

CURRÍCULO FORMAL E CURRÍCULO OCULTO: breves reflexões acerca de seus efeitos no âmbito educacional

Formal Curriculum and Hidden Curriculum: brief reflections on their effects in the educational field

Géssika Mendes Vieira

Mestranda em Educação pela Universidade de Uberaba – UNIUBE, Pós-graduanda em Pedagogia Universitária pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), pós-graduanda em Docência pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)
E-mail: gessikavieira@live.com

Nínive Yuara

Mestranda em Educação pela Universidade de Uberaba – UNIUBE
E-mail: yuara.n@hotmail.com.

Gustavo Rezende dos Santos

Psicólogo, mestre em Educação pela Universidade de Uberaba – UNIUBE
E-mail: gustavosantos94@hotmail.com

Resumo: O presente ensaio tem como objetivo convidar os leitores a refletir sobre as práticas educacionais que envolvem as diretrizes curriculares. Serão apresentados os currículos formais, documentados por lei, e o currículo oculto, também presente nos âmbitos educacionais de maneira sutil, podendo ter ação negativa e ser usado inconscientemente, reproduzindo padrões negativos e fortalecendo quadros separatistas e classificatórios. Esta pesquisa é de natureza bibliográfica; conta com o referencial teórico de autores como Althusser (1987), Silva (2005), Veiga-Neto (2002), Silva (1996), Apple (2012), entre outros estudiosos que contribuíram para o trabalho. Nesse sentido, certifica-se a importância da ação docente consciente como uma das formas de auxiliar na construção de uma educação que liberta.

Palavras-chave: Currículo Escolar. Currículo Oculto. Diretrizes Curriculares.

Abstract: This essay aims to invite readers to reflect on educational practices that involve curriculum guidelines. The formal curricula, documented by law, and the hidden curriculum, also present in educational areas, will be presented in a subtle way, which can have negative action and be used unconsciously, reproducing negative patterns and strengthening separatist and classificatory frameworks. This is a bibliographic research, relying on the theoretical framework of authors such as: Althusser (1986), Silva (2005), Veiga-Neto (2002), Silva (1996), Apple (2012) among other scholars who contributed to the work. In this sense, the importance of conscious teaching action is certified as one of the ways to assist in the construction of an education that liberates.

Keywords: School Curriculum. Hidden Curriculum. Curricular Guidelines.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O currículo, popularmente conhecido como a organização das matérias a serem estudadas durante os períodos regulares de aula, pode ser denominado, segundo o Glossário de História da Educação Brasileira da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP: “Do ponto de vista etimológico, o termo *currículo* vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso, à carreira, a um percurso que deve ser realizado.” (ZOTTI, 2006). No âmbito educacional e pedagógico, o conceito se modificou algumas vezes no decorrer da história da educação. Popularmente, o currículo se consolidou a partir da ideia de matérias a serem estudadas, seguindo uma organização lógica e com determinado tempo definido. Para Moreira e Silva (1997, p. 28), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. Veiga-Neto (2002) assim se expressa:

O currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. (VEIGA-NETO, 2002, p. 7).

O currículo escolar é parte do cotidiano de todas as escolas e, como tal, constitui uma área de estudo também dentro da Sociologia ao tentar compreender as relações que mantém com fatores econômicos, ideológicos e políticos. No entanto, interessa-nos compreender o quanto seu caráter implícito, enquanto instrumento de controle e reprodução através das práticas docentes e dos conteúdos estabelecidos no currículo, interfere na formação dos indivíduos. Vale retomar que o conceito de currículo, de maneira denotativa, refere-se a um curso, uma corrida. Na escola, é o nome que frequentemente associamos à grade curricular das matérias, conteúdos e disciplinas ministradas. Entretanto, sabe-se que ele vai muito além dessas simples definições e associações. O currículo, de acordo com Silva (2005), é uma questão de saber, poder e identidade.

