados pelos números 5 e 10 não trazem o conceito de currículo oculto como tema central de seus estudos. Entretanto, tais artigos contêm alusões às palavras desocultamento e contradições. Desse modo, consideramos que estes artigos indicam uma possibilidade – mesmo que pequena – de anúncio de possibilidades de resistência.

O artigo 5 menciona a necessidade de uma desconstrução das naturalizações instituídas em relação aos discursos de gênero. Logo, consideramos a hipótese de que a autora faz uma referência ao “desocultamento” do currículo oculto, o qual desempenha um amplo poder nos discursos e nas ideias dominantes. Cabe ressaltarmos que o conceito de currículo oculto – juntamente com o conceito de ideologia – faz com que certos valores pareçam normais/naturais e até mesmo desejados. Entretanto, devemos considerar a dimensão dialética dos conceitos de ideologia e currículo oculto.

Por fim, os autores do artigo identificado pelo número 10 descrevem como os educadores – durante seu processo de formação – compreendem e agem diante do problema da drogadição dos estudantes. Neste artigo há uma menção bastante superficial à existência de contradições no espaço escolar. Os autores afirmam que os educadores percebem que há contradições no âmbito da escola.

Sendo assim, notamos que estes 6 artigos trazem – de alguma forma – elementos relacionados aos nossos argumentos teóricos sobre as possibilidades de

ação no espaço escolar ao considerarmos o conceito de currículo oculto. Como demonstramos no Capítulo 1, não há determinismo na e/ou sobre a instituição escolar, visto que a relação entre esta e as demais instituições sociais é dinâmica e, acima de tudo, dialética. Afirmamos anteriormente que tais artigos contemplam, em certa medida, nosso objetivo geral de pesquisa, uma vez que são os únicos que apresentam palavras que indicam o anúncio de possibilidades a partir do currículo oculto. Estas palavras são: resistência (3 artigos); contradição (2 artigos); desocultamento (2 artigos) – das relações de poder e das naturalizações dos discursos; visibilidade dos elementos do currículo oculto (1 artigo). É válido esclarecermos que o número de artigos colocados entre parênteses em cada palavra corresponde ao total dos 6 artigos, ou seja, a palavra *resistência* foi encontrada em 3 artigos dos 6 que fazem alusão à possibilidade de uso do currículo oculto para a transformação social.

Esta é, portanto, a análise que construímos a respeito de nossos dados. Assim como mencionamos no Capítulo 2 – mais especificamente na seção 2.2 –, o que realizamos é *uma* leitura dos dados. Isto é, sabemos que outras leituras deles podem ser feitas, abrindo novas possibilidades de discussão.

Considerando esses resultados e as características dos artigos selecionados – que apresentamos nas seções 2.2 e 3.1 desta Dissertação – passaremos, no conteúdo seguinte, a expor nossas considerações sobre esta pesquisa. Apesar de o denominarmos *considerações finais*, evidenciamos que seu teor não é conclusivo. Ao contrário, acreditamos que ele possui uma natureza propiciadora de novas reflexões e discussões a respeito do conceito de currículo oculto – e até mesmo de outros temas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho procuramos discutir o conceito de currículo oculto, com base em uma fundamentação teórica, a fim de compreender como ele se revela por meio da análise de um conjunto de artigos científicos, e como ele opera no cotidiano das escolas.

O conceito de currículo é complexo e, além disso, apresenta diferentes significados, de acordo com o referencial teórico adotado e o contexto inserido. Podemos assegurar que as escolas assumiram um novo papel a partir da primeira metade do século XX – devido às mudanças sociais da época. Portanto, é certo que as escolas foram e ainda são vistas como lugares ideais para que certos interesses da classe dominante na sociedade sejam instituídos e concretizados. À vista disso, Torres Santomé (1995) afirma que se tornou necessário contemplar a relação das escolas – incluindo sua organização e seus currículos – com as demais atividades sociais. Logo, consideramos que as instituições escolares não podem ser analisadas de maneira isolada ou fora dos contextos social, político, cultural e econômico.

A literatura que se proclama crítica trouxe um novo ponto de vista para refletirmos sobre a educação⁶. Conforme nos expõe Giroux (1986), as escolas são espaços políticos envolvidos tanto na construção quanto no controle dos discursos. E, de fato, os valores e as crenças que orientam e compõem a prática escolar são construções sociais pautadas em determinadas pressuposições. Portanto, podemos asseverar que não há neutralidade em todo o processo de escolarização e, por conseguinte, o conhecimento que compõe o currículo não é neutro. Com efeito, de acordo com Torres Santomé (1995), há nas escolas uma educação diferenciada com o propósito de que as diferentes classes sociais desempenhem distintas funções na estrutura ocupacional adulta.

Dessa maneira, afirmamos que há uma intrínseca relação entre a educação e os aspectos mais amplos da sociedade. Ou seja, há componentes econômicos, culturais, políticos – sobretudo ideológicos – que influenciam a construção e o

⁶ Ressaltamos que esta literatura não é nova, mas sua aplicação ao campo do currículo é mais recente, até porque o próprio conceito o é.

desenvolvimento do currículo nas escolas. Podemos afirmar que a partir do conceito de ideologia podem ser percebidos os interesses e as relações de poder que envolvem a seleção de determinados conhecimentos em detrimento de outros. Todavia, o poder não é sempre perceptível como forma de controle e, devido a isso, ele é praticado de forma naturalizada nas instituições, favorecendo tanto a reprodução quanto a legitimação das desigualdades existentes.