O currículo é definitivamente um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político. (SILVA, 2005, p. 147).

Os documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular são os principais instrumentos norteadores da construção dos currículos, portanto considerados assim como os currículos oficiais e explícitos. O currículo formal está predefinido tanto em nível nacional nos documentos oficiais como leis, normas e diretrizes nacionais, livros didáticos, propostas curriculares, quanto em nível local nas escolas como os planos de ensino e planos de aula feitos pelos professores. E pode ser assim entendido:

O currículo formal deverá ser compreendido numa dimensão de que todo e qualquer conhecimento não é algo estanque ou acabado. Por Currículo Formal, poderá entender que ele dará por meio de conteúdos e

procedimentos, conteúdos atitudinais e conteúdos conceituais. Para facilitar a compreensão deste currículo, será necessária a contribuição do educador estabelecendo uma relação recíproca entre conteúdo e educando, pois tudo dará por meio das relações. (BORGES; ROCHA, 2014, p. 5).

Nesse sentido, pode-se certificar que esse currículo está registrado e documentado nas normas educacionais. Assim, a contribuição do educador é fundamental para que seja estabelecida essa relação entre os conteúdos e os alunos.

COMPREENDENDO O CURRÍCULO

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996), a Base deve nortear não só os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. De acordo com o Art. 9º, capítulo IV da Lei n. 9.394/1996, caberá a União

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996).

No ensino superior, a Lei n. 9.131, de 1995, que criou o Conselho Nacional de Educação, atribuiu as diretrizes curriculares para os cursos de graduação a esse órgão por meio do parágrafo 2º de seu art. 9º, da letra c: “c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação” (BRASIL, 1995). Dessa forma, cabem ao CES/CNE as orientações gerais para a organização das diretrizes curriculares nos cursos de graduação em todo o país.

Após a apresentação das leis que regulamentam de onde vêm as orientações para a organização das diretrizes curriculares, que oficializam o currículo explícito, traremos para o texto o currículo oculto. Fatores como convivência, hierarquia, espaço, documentos disciplinares e muitos outros não descritos nos currículos oficiais, interferem na formação das crianças e jovens. Silva (2005) categoriza essas aprendizagens informais como currículo oculto. O autor compreende que “[...] 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 aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2005, p.78). Desse modo, no currículo oculto são aprendidos comportamentos, atitudes, valores e orientações que a sociedade requer das novas gerações para que se ajustem às estruturas e ao funcionamento da sociedade já constituída.

A expressão currículo oculto ganha força nas teorias críticas a partir da década de 60. Seu estudo a partir dessas teorias se desdobra em questões como: “O que se ensina? Para que se ensina? Como se ensina? A quem interessa esse ensino?” E tantas outras perguntas que entrelaçam as práticas escolares com as práticas sociais.

Faz-se importante entender melhor como se dão não só essas escolhas e o processo de transmissão, mas também a ordem cronológica desses estudos. Louis Althusser em “Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado”, produzido em 1969, traz, por meio de seus escritos, as teses de como funcionavam e como eram conduzidos os ritmos de vida das pessoas em meio ao capitalismo. O autor apresenta ao leitor, por meio do seu raciocínio, como a superestrutura por meio da força e da repressão propaga e perpetua sua ideologia na infraestrutura. Para o autor, o Estado, em seu papel de provedor, utiliza-se de sua posição privilegiada para aparelhar e disseminar, por meio da ideologia, a conformidade e assim manter-se no poder.

Anos depois, Bourdieu e Passeron (1975) corroboram, em suas análises, a escola como reprodutora do capital cultural da classe dominante e compreendem como o agir pedagógico é capaz de manter o monopólio da violência simbólica legítima, isso porque as ações pedagógicas reproduzem os arbítrios culturais, segundo os autores. Assim posto, o ensino acaba por legitimar apenas a cultura dominante com o fim de conservar e perpetuar as relações de classe. Percebe-se assim que essa ação arbitrária é viabilizada pelo currículo oculto quando a escola acaba por convencer o indivíduo a permanecer no seu lugar “natural”.

Numa formação social determinada, a cultura legítima, isto é, a cultura dotada da legitimidade dominante, não é outra coisa que o arbitrário cultural dominante, na medida em que ele é desconhecido em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 36).

S. Bowles e H. Gintis (1976) politizam a descrição do cotidiano escolar ao notabilizar o importante papel político do currículo oculto. Em seus estudos, os autores relatam o perfil coercitivo, reprodutor e estabilizador das relações sociais tanto de distribuição quanto de produção, bem como a maneira implícita pela qual isso se reafirma. Para os autores, a escola é uma reprodutora de comportamentos e consciências mantenedoras das relações capitalistas de produção.

Finalmente, Santomé (1995) discute, em seus estudos, uma análise de que a escola parece atuar como uma fábrica. Ali os discentes são incitados a pensar, agir e produzir da mesma forma e com os mesmos resultados em espaços temporais demarcados, bem como a aceitar recompensas ou sanções, ser julgados por autoridades e parâmetros que lhes são impostos e por vezes incompreendidos. Essa reprodução dos espaços fabris intenciona assegurar que as próximas gerações de trabalhadores que ocuparão as vagas nos serviços braçais estejam garantidas. O autor argumenta que a interação diária na sala de aula vai “construindo os significados dos objetos e das situações, que vão formando as subjetividades e se vão criando as habilidades, conhecimentos e destrezas que cada sociedade privilegia e valoriza” (SANTOMÉ, 1995, p. 83).

Segundo Althusser (1987), a sociedade capitalista precisa reproduzir as condições da produção para que consiga sobreviver, ou seja, precisa reforçar as formações sociais, o lugar de cada classe social dentro do sistema econômico. De acordo com Santomé (1995), o currículo oculto se planifica, se desenvolve e se avalia sem chegar a surgir explicitamente na mente e nas intenções dos professores e, obviamente, sem ter o consentimento dos alunos e famílias. Funciona de maneira implícita por meio dos conteúdos culturais, dos hábitos, das interações e tarefas escolares. Não é fruto de uma conspiração do corpo docente. Mas, é

importante compreender que ele apresenta como resultado a reprodução das principais dimensões e peculiaridades da esfera econômica da sociedade. “[...] o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confirmaram.” (SILVA, 2005, p. 150). Para a autora Silva (1996),

[...] o que queremos mostrar é que o Currículo Oculto tem como função ideológica, através do critério do “esforço pessoal”, preparar os alunos ou para serem dominados ou para serem dominantes neste tipo de sociedade em que vivemos. Pois numa sociedade competitiva como a nossa, a escola também é competitiva, porque nela só se dão bem os “melhores”, e é neste tipo de escola que os filhos da classe privilegiada descobrem, muito cedo, a sua “superioridade” e os demais, a sua “inferioridade”. Portanto, o critério do “esforço pessoal” tendo como consequência a autodesvalorização e a autovalorização, tem como objetivo perpetuar a origem de classe dos alunos, eliminando, sobretudo, daquele contexto escolar o “mau” aluno. Sim, porque se formos consultar as estatísticas mais recentes, aqueles alunos que reincidem na mesma série, que se evadem da escola, são principalmente, os rotulados de “maus alunos” e “inadaptados” (SILVA, 1996, p. 3).