No entanto, demonstramos em nossa fundamentação teórica que não podemos caracterizar todos os aspectos e fatos da escola como ideológicos, se estes forem entendidos como falseamento da realidade. Consideramos que este conceito não pode ser “engessado” em uma função determinista sobre o âmbito escolar, uma vez que há possibilidade de resistência neste espaço. Isto é essencial para se fazer uma análise e compreender a realidade desta instituição de ensino. E, como nem tudo pode ser caracterizado como ideológico – nos referindo ao sentido reprodutivo e determinista do conceito –, evidenciamos que nossa forma de conceber a ideologia orienta-se pelos argumentos que se relacionam à dimensão dialética do conceito.

Em outras palavras, de acordo com Giroux (1986), as ideologias mobilizam os sujeitos humanos e, sobretudo, apresentam uma característica dialética. A partir desta noção, a ideologia pode ser um importante instrumento pedagógico crítico no instante em que é empregada para questionar a relação entre a cultura escolar dominante e as experiências vivenciadas contraditórias que medeiam a organização da vida escolar.

Dessa forma, consideramos – com Giroux (1986) – que o conceito de ideologia possui tanto um aspecto negativo quanto positivo. Em seu aspecto negativo, a ideologia *distorce* tanto o pensamento reflexivo quanto a ação. Por sua vez, em seu aspecto positivo, ela os *promovem ou clarificam*. Diante dessa perspectiva, a ideologia faz referência à produção, ao consumo e à representação de ideias e comportamentos que podem distorcer ou clarificar a natureza da realidade. Assim, acreditamos que por meio deste conceito podem ser encontrados espaços para possibilidades de ação, de luta e de resistência. Ademais, estes espaços também podem ser proporcionados pelo conceito de currículo oculto, pois advogamos que não há um determinismo em relação à instituição escolar.

Conduzindo-nos por estudos que asseguram a relação entre ideologia e currículo, afirmamos que há um currículo tácito que colabora na manutenção da hegemonia de uma classe dominante. Também evidenciamos que a educação escolar não é destinada da mesma forma para todos os alunos. De acordo com Torres Santomé (1995), ela é desigualmente distribuída dentro de uma mesma escola – e cremos que isto acontece até mesmo em uma sala de aula. Assim, o autor afirma que o processo de segregação já se institui na primeira fase da escolarização, isto é, na pré-escola.

Torres Santomé (1995) argumenta que é no período pré-escolar que os alunos começam a adquirir um conjunto de competências e a aprender normas de comportamento que correspondem às que são exigidas pelo trabalho na sociedade adulta. O autor assegura que é por meio da interação social – que acontece todos os dias nas salas de aula – que as subjetividades se formam e, sobretudo, que se criam habilidades e saberes privilegiados pela sociedade. Além disso, Torres Santomé (1995) compreende que a instituição escolar objetiva colaborar para o fim dos conflitos sociais, mas atua, simultaneamente, na preparação de cada sujeito para ocupar seu papel no sistema produtivo.

Como Apple (1989) explicita, o aparato escolar é organizado de tal maneira que se constitui em um importante local para a produção e a reprodução de conhecimento. O autor ressalta que esta organização não é imposta sobre a escola, mas é estabelecida devido às funções – contraditórias – em que está envolvida. Sendo assim, é possível afirmarmos que a escola atua conformando sujeitos para a sociedade capitalista, ou seja, preparando, ao mesmo tempo, sujeitos para trabalhos intelectuais – para posições de destaque – e sujeitos para trabalhos manuais. Com isso, torna-se evidente a forte relação que existe entre a escola e os sistemas econômico, político, cultural e social. Nessa perspectiva, afirmamos que há componentes ideológicos que determinam a construção e o desenvolvimento do currículo escolar. Em outras palavras, há efeitos da ideologia e de certos interesses no cotidiano da instituição escolar por meio de um currículo tácito, ou implícito, ou oculto.

Apple (2006) demonstra que este currículo é composto por normas e valores que são internalizados pelos alunos. Assim, o currículo oculto contribui para a

produção e reprodução das relações de dominação. Ademais, Silva (2015) explicita que este currículo se desenvolve e se planifica por meio de interações sociais, regras, hábitos, rituais, conteúdos, entre outros aspectos que compõem determinadas finalidades que a escola deseja atingir. De certa forma, este currículo perpassa as normas que estruturam as rotinas e as relações sociais na escola e, principalmente, na sala de aula.

O currículo oculto, portanto, se apresenta a serviço de uma reprodução econômica, política, cultural e social. E este currículo é bastante eficaz no âmbito escolar. Todavia, de acordo com Apple (1989), as escolas não podem ser vistas apenas como aparelhos de reprodução. O autor considera que há elementos de resistência e de contradição nas instituições escolares. Desse modo, precisamos compreender quais são os modos de determinação que atuam nessas instituições para que possamos ir além, isto é, para que possamos construir mudanças significativas. Precisamos, pois, encontrar as possibilidades de ação no interior das escolas, visto que essas possibilidades não são e nem podem ser limitadas.

Para Apple (1989), os teóricos da reprodução percebem a instituição escolar como sendo apenas um espaço de instrução ideológica para reproduzir a divisão do trabalho na sociedade. Porém, embora a escola atue na distribuição e na reprodução do conhecimento, esta instituição também opera na produção do saber. Por isso, Apple (1989) advoga que não se pode concentrar apenas na reprodução o papel do currículo oculto, assim como fizeram os estudiosos reprodutivistas. O autor considera que, além da reprodução dos interesses dominantes, há nas escolas – como afirmamos anteriormente – os conflitos, as contradições e as resistências.

Torres Santomé (1995) entende que uma análise do currículo oculto evidencia que não há uma completa submissão – por parte dos professores e alunos – às normas e tarefas que lhes são impostas. Na prática, estes sujeitos podem resistir e, conseqüentemente, alterar as mensagens e os conteúdos a que a escola os submete. E conforme Giroux (1986), o terreno da resistência é produzido e conquistado na tensão, marcada pelas opressões e lutas, existente na realidade social. Para ele, é dentro dessa dialética que o discurso de esperança e possibilidade – aspecto essencial para a resistência – pode ser entendido e, por sua

vez, praticado. Precisamos ir além dos estudos que analisam a escola como tendo uma única e simples função – a de reprodução.

Isto é, embora não haja dúvida de que as escolas são ligadas à política educacional, interesses e recursos que carregam o peso da lógica e das instituições do capitalismo, elas também propiciam espaço para o ensino, o conhecimento e as práticas sociais emancipatórias (GIROUX, 1986, p.157).

Nesse sentido, o que almejamos, a partir de nosso referencial teórico, foi ressaltar a importância das relações existentes entre a escola e os aspectos da reprodução cultural, social e econômica. É considerável enfatizarmos que nestas inter-relações a compreensão dos conceitos de currículo, currículo oculto e ideologia são essenciais. Sendo assim, devemos planejar e desenvolver ações que colaborem para uma mudança na instituição escolar, pois o sistema educacional só pode ser igualitário tendo em vista a preparação de seus alunos para uma participação crítica, efetiva e verdadeiramente democrática na vida em sociedade.

Apresentada esta síntese das ideias centrais de nossa fundamentação teórica, vamos retomar a questão que orientou esta pesquisa, a saber: ***o que os artigos científicos publicados na biblioteca eletrônica SciELO no período de 2001 a 2015 revelam quando abordam o conceito de currículo oculto?***. Lembramos que foram analisados 22 artigos, publicados em 19 periódicos.

O que os resultados e as características dos artigos selecionados parecem sugerir é que há uma indefinição do conceito de currículo oculto. Embora tenhamos avaliado que 13 artigos utilizam este conceito como tema central de seus estudos, depreendemos que há um problema na definição deste termo em todos os artigos selecionados que dele se utilizaram. Ou seja, encontramos uma grande dispersão na consideração do que seja currículo oculto nos artigos analisados. Apesar disso, de acordo com nossos critérios teóricos, 13 artigos se relacionam mais diretamente com este tema.

O que estes artigos revelam é que, de fato, não há uma significação precisa quanto ao conceito de currículo oculto. Percebemos que a maioria dos autores o utiliza para caracterizar qualquer coisa que não esteja expressa em documentos escolares, programas de disciplinas, entre outros, mas que de fato ocorra na escola.

A julgar pelos artigos analisados, pudemos observar que trata-se de um conceito difícil de ser definido, talvez devido à sua própria natureza.

Em sua origem, advinda do autor Philip Jackson, o termo está relacionado a algo aceitável, ou seja, como um instrumento que serve à reprodução da estrutura e funcionamento da sociedade capitalista, e que é assim que deve ser. Desse modo, os teóricos funcionalistas percebem o currículo oculto como algo plenamente aceitável, como algo bom – como uma *força positiva*. Em seguida, os teóricos crítico-reprodutivistas se apropriaram deste conceito para mostrarem os motivos pelos quais ele é útil na escola, a fim de que ela possa servir a certos interesses dominantes.

Acreditamos que, como uma outra pressuposição, aquilo que antes era aparentemente oculto agora está muito declarado nessa “onda” neoliberal dos tempos atuais. E, talvez, seja por isso que as pesquisas não tratam e/ou investigam de maneira direta o conceito de currículo oculto – ainda mais na área da Educação. Pode ser que a escassez de pesquisas com esse tema se deva também à própria indefinição do conceito, como ficou revelado nas pesquisas analisadas nesta Dissertação. O que encontramos foi a denúncia da função negativa e da influência deste conceito nos artigos. Ou seja, os artigos atribuem a este conceito uma perspectiva determinista e, portanto, ele apenas deve ser mencionado conforme os resultados em relação aos seus aspectos negativos são encontrados.

Servimo-nos do pensamento de Giroux (1986), não nos esquecendo de ressaltar que o autor trata da realidade de outro país, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980. Entretanto, consideramos que a seguinte citação pode se adequar aos dias atuais:

Nos últimos cinco anos, a natureza do discurso sobre a escolarização tem-se modificado consideravelmente. Diante de cortes financeiros, recessão econômica e um mercado de trabalho minguante, a crítica progressiva e a crítica radical da escola têm-se reduzido a um murmúrio, sendo substituídas pela retórica dos especialistas em custos/benefícios. Os administradores e professores gastam agora longas horas desenvolvendo modelos de currículo baseado nos princípios bastante limitados de controle, predição e mensuração. A pedagogia da investigação crítica e da compreensão ética cedeu lugar à lógica da razão instrumental, com seu foco dirigido para a aprendizagem de competências isoladas e habilidades básicas (GIROUX, 1986, p.66).

Nesse sentido, percebemos que a maioria dos artigos se apoia na denúncia do currículo oculto. Isto quer dizer que todos os artigos que discutem ou apenas mencionam este conceito o fazem para evidenciar seu aspecto negativo e reprodutivo. Notamos também que os artigos selecionados fazem muita referência à reprodução e às relações de poder, mesmo quando os trabalhos não discutem o conceito de currículo oculto ou não o consideram como tema central. É importante lembrarmos que a palavra reprodução – utilizada muitas vezes neste trabalho – faz referência ao efeito de reproduzir os interesses de classe social dominante. Ou seja, algo que tem a intenção de se perpetuar e que, nessa perspectiva, se associa a um aspecto negativo. Entretanto, compreendemos que reproduzir também guarda em si a possibilidade de reprodução de elementos transformadores e, desse modo, a reprodução pode estar relacionada a algo bom.

Outra importante característica que os artigos revelam é a grande ocorrência – e até mesmo a preocupação – do conceito de currículo oculto na área da Saúde. Como mencionamos na apresentação e caracterização dos nossos dados, a maioria dos artigos encontra-se nesta área. Entre os 22 artigos, 12 pertencem a esta área, ao passo que apenas 9 são da área da Educação e 1 da Psicologia. E após a divisão entre os artigos, constatamos que os que contêm o tema central de currículo oculto são 13, dos quais 9 são da área da Saúde e 4 da área da Educação. Com isto, identificamos que a maioria dos artigos pertence à área da Saúde e este fato nos chamou a atenção desde o início da busca pelos dados desta pesquisa.

Constatamos que os cursos de saúde – ainda mais o de Medicina – querem uma mudança no currículo, pois os autores afirmam que há elementos de um currículo implícito que interferem nestes cursos. Os assuntos da maioria dos artigos da área da Saúde envolvem a preocupação com a formação e a atuação profissional dos sujeitos. Logo, os artigos que abordam este assunto se referem à falta de algum conteúdo e/ou à dicotomia entre o currículo e a realidade da sala de aula e da prática profissional. De fato, encontramos argumentos sobre a necessidade de uma reformulação curricular dos cursos de graduação – lembrando que 14 artigos discutem o Ensino Superior – devido ao que é ou o que não é ensinado. É importante evidenciarmos que o problema não é somente o que está no currículo, mas também o que está fora dele. Ou seja, devemos indagar o motivo da supressão de certos conhecimentos e/ou conteúdos. Como afirmamos na seção 3.2 do

Capítulo 3, podemos relacionar esta supressão ao currículo nulo, uma vez que – como Eisner (1994) indica – este currículo é caracterizado pela ausência de certos conteúdos no currículo explícito.

Diante disso, nos questionamos sobre o que é currículo oculto para esta área. Logo, nos remetemos ao fato de que no final do século XX houve um grande movimento de reformulação curricular na área da Saúde, a fim de ajustar-se às Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC). Talvez seja esse um dos motivos de termos encontrado tantas publicações a respeito dos cursos superiores de Medicina e Odontologia. Fica-nos, portanto, a questão: por que essa supremacia de artigos nesta área?

Ao que nos parece, o conceito de currículo oculto é aplicável a qualquer relação ensino-aprendizagem. É certo que entendemos que onde houver ensino e educação haverá currículo e, também, currículo oculto. Todavia, evidenciamos em nossa análise que tais artigos apresentam uma definição sucinta do conceito, sendo que estes artigos apenas classificam seus resultados como sendo pertencentes ao currículo oculto. Portanto, não encontramos nestes artigos análises e discussões mais precisas e densas sobre o termo.

Sobre o nível de ensino, verificamos que a maior parte dos artigos se refere ao Ensino Superior. Logo, percebemos que há uma escassez de artigos relativos à Educação Básica e, sobretudo, à área da Educação. Indagamo-nos se as pesquisas em Educação consideram este conceito como ausente no nível da Educação Básica, ou se ele é silenciado como objeto de pesquisa. Se for este o caso, fica a indagação, para futuras pesquisas, sobre o porquê dessa ocorrência.

É importante deixarmos claro que consideramos que este conceito perpassa toda a escolarização, abrangendo, pois, todos os níveis. E se no início desta pesquisa havia a hipótese de que o conceito de currículo oculto estava superado, chegamos à conclusão de que ele não está. Tornou-se evidente que este termo encontra-se em pesquisas e artigos no período de 2001 a 2015 e, portanto, continua presente em discussões atuais. Teria sido interessante acessarmos fontes anteriores a 2001, porém isso demandaria termos recorrido a outras fontes de pesquisa, além da base eletrônica SciELO, o que é dificultado pelo curto tempo exigido para conclusão do Mestrado.

Outro dado relevante que nos foi permitido encontrar é que não há produções científicas em periódicos da área de currículo. Em outras palavras, não encontramos publicações de artigos em revistas especializadas em currículo. Pode ser que isso tenha ocorrido em uma época não abrangida por nossa pesquisa, o que configura mais uma curiosidade para futuras investigações. Por um lado, vimos que a maioria dos artigos é da área da Saúde e, por outro, consideramos que este é um conceito que não é fácil de ser definido e/ou discutido.

Acreditamos que examinar e explorar o currículo oculto pode causar certo incômodo aos pesquisadores, pois ele é visto apenas como um conceito determinista. Isto é, no momento em que somente é denunciado seu aspecto negativo, muitos estudiosos – e perspectivas teóricas – o consideram reconhecido e esclarecido, ou melhor, desocultado. E se as escolas apenas contribuem com os sistemas mais amplos da sociedade já não haveria mais o que fazer, pois tudo estaria pré-determinado e organizado para que as relações sociais sejam preservadas. Nesse raciocínio, a instituição escolar estaria muito bem sucedida e funcionaria corretamente.

Porém, na visão teórica que adotamos, não há um determinismo. Vimos que Althusser nega a possibilidade da agência dos atores. Este filósofo francês considera a escola como um aparelho ideológico do Estado que reproduz, no sentido mais determinista dessa lógica, a ideologia das classes dominantes. De fato, não negamos que a escola cumpre uma função reprodutora. Mas, sabemos que ela não faz só isso. Consideramos e acreditamos na agência humana, pois há contradições e resistências. Também queremos salientar que onde há currículo é possível haver resistência. Logo, como Apple (1989) nos expõe, as características de controle, de resistência e de conflito se desenvolvem devido às formas curriculares existentes. Ou seja, há prováveis contradições relativas ao conteúdo curricular e, portanto, há espaços de resistência.

Foi possível constatar que todos os artigos – que relacionam seus estudos ao conceito de currículo oculto – reforçam o aspecto da reprodução dos interesses dominantes por meio de um currículo tácito. Assim, evidenciamos que, de certa maneira, a palavra mais encontrada nos artigos é *influência*. Diante desta evidência, levantamos vários questionamentos em relação à ocorrência desta

palavra e, por sua vez, sua associação ao currículo oculto. Não temos a intenção de analisar tal palavra em seu sentido etimológico. Mas, de modo geral, podemos dizer que ela se refere ao poder de produzir um efeito sobre algo ou alguém. Logo, entendemos que “exercer influência” indica certa autoridade.

Isto nos faz pensar sobre determinadas questões, por exemplo: *como* esta influência pode ser evitada, *porque* o ambiente escolar é tão “influenciável” e até mesmo o motivo pelo qual o currículo oculto exerce tanto poder na instituição escolar. Encontramos muitas respostas a partir da nossa fundamentação teórica. De fato, muitos estudiosos construíram importantes argumentações a respeito da denúncia do currículo oculto, e não podemos negar essa grande contribuição para os estudos sobre currículo. Todavia, o que os artigos científicos selecionados nos revelam é que não há o que se fazer a respeito da influência causada pelo currículo oculto.

Consideramos que – assim como Torres Santomé (1995) assegura – a instituição escolar encontra-se vinculada aos modelos de atuação dos setores sociais, políticos, culturais e econômicos. Com efeito, não podemos negar esta relação, bem como a função que a escola exerce a partir dela. Por isso, construímos uma argumentação teórica sobre a ideologia para, assim, chegarmos à escola, utilizando o termo currículo oculto. Conquanto, advogamos que – assim como a ideologia – o currículo oculto não pode ser “engessado” em uma única função.

Em relação ao nosso objetivo geral, evidenciamos que a maioria dos artigos atribui ao conceito de currículo oculto uma função negativa. Contudo, encontramos algumas alusões em seis artigos – como apresentamos no capítulo anterior – que podem ser relacionadas à possibilidade de que o currículo oculto sirva à emancipação humana. Assim, estes artigos se relacionam – de certa maneira – aos nossos argumentos teóricos sobre as possibilidades de ação no espaço escolar, ou seja, sobre o anúncio do currículo oculto. Desse modo, encontramos palavras – tais como resistência e contradição – que demonstram o indício de que se pode ir além da função reprodutivista do conceito de currículo oculto.

Sobre nossos objetivos específicos para esta pesquisa, afirmamos que apenas um, entre os quatro, não foi totalmente alcançado. Nossa pretensão inicial era a de encontrarmos artigos que revelassem possibilidades de que o currículo

oculto sirva à emancipação humana. Em outras palavras, considerávamos a hipótese de que encontraríamos artigos que apresentassem as possibilidades que fossem além do aspecto reprodutivista do currículo oculto. Este nosso objetivo específico – que também complementa nosso objetivo geral – era o de *identificar e analisar possibilidades de emancipação humana por meio do currículo oculto, porventura presentes nos artigos selecionados*. Apesar de não encontramos quais foram as possibilidades, encontramos alusões – uma vez que os autores não trataram a questão de maneira profunda – à possibilidade de uso do currículo oculto para a transformação social.

Em suma, os aspectos mais enfatizados na maioria dos textos sobre a abordagem do conceito de currículo oculto são: i) ênfase em sua função negativa; ii) sua influência no processo de formação dos alunos, isto é, no processo de ensino e aprendizagem; iii) preocupação dos pesquisadores da área da Saúde com o ensino da ética aos estudantes – futuros profissionais – e com o papel do professor; iv) associação do conceito de currículo oculto com a discordância entre o que se diz e o que se faz; v) relação entre currículo e aspectos econômicos.

Podemos afirmar que os artigos que se referem ao conceito de currículo oculto utilizam uma perspectiva crítica e neomarxista de currículo. Outrossim, há muitas indicações nos artigos de que não há neutralidade no currículo. Estes foram, portanto, os principais aspectos que identificamos na maioria dos artigos selecionados. É pertinente reiterarmos que não notamos uma definição clara sobre o conceito de currículo oculto nos artigos científicos encontrados na base SciELO, uma vez que muitos artigos não se apropriaram do termo em seus estudos. O que percebemos é que o conceito aparece como “pano de fundo” ou de forma “periférica” em muitas discussões.

Afirmamos no Capítulo 3 que alguns artigos falam sobre a necessidade de se explorar o assunto sobre o conceito de currículo oculto. Tais artigos são pertencentes à área da Saúde. Consideramos duas possibilidades de interpretação dessa conclusão dos autores: uma é a de que eles não encontraram trabalhos sobre o currículo oculto na área educacional e a outra é a de que tais autores já assumiram que este conceito não está devidamente explorado. De acordo com a leitura dos 22 artigos encontrados, assumimos que a primeira hipótese é a mais

provável, pois evidenciamos que a maioria dos artigos é da área da Saúde e, ao analisarmos os autores utilizados nos artigos, constatamos que são poucas as referências associadas à educação.

A partir dos resultados dos artigos selecionados e, assim como Giroux (1986) expressa, torna-se substancial que o conceito de currículo oculto seja redefinido e ressituated, a fim de que ele possa servir à emancipação humana. Isto é, torna-se imprescindível anunciarmos que é preciso ir além deste aspecto. É preciso, nesse caso, que o seu potencial positivo seja utilizado com vistas à transformação social, considerando-o na perspectiva dialética. Todavia, não se trata de defender a mesma ideia dos tradicionalistas – como Philip Jackson – que compreendem que o currículo oculto, em seu sentido negativo, atua como uma *força positiva* na escola. Acreditamos que o currículo oculto pode contribuir *com* algo positivo, em razão de, também, acreditarmos que há possibilidades de ação nos espaços escolares. E é esta a nossa defesa neste trabalho.

Compreendendo as escolas como espaços sociais e culturais – bem como locais de dominação e contestação – precisamos, então, identificar os aspectos progressistas que lá se encontram. Mas, de acordo com Giroux (1986), é importante haver precisão teórica para diferenciar quais formas de comportamento de oposição constituem resistência ou não. Além disso, é preciso descobrir quais são os interesses emancipatórios de cada ação de resistência. Para isso, torna-se fundamental que o diálogo entre os sujeitos e a análise crítica sejam os alicerces destas ações.

Favorável a uma pedagogia radical, Giroux (1986) assevera a necessidade de os alunos questionarem suas próprias histórias e experiências de um modo crítico. Assim, poderão compreender como elas são ora reforçadas, ora contraditas ou suprimidas por meio de ideologias que caracterizam o cotidiano na escola e na sala de aula. Os educadores radicais, por sua vez, a partir de formas de resistência e luta, serão capazes de decodificar e entender como os mecanismos de reprodução social e cultural – realmente – operam nas instituições escolares. No entanto, o autor enfatiza a necessidade de os professores se unirem em busca da democratização escolar.

Observando a nossa realidade e ressaltando apenas um aspecto entre tantas notícias atuais, notamos o quanto vem crescendo o ódio ao “diferente” – em relação ao gênero, raça, religião etc. Ao refletirmos sobre isso, questionamos a forma como somos formados e como estamos formando nossos alunos, pois, sem dúvidas, este comportamento também é fruto do aspecto reprodutivista do currículo oculto. Não queremos, pois, demonstrar um pessimismo a partir deste comentário. O que desejamos é salientar que este conceito, há muito tempo, se configura no âmbito escolar. Contudo, ele não exerce – ou pode não exercer – um determinismo sobre esta instituição e, ainda mais, sobre os sujeitos.

Nossa intenção, com esta pesquisa, foi analisar os dados adotando um pressuposto teórico específico. Consideramos que nossas reflexões possuem uma natureza geradora de novas discussões, não só a respeito do conceito de currículo oculto, como também de outros conceitos e/ou temas. Por conseguinte, o que delineamos neste trabalho nos leva a confiar em um caminho que merece ser experimentado, com o intuito de descobrirmos suas potencialidades e limites.

Acreditamos, com base em nossa fundamentação teórica, que o currículo oculto apresenta uma dimensão dialética e, assim, pode ser usado em favor de uma concreta modificação. Portanto, eis o desafio: o de estarmos comprometidos com a transformação e a emancipação social para alcançarmos ou contribuímos para a construção de uma nova realidade. Destacamos que os verbos deste desafio encontram-se no plural. Logo, eles sugerem o trabalho *coletivo* de todos os atores escolares e, também, daqueles que se encontram envolvidos com a educação.

Este desafio principia pela ação dos sujeitos, por meio de uma consciência crítica e, assim, refletindo sobre seus pensamentos e práticas. Como mencionamos a partir dos argumentos de Giroux (1986), é dentro da dialética relação entre opressões e lutas existente na realidade social que o discurso de esperança e possibilidade – fator imprescindível para a resistência – pode ser entendido e, em seguida, praticado. Dessa maneira, defendemos que o conceito de currículo oculto significa uma *possibilidade de ação* no âmbito escolar. Uma possibilidade – aliada à esperança – de fazer(mos) diferente e de lutar(mos) por uma educação realmente justa, democrática e igualitária.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Rio de Janeiro: Edições Graal, 2ª edição, 1985.

_____. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (Notas para uma investigação). In: ZIZEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p.105-142.

ALVAREZ IRAGORRY, Alejandro. **De la herencia cotidiana al tesoro perdido**: Nuevos desafíos en la educación ambiental para la conservación de la biodiversidad. INCI, Caracas, v.26, n.10, p.429-433, out.2001. Disponível em <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0378-18442001001000002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 set. 2015.

ALVES, Fernando Henrique Canhoto et al. **Percepções de alunos de medicina sobre marketing médico**. Rev. bras. educ. med., Rio de Janeiro, v. 36, n.3, p.293-299, set. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022012000500002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2015.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. – Porto Alegre: Artmed, 1989.

_____. **Ideologia e currículo**. 3 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALDAN, M. e OLIVEIRA, B. A. de. **O dualismo educacional na história da educação brasileira a partir das políticas públicas**: quando o crime não abala mais. Cadernos da Pedagogia, Ano 02, Volume 02, Número 04, agosto/dezembro 2008.

BARRETT, Michèle. Ideologia, política e hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. In: ZIZEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p.235-264.

BELTRÁN LLAVADOR, F. Política, poder e controle do currículo. In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. – Porto Alegre: Penso, 2013. p.38-53.

BULCAO, Lucia Grando; SAYD, Jane Dutra. **As razões da escola médica**: sobre professores e seus valores. Os valores dos médicos e os impasses da escola médica. Physis, v.13, n.1, p.11-38, jun. 2003. Disponível em <http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312003000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 set. 2015.

CANDAUDAP-ORTEGA, M. **El currículo oculto en la formación del médico**: El caso de la subespecialidad en Cirugía Plástica, Estética y Reconstructiva. Educ. méd., v.13, n.2, p.101-105, jun.2010. Disponível em <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132010002200007&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 24 set. 2015.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2004. Coleção Primeiros Passos.

DIAZ RIVERO, Marianela. **Desafíos y respuestas para el fortalecimiento de los valores en la Salud Pública en Cuba**. EducMedSuper, Ciudad de la Habana, v.24, n.4, dez. 2010. Disponível em <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412010000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 set. 2015.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** : a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

EAGLETON, Terry. A ideologia e suas vicissitudes no marxismo ocidental. In: ZIZEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p.179-226.

_____. **Ideologia**. São Paulo: Boitempo, 1997.

EISNER, E. W. **The educational imagination**. Third Edition. New York. MacMillan. U.S.A. 1994.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. As forças em ação: sociedade, economia e currículo. In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. – Porto Alegre: Penso, 2013. p.54-70.

FINKLER, Mirelle; CAETANO, João Carlos; RAMOS, Flávia Regina Souza. **Ética e valores na formação profissional em saúde: um estudo de caso**. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v.18, n.10, p.3033-3042, out. 2013. Disponível em <http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013001800028&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2015.

_____. **Modelos, mercado e poder: elementos do currículo oculto que se revelam na formação em odontologia**. Trab. educ. saúde, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 343-361, ago. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462014000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2015.

_____. **O cuidado ético-pedagógico no processo de socialização profissional: por uma formação ética**. Interface, Botucatu, v.16, n.43, p.981-993, dez. 2012. Disponível em <http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832012000400010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2015.

FRANCH, Mónica; SOUZA, Josilene Pequeno de. **Clocks, calendars and cell phones: An ethnography on time in a high school**. Vibrant, Virtual Braz. Anthr., Brasília, v. 12, n. 2, p. 417-450, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43412015000200417&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2015.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. – Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2007.

FORTOUL-VAN DER GOES, Teresa I.; NUNEZ-FORTOUL, Alejandra. **Lo que decimos y lo que hacemos, la incongruencia en la enseñanza de los buenos hábitos**: el currículo oculto. *Investigación educ. médica*, México, v. 2, n. 7, p. 119-121, set. 2013. Disponível em <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2015.

GARCÍA, Vicente Javier Llorent; IVANESCU, Carolina. **La religión como currículo social**: educación, valores e Islamen Europa. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 1017-1028, dez. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000400013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2015.

GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. – Porto Alegre: Penso, 2013.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Para além das teorias de reprodução. Petrópolis – RJ – Editora Vozes, 1986.

HERNANDEZ, Adriana; REYBET, Carmen. **Cuerpo y currículo**: Prácticas discursivas en el campo de la educación física. *Aljaba*, Luján, v.9, p.91-103, dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042005000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 set. 2015.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LEMONS, Cristiane Lopes Simão; FONSECA, Selva Guimarães de. **Saberes e práticas curriculares**: um estudo de um curso superior na área da saúde. *Interface*, Botucatu, v.13, n.28, p.57-69, mar. 2009. Disponível em <http://www.scielo.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832009000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 set. 2015.

LIBÂNEO, J.C; OLIVEIRA, J.F; TOSCHI, M.S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo, Cortez, 2010.

LIMA, Telma C. S. de; MIOTO, Regina C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. *Revista Katálisis* [online]. 2007, Florianópolis, v.10, n.esp. p.37-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

LUDWIG, Sheryl Ann; LECOMPTE, Margaret Diane. **Descobrimo o contemporâneo no tradicional**: reavaliação do impacto das pedagogias indígena maia e ocidental moderna sobre a identidade e o Self. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. spe, p. 1173-1190, dez. 2015. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015001001173&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2015.

MCLAREN, P. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Tradução: Juracy C. Marques e Ângela Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1991, p. 346-363.

MAGALHAES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; RUIZ, Erasmo Miessa. **Estigma e currículo oculto**. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 17, n. spe1, p.125-142, ago. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 set. 2015.

MENEGHINI, Rogério. **Avaliação da produção científica e o Projeto SciELO**. Ciência da Informação [online]. 1998, vol.27, n.2, p.219-221. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v27n2/meneghini.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

NÓVOA, António (coord.) **As organizações escolares em análise**. Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992.

PATACHO, Pedro Manuel. **Práticas educativas democráticas**. Educ. Soc., Campinas, v.32, n.114, p.39-52, mar. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 set. 2015.

QUINTERO CORZO, Josefina; ALVAREZ MARQUEZ, Diana Yurany; MUNEVAR QUINTERO, Fabio Ignacio. **La drogadicción y su lugar en los procesos pedagógicos ¿Un problema oculto o evidente?**. Invest. educ. enferm, Medellín, v. 29, n. 2, p.255-268, jul. 2011. Disponível em <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072011000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 set. 2015.

RANGEL TORRIJO, Hugo. **Una mirada internacional de la construcción curricular**: Por un currículo vivo, democrático y deliberativo. REDIE, Ensenada, v. 17, n. 1, p. 01-16, 2015. Disponível em <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412015000100001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2015.

RODRÍGUEZ DE CASTRO, Felipe. **Proceso de Bolonia (V)**: el currículo oculto. Educ. méd., v.15, n.1, p.13-22, março 2012. Disponível em: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132012001100006&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 24 set. 2015.

RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C. A igualdade e a diferença de gênero no currículo. In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. – Porto Alegre: Penso, 2013. p.87-107.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias de currículo. 3ª ed.; 6ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SUAREZ OBANDO, Fernando; DÍAZ AMADO, Eduardo. **La formación ética de los estudiantes de medicina:** la brecha entre el currículo formal y el currículo oculto. *Acta bioeth.*, Santiago, v.13, n.1, p.107-113, jun. 2007. Disponível em <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-569X2007000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 set. 2015.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria:** ou o planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Currículo, justiça e inclusão. In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** – Porto Alegre: Penso, 2013. p.71-86.

_____. **O curriculum oculto.** Porto – Portugal: Porto Editora, 1995.

UBACH, Teresa Cabruja. **¿Quién teme a la psicología feminista?** Reflexiones sobre las construcciones discursivas de profesores, estudiantes y profesionales de psicología para que cuando el género entre en el aula, el feminismo no salga por la ventana. *Pro-Posições*, Campinas, v.19, n.2, p.25-46, ago. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 set. 2015.

VALLAEYS, François. **La responsabilidad social universitaria:** um nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Rev. iberoam. educ.super*, México, v.5, n.12, p.105-117, jan. 2014. Disponível em <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722014000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2015.

APÉNDICES

APÊNDICE A – FICHA DE SÍNTESE DOS TEXTOS

- 1- TÍTULO
- 2- AUTOR(ES)
- 3- PERIÓDICO
- 4- ANO
- 5- IDIOMA
- 6- PALAVRAS-CHAVE
- 7- TEMA
- 8- TIPO DE PESQUISA
- 9- QUESTÃO DE PESQUISA
- 10- OBJETIVOS
- 11- PRINCIPAIS AUTORES DE REFERÊNCIA
- 12- METODOLOGIA E/OU PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
- 13- SUJEITOS DA PESQUISA
- 14- PRINCIPAIS RESULTADOS
- 15- CONCLUSÕES
- 16- RESUMO
- 17- SOBRE O ARTIGO E SUA RELAÇÃO COM O CONCEITO DE CURRÍCULO OCULTO

APÊNDICE B - RELAÇÃO DE ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS NA SCIELO – SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE

	AUTOR(ES)	TÍTULO	REVISTA	ANO
1	ÁLVAREZ IRAGORRY, Alejandro	De la herencia cotidiana al tesoro perdido: Nuevos desafíos en la educación ambiental para la conservación de la biodiversidad	Interciencia	2001
2	BULCÃO, Lucia Grando; SAYD, Jane Dutra	As razões da escola médica: sobre professores e seus valores. Os valores dos médicos e os impasses da escola médica	Physis: Revista de Saúde Coletiva	2003
3	HERNÁNDEZ, Adriana; REYBET, Carmen	Cuerpo y currículo: Prácticas discursivas en el campo de la educación física	La aljaba	2005
4	SUÁREZ OBANDO, Fernando; DÍAZ AMADO, Eduardo	La formación ética de los estudiantes de medicina: la brecha entre el currículo formal y el currículo oculto	Acta bioethica	2007
5	UBACH, Teresa Cabruja	¿Quién teme a la psicología feminista? Reflexiones sobre las construcciones discursivas de profesores, estudiantes y profesionales de psicología para que cuando el género entre en el aula, el feminismo no salga por la ventana	Pro-Posições	2008
6	LEMONS, Cristiane Lopes Simão; FONSECA, Selva Guimarães de	Saberes e práticas curriculares: um estudo de um curso superior na área da saúde	Interface – Comunicação, Saúde, Educação	2009
7	CANDAUDAP-ORTEGA, Michelle	El currículo oculto en la formación del médico: El caso de la subespecialidad en Cirugía Plástica, Estética y Reconstructiva	Educación Médica	2010

	AUTOR(ES)	TÍTULO	REVISTA	ANO
8	DÍAZ RIVERO, Marianela	Desafíos y respuestas para el fortalecimiento de los valores en la Salud Pública en Cuba	Educación Médica Superior	2010
9	PATACHO, Pedro Manuel	Prácticas educativas democráticas	Educação & Sociedade	2011
10	QUINTERO CORZO, Josefina; ÁLVAREZ MÁRQUEZ, Diana Yurany; MUNÉVAR QUINTERO, Fabio Ignacio	La drogadicción y su lugar en los procesos pedagógicos ¿Un problema oculto o evidente?	Investigación y Educación en Enfermería	2011
11	MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; RUIZ, Erasmo Miessa	Estigma e currículo oculto	Revista Brasileira de Educação Especial	2011
12	RODRÍGUEZ DE CASTRO, Felipe	Proceso de Bolonia (V): el currículo oculto	Educación Médica	2012
13	ALVES, Fernando Henrique Canhoto; TORRES, Fernanda Pedrosa; SUTO, Hilda Satie; AZEVEDO, Lunia Sofia Lima; BARBOSA, Marcell Maduro; PEDRO, Renato Martins; SANTANA, Ana Carolina Delazia Albuquerque; RANTIN, Daniella; LEONARDO, Fábio Henrique Luiz; ANDRADE, Marina Gomes de; FERREIRA, Natasha Nicos; PAZIN FILHO, Antonio	Percepções de alunos de medicina sobre marketing médico	Revista Brasileira de Educação Médica	2012
14	FINKLER, Mirelle; CAETANO, João Carlos; RAMOS, Flávia Regina Souza	O cuidado ético-pedagógico no processo de socialização profissional: por uma formação ética	Interface – Comunicação, Saúde, Educação	2012

	AUTOR(ES)	TÍTULO	REVISTA	ANO
15	FORTOUL-VAN DER GOES, Teresa I.; NÚÑEZ-FORTOUL, Alejandra	Lo que decimos y lo que hacemos, la incongruencia en la enseñanza de los hábitos: el currículo oculto	Investigación en educación médica	2013
16	FINKLER, Mirelle; CAETANO, João Carlos; RAMOS, Flávia Regina Souza	Ética e valores na formação profissional em saúde: um estudo de caso	Ciência & Saúde Coletiva	2013
17	GARCÍA, Vicente Javier Llorent; IVANESCU, Carolina	La religión como currículo social: educación, valores e Islam en Europa	Educação e Pesquisa	2013
18	VALLAEYS, François	La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo contra la mercantilización	Revista iberoamericana de educación superior	2014
19	FINKLER, Mirelle; CAETANO, João Carlos; RAMOS, Flávia Regina Souza	Modelos, mercado e poder: elementos do currículo oculto que se revelam na formação em odontologia	Trabalho, Educação e Saúde	2014
20	RANGEL TORRIJO, Hugo	Una mirada internacional de la construcción curricular: Por un currículo vivo, democrático y deliberativo	Revista electrónica de investigación educativa	2015
21	LUDWIG, Sheryl Ann; LECOMPTE, Margaret Diane	Descobrimdo o contemporâneo no tradicional: reavaliação do impacto das pedagogias indígena maia e ocidental moderna sobre a identidade e o Self	Educação e Pesquisa	2015
22	FRANCH, Mónica; SOUZA, Josilene Pequeno de	Clocks, calendars and cell phones: An ethnography on time in a high school	Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology	2015