Em entrevista intitulada “Contradições e ambiguidades do Currículo e das Políticas Educacionais Contemporâneas - Entrevista com Michael Apple”, realizada em 2012, o autor explica como compreende a relação entre escola e sociedade e que pensar essa relação implica pensar também em subordinação e dominação, uma vez que educação é uma relação de poder, já que declara ser oficial o conhecimento de um grupo em detrimento do conhecimento “popular” de outros. Apple (2012) certifica que é preciso entender quem tem o poder e como esse poder é usado, para que assim seja possível interromper seus efeitos. Para o autor:

[...] eu começo pensando a relação da escola e da sociedade de maneira relacional, ou seja, só é possível falar da(s) relação(ões) entre escolas e sociedade se pensarmos as relações de subordinação e dominação que existem em nossa sociedade. Mas isto está focando apenas uma das partes de uma ampla dialética. Precisamos focar também nosso olhar nas resistências, na vida e luta cotidiana das pessoas. E isso provoca, em meu pensamento (e no de outras pessoas), duas questões principais: primeiro como entendemos o poder em toda sua complexidade, uma vez que a educação é uma relação de poder – o conhecimento de alguns grupos é declarado oficial, e o de outros é declarado apenas como “popular”, não importante; as políticas de alguns grupos são colocadas em prática e a de outros nunca nem é comentada; alguns grupos recebem respeito se tem dinheiro e poder e vemos hoje professores perderem o respeito e serem atacados em todo mundo. Então a primeira questão é: quem tem poder e como esse poder é usado? Essa é uma questão que envolve o entendimento dos mecanismos do poder. (APPLE, 2012, p. 176).

Assim, pode-se compreender que existe uma ligação entre as práticas escolares e os fatores econômicos, ideológicos e políticos. Nesse sentido, nossos escritos caminham na direção de instigar a reflexão dos leitores para compreendermos juntos, com base na

estrutura social em que a educação se consolidou e se solidificou em nosso cenário, para podermos contribuir para a desconstrução de ideias que foram constituídas por legitimações ditadas por quem tem o poder de ditar, deslegitimando assim outros saberes, tão valiosos quanto os ensinamentos compartilhados em sala de aula pelos professores.

Quando autores como Apple (2012), Althusser (1987), Silva (1996), Silva (2003) e tantos outros estudiosos acerca do tema apresentam como ponto de partida para reflexão sobre as denominações do currículo escolar e as relações de poder, eles nos convidam a repensar a estrutura em que a escola se fundamentou e a questionar.

O currículo explícito e o currículo oculto necessitam estar sempre em questão e em discussão. No sentido da ação docente, os estudos acerca da Formação de Professores, com vistas a auxiliar os docentes a lidarem com tantos cenários diferentes, buscam a reflexão-ação para que os professores assumam sua prática conscientes de estarem livres de concepções que fortalecem os aspectos negativos imbricados no currículo oculto, que carrega em seu íntimo a reprodução da classificação, da segregação, da criação de estereótipos padronizados, da manutenção de preconceitos de todos os tipos. Como nos fala Apple (2012, p. 179), “o currículo oculto pode ter uma série de danos como todos sabemos”. O autor ainda alerta a respeito da importância de se compreender as questões de dominação e subordinação e não apenas o conteúdo e o formato do currículo, pois, “se não nos déssemos conta que mesmo os professores mais progressistas, por vezes, acabam incorporando a noção, o conceito de “branquidade”, vivenciando a sua posição de classe na vida cotidiana.” (APPLE, 2012, p. 180).

Percebendo o impacto que as ações no âmbito escolar reproduzem e solidificam por vezes em estado inconsciente, chamamos atenção para o currículo oculto combinando a ação docente e as possibilidades de romper as ideias dominantes que beneficiam alguns em detrimento de outros. Por muito tempo, a profissão docente foi compreendida como a transmissão de saberes anteriormente adquiridos pelo professor e logo a frente transmitidos para seus alunos, mas as pesquisas a respeito do Desenvolvimento Profissional Docente respaldadas por Imbernón (2009), Charlot (2008) e Garcia (1999) certificam que o professor precisa estar em constante estado de aprendizagem para se adaptar, para compreender as novas modalidades de educação, para saber lidar com as mudanças sociais e culturais e para saber combater se preciso for o que não atende mais aos interesses educacionais e libertadores. Imbernón (2009) assim se expressa:

Já não podemos entender a formação permanente apenas como a atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim sobretudo como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se preciso. Trata-se de remover o sentido pedagógico comum e recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que os sustentam (IMBERNÓN, 2009, p. 69).

Assim, o professor pode contribuir para a construção e para a desconstrução de determinadas práticas que estão incluídas no ambiente escolar mesmo não fazendo parte do currículo prescrito. Os questionamentos em torno de sua ação devem nortear sua prática, em uma constante reflexão-ação que seja capaz de acolher os educandos, de orientá-los e de propor discussões sobre os aspectos da realidade social, com vistas a auxiliar em uma formação integral, para além da sala de aula, para além dos muros da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo oculto é uma prática existente e muitas vezes reproduzida inconscientemente. As questões sociais que ele sutilmente reforça reafirmam padrões negativos e prejudicam não somente o rendimento escolar, mas também o desenvolvimento socioemocional, instalando quadros separatistas que acentuam preconceitos e fortalecem estereótipos de padrões da classe dominante. Repensar a ação docente significa, principalmente, refletir sobre as mensagens que têm sido compartilhadas mesmo que disfarçadamente e que afetam as vivências dos educandos em tantos aspectos. Mais uma vez, os professores assumem papéis importantes na construção de saberes pautados verdadeiramente na justiça, equidade, liberdade e dignidade, na tarefa de conduzir e reaver sua condição de influenciar, mesmo que impensadamente seus alunos.

Analisar o contexto das políticas curriculares, bem como a escola e as dinâmicas de poder, tem sido um dos pontos enfáticos para colaborar e pensar a relação da escola pelo currículo com a sociedade. O docente que se propõe atuar como um educador capaz de fazer uma análise crítica precisa entender essas relações que, por conseguinte, levam a dominação e subordinação tão comumente vista em nossa sociedade. Questionar e provocar o pensamento para que se compreenda que, nessa relação de poder, alguns grupos tidos como legítimos detêm o poder de deslegitimar os grupos tidos como não oficiais.

Para além dessa tarefa, a compreensão das raízes do currículo oculto pode fazer com que o educador seja mais um agente capaz de obstaculizar tanto o poder quanto os efeitos do poder de subordinar por intermédio da escola. Como bem afirmou Michael Apple (2013, p. 176): “Parte da tarefa de qualquer educador crítico é não apenas fazer a análise crítica, mas atuar como a voz das pessoas que foram silenciadas”. Por influenciar tanto na identidade quanto na formação dos alunos, discutir o tema é a ferramenta para enxergar a vivacidade do currículo oculto dentro dos espaços escolares.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

APPLE, Michael. Entrevista. In: SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia Alves; GANDIN, Luís Armando. Contradições e ambiguidades do currículo e das políticas educacionais contemporâneas - Entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteira**, v. 12, n. 1, p. 175-184, jan./abril, 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/silva-marques-gandin.pdf>.

BORGES, Flávio Pascoal; ROCHA, Alessandro Santos da. **Currículo formal e funcional**: a formação coletiva no Estado do Paraná. 2015. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_gestao_artigo_flavio_pascoal_borges.pdf.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975. (Série Educação em Questão).

BOWLES, S., GINTIS, H. **Schooling in capitalist America**: educational reform and the contradictions of economic life. New York: Basic Books, 1976.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador na contradição. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, 2008.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **O curriculum oculto**. Porto: Porto Editora. 1995.

SILVA, Maria José Lopes. Um aspecto da função ideológica da escola: o currículo oculto. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 22, n. 2, maio/ago. 1996. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/na2003.htm>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo: uma questão de poder, saber e identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. In: **Educação e Sociedade**, vol. 23, n. 79, p. 163-186, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000300009&script=sci_Abstract&tlng=pt.

ZOTTI, Solange Aparecida. Currículo. In: **Glossário de História da Educação Brasileira da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP**. Campinas: Unicamp, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm.