

**CURRÍCULO, CONHECIMENTO e PODER:
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA AS REFORMAS CURRICULARES E O
TRABALHO DOCENTE¹**

**CURRICULUM, KNOWLEDGE AND POWER:
CONTEMPORARY CHALLENGES TO CURRICULAR REFORMS AND
TEACHING**

REZENDE, Valéria Moreira*

SILVA, Maria Vieira**

LELIS, Úrsula Adelaide de***

* Doutora em Educação pela PUC/SP. Docente pesquisadora da Universidade Federal de Uberlândia. Experiência em Políticas Educacionais com ênfase em Planejamento Educacional, Trabalho Docente e Currículo. Coordenadora do Projeto de pesquisa pelo CNPq: Formação de professores do ensino médio no programa de desenvolvimento profissional e seus desdobramentos sobre o trabalho docente: as escolas-referência do pontal do Triângulo Mineiro. Contato: valeria@pontal.ufu.br

** Doutora em Educação pela UNICAMP, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia com atuação nos cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da mesma instituição. É coordenadora do Grupo de Pesquisa Polis – Políticas, Educação e Cidadania e co-autora dos livros Políticas e práticas docentes: alternativas em construção (EDUFU); Educação e história cultural em comunidades rurais: trajetórias percorridas, identidades em construção (EDUFU) e Dimensões Políticas da Educação Contemporânea (Alínea). Contato: mvs@ufu.br

*** Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros, onde hoje atua como professora. Mestre e doutoranda pela Universidade Federal de Uberlândia. Membro do Grupo de Pesquisa – Polis – Políticas, Educação e Cidadania. Contato: ursulalelis@gmail.com

RESUMO

Este texto tece algumas reflexões teóricas sobre as relações que podem se estabelecer entre currículo, conhecimento e poder na construção de hegemonias e suas implicações sobre o trabalho docente. Parte-se do pressuposto de que o currículo é uma *práxis* resultante dos embates que se travam por grupos/instituições nos campos social, cultural, econômico, político e educacional. Para tanto, coloca em pauta algumas teorizações e práticas sobre o currículo, e problematiza a sua construção e constituição no espaço social. Uma teoria de currículo pauta-se por discussões sobre qual conhecimento deve ser ensinado, como se ensina e se aprende, e quais as maneiras de relacionar-se no espaço educativo. Por isso, ele é sempre resultado de escolhas, seleções e diferenciamentos não aleatórios. Ele expressa um movimento de forças e interesses que gravitam sobre o sistema social e educativo, em um dado momento. Esse movimento é gerado através das disputas que se estabelecem na luta pelo poder de dirimir sobre o que é o que na sociedade. O ato de selecionar o que deve e o que não deve ser ensinado denota poder de quem opera essa seleção. A construção de hegemonias depende de um longo e sistemático processo de construção de significados, pelos sujeitos. No currículo é instaurado um conhecimento de caráter científico, objetivo e indiscutível, portanto legítimo, como se espelhasse a realidade e não uma visão de realidade. Ele é resultado das disputas pelo poder, apresentando modos de pensar e de produzir o mundo, construindo hegemonias. E esse é um movimento sociedade-escola-sociedade que repercute na produção do cotidiano humano.

Palavras chave: Currículo. Conhecimento. Poder. Trabalho docente.

ABSTRACT

This text is a reflection on the relationships that can be established between curriculum, knowledge and power in the construction of shifting hegemonies. It is assumed that curriculum is a praxis resulting from clashes of groups/institutions in the social, cultural, economic, political and educational fields. Some theories and practices on curriculum are discussed, and their construction and constitution in the social space are questioned. The act of selecting and favoring what should and what should not be taught denotes the power of who operates this selection. Curriculum encloses a power of symbolic order, resulting of the struggle for power, showing ways of thinking and producing the world, and building hegemonies that undoubtedly pass through teaching. This society–school–society movement affects the production of human daily life.

Keywords: Curriculum. Knowledge. Power. Teaching work.

1 INTRODUÇÃO

Os debates sobre a educação têm girado em torno de temáticas amplas, complexas e diversas, que exigem enfrentamentos de ordem teórica e prática aos que se ocupam dessa disciplina. No âmbito de tais enfrentamentos, este texto coloca em pauta alguns daqueles que se localizam no campo do currículo.

Silva (2007) observa que o currículo apareceu como objeto específico de estudo e pesquisa no início da primeira metade do século XX, nos Estados Unidos. Desse momento — quando, a partir da perspectiva taylorista exposta em 1918 por Bobbitt em *The curriculum*, se pensava que o currículo era uma especificação de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados mensuráveis — até os dias atuais, muitas foram e são as discussões que abordaram esse tema. No Brasil, a ampliação da produção teórica sobre o currículo dá-se, principalmente, a partir dos anos 1980, com relevante contribuição dos cursos de pós-graduação.

Historicamente, as teorias de currículo transitam entre perspectivas variadas, dentre as quais se destacam as tradicionais, as críticas e as pós-críticas, Silva (2007). Na atualidade, já se desenha um hibridismo de tendências teóricas no estudo das políticas e práticas curriculares, o que pode “[...] gerar tanto deslizamentos teóricos como a emergência de novas ideias e conhecimentos” (MATOS; PAIVA 2007, p. 197).

Ao examinar o currículo e a produção sobre currículo no Brasil dos anos 1990, Moreira (2001) conclui que não há, por parte dos estudiosos, delimitação dos temas prioritários de suas investigações. Macedo *et al.* (2005,² *apud* MACEDO, 2006), ao analisarem, por sua vez, 453 teses e dissertações produzidas de 1996 a 2002 no Brasil, concluem que, na mesma medida em que se amplia a preocupação com a temática, ocorre uma dispersão no que se entende por currículo.

Ao tomar o currículo como cerne de análise, não pretendemos nos debruçar sobre esse hibridismo; tampouco temos a pretensão de construir novas teorias. Procuramos apenas refletir sobre as relações que podem se estabelecer entre currículo, conhecimento e poder na construção de hegemonias, com o pressuposto de que o currículo é uma práxis resultante dos embates que se travam entre grupos/instituições, nos campos social, cultural, econômico, político e educacional.

É necessário estabelecer uma correlação entre as discussões teóricas e as mudanças que se estabeleceram no campo do currículo, uma vez que tais discussões subsidiam esse

processo dinâmico de transformações e, longe de se limitar ao campo teórico, incidem de modo significativo no dinamismo das práticas educativas. O currículo é o coração da escola, e o processo curricular envolve indubitavelmente o professor como elemento-chave. “Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula” (MOREIRA & CANDAU, 2007, p. 19). Se o professor entende como o conhecimento escolar se produz, saberá distinguir melhor em que momento os mecanismos implicados nessa produção estão a favorecer ou a limitar o exercício de sua função.

2 CURRÍCULO: TEORIZAÇÕES E PRÁTICAS

A partir da análise de definições, acepções e perspectivas diversas sobre o currículo, Gimeno Sacristán (2002) conclui que este pode ser pensado sob cinco ópticas: como função social; como plano educativo — pretense ou real —; como expressão formal e material desse plano; como campo prático; e como atividade discursiva acadêmico-pesquisadora.

Macedo (2006) tece críticas à separação que vem se operando no campo do currículo, ao polarizá-lo em currículo formal e currículo em ação (prática curricular): tal separação veicularia o entendimento do currículo como uma prescrição. Para esta autora, o currículo deve ser pensado como “[...] espaço de produção cultural para além dessas dicotomias [o que seria fundamental para que] a relação de poder no currículo seja pensada de forma oblíqua [...]” (MACEDO, 2006, p. 100).

Além disso, na avaliação da mesma autora, as teorizações e ações que se sucederam às críticas tecidas em torno da separação entre a produção e a implementação do currículo acabaram por apenas acrescentar aspectos da dimensão vivida ao currículo formal.

[Nestas] formulações, independente do fato de se alicerçarem em fundamentos teóricos bastante diversos, fica patente a polarização entre algo que é dinâmico, (inter)ativo, em ação e algo que é estático, pré-ativo, dado. Uma polarização que expressa duas formas de conceber as relações entre currículo e cultura [produzindo] outra separação — a cultura que é objeto de ensino e a cultura que a escola produz (MACEDO, 2006, p. 101).

A não articulação, no sentido da unidade, desses dois polos — apesar da marcada presença que vem alcançando a dimensão vivida do currículo, superando o entendimento

deste para além das letras burocratizadas dos documentos oficiais — mantém a lógica da separação binária entre produção e implementação do currículo, o que implica, diretamente, a forma como concebemos as relações de poder no seu âmbito e nos induz a uma compreensão de poder verticalizada, estruturada.

Moreira e Candau (2007) apontam como variadas e distintas as concepções de currículo presentes nesse debate: revelam diversos posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos e práticos, mas passam, invariavelmente, por discussões sobre conhecimento, poder, verdade e identidade. Estes autores estudam as relações que podem se estabelecer entre currículo, conhecimento e poder na construção de hegemonias, com o pressuposto de que uma teoria de currículo pauta-se por questionamentos sobre qual conhecimento deve ser ensinado, como se ensina e se aprende, e quais as maneiras de se relacionar no espaço educativo, dado que o currículo é sempre resultado de escolhas, seleções e diferenciações que não são aleatórias, mas, sim, condicionadas por pressupostos, interesses e intenções historicamente determinados.

Bandeira (2010), ao analisar o termo currículo a partir de sua etimologia — que inclui as ideias de trajetória, viagem ou percurso — e de seu conceito como seleção de conteúdos, conclui que

Todo currículo tem um resultado como objetivo. Um currículo tem um sujeito pensado para o final de sua trajetória. Um sujeito não apenas com alguns conhecimentos específicos, mas com determinadas condutas, dentro de alguns modelos e respeitando alguns padrões. (BANDEIRA, 2010, p. 346).

Entretanto, alerta-nos esse autor, não existe relação causal entre os alvos e os resultados do currículo, o que corresponde à afirmativa de que há um movimento interno e externo no seu âmbito que pode transgredir e rearranjar esse processo, tornando-o, por vezes, imprevisível. Nessas circunstâncias, é necessário desenvolver mecanismos que garantam a efetivação das propostas contidas no currículo.

[...] supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e

ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples.
(GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 15)

Estas palavras evidenciam o currículo como práxis educativa, formativa, constituída de bases filosóficas, políticas, econômicas e sociais, através da qual se responde que sujeito se deve formar, e para qual sociedade. A partir daí, fica clara a ideia de que o currículo não é realidade abstrata, pensada e coordenada fora do sistema social em que as escolas estão inseridas, e para o qual o currículo é pensado.

Tais proposições revelam a contextualização do currículo à realidade da qual nasce e na qual se insere, bem como o poder que institui, já que concretiza as funções da escola, em determinado momento histórico e social, o que revela seu caráter ativo, condicionado e cultural. Apple (2006); Gimeno Sacristán (2002). Ademais, não há como negar, diante das evidências introduzidas pela realidade, “[...] o quanto a educação está inserida no mundo bem real das relações de poder cambiantes e desiguais [...]. As teorias, políticas e práticas envolvidas na educação não são técnicas. São inerentemente éticas e políticas [...]” (APPLE, 2006, p. 22).

Nesse sentido, o currículo se constitui como

Expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 15-16).

Os conteúdos e as formas expressas no currículo revelam o projeto de cultura e socialização proposto e em realização para a sociedade. E esse projeto de cultura é conduzido no círculo das relações que se estabelecem entre intenções e propósitos definidos econômica, social e politicamente, pois é forjado em contextos concretos. Incorporam “[...] compromissos para com determinadas estruturas econômicas e políticas educacionais, as quais, quando postas em prática, contribuem para a desigualdade” (APPLE, 2006, p. 103).

Destarte, “analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 16). Tal análise revela o que é a escola enquanto instituição cultural e qual socialização empreende, já que o currículo é um “elemento nuclear de referência”, “[...] é

o que tem atrás toda educação, transformando suas metas básicas em estratégias de ensino” (LUNDGREN, 1981,² *apud* GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 16).

Em resumo, se a indagação “como?” referente ao currículo possibilita-nos uma reflexão técnica, ao questionarmos “o quê?”, “para quem?” e “por quê?”, atingimos as esferas política, econômica e cultural dessa questão, as quais são capazes de nos revelar as intencionalidades e as relações que o currículo estabelece com a distribuição de poder e a construção de hegemonias na sociedade.

3 CURRÍCULO, PODER E HEGEMONIA

A seleção e a organização de conteúdos, de formas de ensinar e aprender, as maneiras de se relacionar no espaço educativo e como essas relações devem se dar, entre outras circunstâncias, implicam escolhas baseadas no que deve e no que não se deve aprender em determinado curso, série ou escola, expressando um movimento de forças e interesses que gravitam, em dado momento, ao redor do sistema social e educativo. Esse movimento é gerado por intermédio das disputas que se estabelecem entre grupos/instituições sociais na luta pelo poder de dirimir as dúvidas sobre o que é o que na sociedade. O ato de selecionar, de privilegiar o que deve e o que não deve ser ensinado denota o poder de quem opera essa seleção.

Essa seleção é arbitrária, porque produzida, particularizada e imposta por uma classe, grupo ou instituição. No entanto, é apresentada como natural e universal, legitimando a hierarquia da dominação que define o mundo social: o que é válido e o que não é; o que é legítimo e o que não é; a quem cabe cada papel e cada função social. A arbitrariedade de uma seleção reside no fato de não ser reconhecida como tal, apresentar-se aos outros como natural, legítima, ignorada, portanto, como arbitrária (BOURDIEU, 1989). Contudo, essa hierarquização não se dá de maneira única, verticalizada ou linear, já que, no interior da sociedade, existem grupos em disputa.

Assim, pode-se afirmar que o currículo não assenta apenas em bases epistemológicas, mas também, e fundamentalmente, em bases políticas, econômicas e sociais, estando ativamente envolvido com as atividades que geram consenso — liderança ideológica e elemento balizador da hegemonia — e hegemonia. Sua seleção não é neutra, e “o conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular [...] resultado de um

processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (SILVA, 2007, p. 46). E tal fato revela quem tem poder na sociedade.

Apple (2006), a partir dos estudos de Williams,³ anota que

A hegemonia atua para “saturar” nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com o qual interagimos, bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos, se torna o mundo *tout court*, o único mundo. Assim, a hegemonia se refere não à acumulação de significados que estão em nível abstrato em algum lugar “da parte superior de nossos cérebros”. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são *vividos* (APPLE, 2006, p. 39), [grifo do autor].

A hegemonia depende, portanto, de longo e sistemático processo de construção de significados pelos sujeitos. Nesse campo, não há imposição direta, coerciva, brusca, pelo uso da força física. A hegemonia se constrói, primordialmente, pela via simbólica, e o currículo encerra em si um poder de ordem simbólica,

Um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnosiológica*: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama o *conformismo lógico*, quer dizer, “uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências” (BOURDIEU, 1989, p. 9; grifos do autor).

O poder simbólico ensejado pelo currículo implica violência simbólica, dado seu “[...] poder de impor — e mesmo de inculcar — instrumentos de conhecimento e de expressão (taxionomias) arbitrários — embora ignorados como tal — da realidade social” (BOURDIEU, 1989, p. 12).

Assim, o poder é irreconhecível, dissimulado, eufemístico. “O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou a de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras” (BOURDIEU, 1989, p. 15), mas do próprio sistema que as gerou.

O poder simbólico transubstancia as “[...] relações de força, fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objetivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia” (BOURDIEU, 1989, p. 15).

Dessa forma, “[...] o poder diferenciador está presente na alma do currículo e do ensino” (APPLE, 2006, p. 23). Entretanto, isso não quer dizer que o processo de dominação assim desencadeado se dê sem lutas e resistências, e que o processo de mistificação, consentimento, Bourdieu (1989) e hegemonização, Apple (2006) aconteça de maneira natural. Ocorre intenso processo de negociação, ocorrem apostas e disputas que se consolidam nas tentativas de estabelecimento de uma contra-hegemonia, haja vista a luta dos grupos minoritários para a constituição de um currículo que abarque suas posses, seus conhecimentos e seus saberes nas escolas. São lutas não apenas para a inclusão desse conhecimento, mas também contra a marginalização desse conhecimento e do espaço conquistado por esses grupos.

Apple (2006) acredita que a preocupação concentra-se na forma como certos conhecimentos são considerados legítimos e outros não. Por que alguns são escolhidos e outros excluídos? Quais interesses foram tomados como referência quando dessa escolha?

São muitos os argumentos, os posicionamentos e os conflitos cercam as proposições quanto ao conhecimento que é e deve ser realizado na escola. São agudos e profundos, e variam dos aspectos meramente técnicos até os que envolvem as relações que a educação estabelece com os poderes político, econômico e cultural, quando permeados por uma análise mais crítica (APPLE, 2006). Na visão deste autor, alguns segmentos, grupos ou instituições sociais têm o poder de impingir “ações de policiamento”, isto é, têm o poder de declarar o que é legítimo e o que não é. Para Bourdieu (1989), esse poder advém da posição hierárquica alcançada por esses segmentos, grupos ou instituições sociais para determinar qual conhecimento é ou não legítimo.

A hierarquização do mundo social — nascente de disputas — atribui aos bens culturais rótulos que denotam poder e prestígio. Ao possuir os bens de prestígio — aqueles que traduzem transfiguradamente o universo dos dominantes —, os sujeitos passam a ter a posse de capitais, o que lhes confere poder, vantagens e posicionamento social (BOURDIEU, 1989).

Essa disputa em torno do currículo reflete as contradições e os conflitos entre os interesses presentes na sociedade, bem como os valores difundidos como próprios e legítimos.

Sob esse prisma, uma proposta de reforma curricular objetiva a adequação do sistema escolar às demandas apresentadas pela sociedade — ou seja: por aquilo que se julga pertinente e necessário à formação dos sujeitos —, dado que o currículo é sempre uma seleção particular de cultura que se apresenta como projeto para a instituição escolar, seleção efetuada por um grupo dotado de poder para fazê-lo, e sempre em disputa, já que um modelo hegemônico não é eterno (GIMENO SACRISTÁN, 2002).

Para Dias & López (2006), a agenda reformista em pauta, a partir das últimas três décadas, em âmbito global, conta, no seu contexto organizacional, com uma multiplicidade de sujeitos, grupos e organizações (governamentais e não governamentais, nacionais, transnacionais, etc.) — as comunidades epistêmicas — que estabelecem acordos, formulações e embates em torno dos projetos em disputa na sociedade local, nacional e global. Essas comunidades epistêmicas (a Unesco, por exemplo), em diferentes posições de poder/saber, influenciam, produzem e difundem diagnósticos e soluções das/para as políticas curriculares, que se mostram presentes nos debates, nas produções e nos discursos incorporados nos textos curriculares.

As autoras referem-se às

[...] políticas de currículo como processos de negociação complexos, nos quais estão presentes, de forma inter-relacionada, diversos aspectos da sua produção, desde a definição de seus dispositivos legais e documentos curriculares, à circulação de textos curriculares, às diversas influências e práticas, realizadas nos vários contextos (DIAS & LÓPEZ, 2006, p. 3).

Nesse sentido, o currículo apresenta-se como elemento de política pública, e, para entender as relações de poder que se estabelecem no seu âmbito, é preciso pensar também nos valores e interesses que movem os sujeitos ou grupos/instituições que constroem e desenvolvem os currículos.

O conhecimento que chegava às escolas no passado e que chega hoje não é aleatório. É selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e de valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bem e de mal, e da forma como “as boas pessoas devem agir”. Assim, para entendermos por que o conhecimento pertencente a apenas determinados grupos tem sido representado em

primeiro plano nas escolas, precisamos conhecer os interesses sociais que frequentemente guiaram a seleção do currículo e sua organização (APPLE, 2006, p. 103).

Refletir sobre o currículo implica, entretanto, pensá-lo não apenas no âmbito da sua construção, mas, também, do seu desenvolvimento (sem, contudo, polarizar tal ação): as práticas políticas e administrativas, as condições estruturais, organizativas, materiais, a formação dos professores, a maneira como ganha materialidade no âmbito da escola, etc.

Na visão de Grundy (1987,⁴ apud GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 14), “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”. Neste sentido, tem um caráter eminente de práxis. Sendo a educação é um dos principais e complexos mecanismos por meio dos quais se mantém ou se enfrenta o poder, dado que sua organização e seu controle incidem sobre as formas de acesso a recursos econômicos, culturais e de poder, o propósito hegemônico do currículo

[...] está no ensino de valores culturais e econômicos e de propensões supostamente “compartilhadas por todos” e que, ao mesmo tempo, “garantem” que apenas um número determinado de alunos seja selecionado para níveis mais altos de educação por causa da sua “capacidade” em contribuir para a maximização da produção de conhecimento tecnológico de que a economia necessita (APPLE, 2006, p. 101).

O currículo sustenta e propaga ideologias, e, na visão de Apple (2006), a ideologia está para além da “falsa consciência”: é, antes, parte da cultura vivida, e seu propósito é sempre a construção de hegemonias. Contudo, esse processo não se limita à inculcação ideológica branda, pura. Nesse campo, travam-se lutas marcadas por contradições, conflitos e mediações entre sujeitos concretos pelo domínio da sociedade (GANDIN, s/d).

Na visão bourdieusiana,

As ideologias [...] *servem interesses particulares* que tendem a apresentar como *interesses universais, comuns ao conjunto do grupo*. A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando

uma comunicação imediata entre todos os seus membros e *distinguindo-os das outras classes*); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto à *desmobilização* (falsa consciência) das classes dominadas; para a *legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções* (hierarquias); e para a *legitimação dessas distinções*. Esse efeito ideológico produz a cultura dominante, *dissimulando* a função de divisão na função de comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções, compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante (BOURDIEU, 1989, p. 10-11; grifos nossos).

Entretanto, ao contrário do que é proposto por Bourdieu (1989), uma ideia ou modelo hegemônico pode não conseguir se manter para sempre, pois, no espaço social, disputas e enfrentamentos concorrem para a ressignificação, a mudança ou a reestruturação do estabelecido. Por isso, é preciso que, constantemente, os mecanismos de produção estejam ativados, buscando “[...] estabelecer o seu discurso como aquele que ‘faz sentido’, algo que não é visto como o discurso dominante, mas como a forma ‘natural’ de pensar e proceder” (GANDIN, s/d, p. 19). Esse trabalho cultural de constituição hegemônica do pensamento encontra no currículo um campo fértil, visto que consegue instaurar neste um conhecimento de caráter científico objetivo e indiscutível, portanto, legítimo e liberado de qualquer necessidade de comprovar os seus posicionamentos sobre as teorias que rejeita, sob a defesa de que espelha a realidade, não uma visão de realidade (MÉSZÁROS, 2004).

Para Apple,

[...] aquilo que a ideologia dominante promove não é uma ideia totalmente estranha às pessoas nem uma realidade falsa. Uma importante parte da hegemonia é obtida exatamente quando o discurso dominante consegue converter-se em senso comum, quando o discurso dominante é capaz de articular-se aos elementos de bom senso presentes no senso comum (apud GANDIN, s/d, p. 19).

O senso comum tem e completa sentidos na vida cotidiana das pessoas, o que diminui a probabilidade de que as apresentações ideológicas se mostrem como forjadas. “Apple é muito claro nisso: insiste que não devíamos focar o que é falso em uma ideologia, mas o que é

verdadeiro; ideologias que têm eficácia conectam-se com problemas reais das pessoas, com a experiência cotidiana delas” (GANDIN, s/d, p. 19).

Nessa arena, o currículo apresenta-se como resultado das disputas pelo poder, apresentando modos de pensar e de produzir o mundo, construindo hegemonias. E esse é um movimento sociedade–escola–sociedade que repercute na produção do cotidiano humano.

4 O CURRÍCULO OCULTO E SEUS CONTEÚDOS VEICULADOS NO COTIDIANO DA ESCOLA

Ao trabalhar com a categoria “currículo oculto”, (APPLE, 2006, p. 10) enfocou-a como os tipos de recursos e símbolos culturais, selecionados e organizados pelas escolas que estão “dialeticamente relacionados com os tipos de consciência normativa e conceitual ‘exigidos’ por uma sociedade estratificada”. Nessa obra, buscou compreender como as escolas produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a “manutenção do controle social sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos declarados de dominação” (APPLE, 2006, p. 12).

Silva (1992), por sua vez, ao esboçar a genealogia da noção de currículo oculto, situa Philip Jackson, educador norte-americano da ala conservadora, como quem provavelmente teria utilizado pela primeira vez o termo no sentido em que ficou conhecido. Numa publicação de 1968, Jackson afirmou que

A utilização do elogio e do poder que se combinam para dar um sabor distinto à sala de aula coletivamente formam um currículo oculto, que cada estudante (e cada professor) deve dominar para se dar bem na escola. As exigências criadas por estas características da vida na sala de aula podem ser contrastadas com as exigências acadêmicas — o currículo oficial —, por assim dizer, ao qual os educadores tradicionalmente têm concedido mais atenção (Jackson, 1968, apud SILVA, 1992, p. 94).

Ao situar o currículo oculto de forma paralela ao currículo explícito ou manifesto e, ao mesmo tempo, imbricada com este, Jackson distinguia o espaço de sala de aula dos outros espaços e o situava como local propício para a apreensão do aprendizado que possibilitaria sua adaptação ao meio social:

[...] As coisas que tornam as escolas diferentes de outros lugares não são constituídas apenas das parafernalias da aprendizagem e do ensino e do conteúdo educacional dos diálogos que se dão aí, embora essas sejam características usualmente destacadas quando tentamos retratar a vida na escola. Mas essas características óbvias não constituem tudo que existe de singular com respeito a esse ambiente. Há outras características, muito menos óbvias, embora igualmente onipresentes, que contribuem para tornar a vida como ela é e às quais os estudantes devem se adaptar. Do ponto de vista da compreensão do efeito da vida escolar sobre o estudante, algumas características da sala de aula que não são imediatamente visíveis são tão importantes quanto as que o são. [Estas características] não são comumente mencionadas pelos estudantes, ao menos não diretamente, nem são elas aparentes ao observador casual (Jackson, 1968, apud SILVA, 1992, p. 94).

Prosseguindo o percurso para traçar uma genealogia da noção de “currículo oculto”, Silva situa essa concepção, por um lado, no interior das produções de analistas adeptos à sociologia funcionalista, que veem a sociedade, nas suas condições vigentes, como sendo benigna e desejável; por outro lado, nos críticos marxistas da escola enquanto uma preparação para viver numa sociedade considerada injusta. Para tanto, na primeira perspectiva, remete à obra *On what is learned in school* de Robert Dreeben que postula normas classificadas em quatro categorias (Independência, Realização, Universalismo e Especificidade)² como elementos estruturais da escola para produzir pessoas com características desejáveis do ponto de vista do desenvolvimento social. Num polo oposto a essa posição, o autor localiza a noção de “currículo oculto”, em Bowles-Gintis, por meio do princípio da correspondência, pelo qual “a estrutura das relações sociais (...) em locais como a família e a escola espelha a estrutura das relações sociais no local de trabalho” (SILVA, 1992, p.98).

Sob esta perspectiva, o tipo de relações sociais vividas nesses locais, tem propriedades semelhantes àquelas exercidas na produção e propiciariam a formação de personalidades dotadas dos traços atitudinais apropriados ao bom funcionamento da economia. “Neste modelo, o importante não é o funcionamento de ideias falsas sobre o funcionamento da sociedade ou da produção, mas a prática de determinadas relações sociais (interpessoais)” (SILVA, 1992, p.98).

Para Silva (1992), a noção de currículo oculto também está presente nas clássicas obras de críticos do funcionamento do sistema vigente, marxistas ou não, como Althusser,

Bourdieu, Passeron e Foucault, entre outros, embora não utilizem literalmente a expressão. Em Althusser, por exemplo, é possível identificar essa noção associada à existência material que a ideologia assume e permeia as relações na instituição escolar, caracterizada como *aparelho ideológico do Estado*. A interpretação dessa noção, na obra de Bourdieu e Passeron, por sua vez, diz respeito ao modelo que estes delineiam para explicar o papel da escola no processo de reprodução cultural e social e como o fracasso escolar das crianças das classes dominadas é produzido por uma espécie de currículo oculto de exclusão da compreensão do código do currículo escolar.

É este mesmo mecanismo de ocultação que permite que os herdeiros das classes dominadas sintam seu fracasso escolar como um fracasso individual, e não como um fracasso socialmente provocado pelo fato de que a instituição escolar usa um código do qual eles não possuem a chave, isto é, a cultura dominante (SILVA, 1992, p. 99).

Com esses autores, a noção de currículo oculto assume um sentido mais amplo, que transcende a sala de aula e diz respeito à ocultação “de um mecanismo de funcionamento da sociedade e da escola que condiciona nosso comportamento, que nos ensina a ver a sociedade de uma certa maneira” (SILVA, 1992, p. 99). Já em Foucault, o que possibilita a localização dessa noção é a abordagem do poder como presença “capilar” e dispersa nos mais diferentes tempos e espaços, formando uma rede de micropoderes e mantendo os indivíduos presos aos objetivos de produtividade do sistema.

Ainda de acordo com este autor, o sentido mais usual da expressão “currículo oculto” diz respeito à ocultação daqueles objetivos mais visíveis do sistema. Considera ainda que o processo de desocultação de um item indesejável do currículo oculto faz parte da desativação de seus efeitos, com a condição de que deixe de ser oculto para quem o era antes.

Assim, por exemplo, uma coisa é revelar analiticamente as implicações sexistas implícitas num livro-texto. Uma outra, embora aquela seja uma condição desta, é que o estudante se torne consciente deste processo de ocultação/desocultação fazendo com que o item perca pelo menos parte de sua força (SILVA, 1992, p.105).

Outra noção presente na corporificação de currículo oculto, que nos parece propícia para melhor compreensão da correlação entre a escola e os valores transmitidos em sua dimensão cultural, é a de *habitus*, desenvolvida por Bourdieu (1990).

Segundo este autor, o *habitus* é uma estrutura internalizada, são os valores e as formas de percepções dominantes incorporadas pelo indivíduo e por meio das quais ele percebe o mundo social: “[...] essa disposição regrada para gerar condutas regradas e regulares, à margem de qualquer referência a regras; e na sociedade onde o trabalho de codificação não é muito avançado, o *habitus* é o princípio da maior parte das práticas” (BOURDIEU, 1990, p. 84).

[...] as representações dos agentes variam segundo sua posição (e os interesses que estão associados a ela) e segundo seu *habitus* como sistema de esquemas de percepções a apreciação, como estruturas cognitivas e avaliatórias que eles adquirem através da experiência durável de uma posição do mundo social. O *habitus* é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas. E, nos dois casos, suas operações exprimem a posição social em que foi construído (BOURDIEU, 1990, p. 158).

Assim, a organização do trabalho na escola não é composta apenas por um conjunto de conteúdos escolares, que articulam em torno do currículo a produção das ciências e dos saberes construídos historicamente pela humanidade de forma neutra e apolítica. Simultaneamente à transmissão dos saberes científicos em forma de conteúdos programáticos organizados pelo currículo escolar, veiculam-se valores, imagens, hábitos, representações, normas de conduta, gestos e modos, prescritos por uma cultura hegemônica. Esses artefatos culturais não foram produzidos por um ente transcendental, como suas formas de naturalização querem nos fazer crer.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tradicionalmente, o currículo escolar, tal como se encontra organizado, corporifica formas dominantes de capital cultural, reafirmando e legitimando as histórias eurocêntricas, patriarcais, classistas, ao mesmo tempo em que marginaliza as experiências e as memórias culturais dos assim chamados estudantes das “minorias”. Giroux (1995). Assim, veiculam-se

de forma manifesta ou tácita noções particulares sobre conhecimento e organização da sociedade, prescrevendo qual conhecimento é legítimo ou ilegítimo e quais grupos sociais podem ser representados ou serem excluídos de representação (APPLE, 2000); (GIROUX, 1995); (SILVA, 1995).

O questionamento desse formato curricular obteve maior expressão por meio dos estudos culturais. Em termos mais amplos, os estudos culturais significam uma desestabilização da ortodoxia dos saberes considerados legítimos, o que ocasiona certamente um afastamento em relação às “narrativas mestras eurocêntricas, ao conhecimento disciplinar, à alta cultura, ao cientificismo e a outros legados inspirados pela diversificada herança do modernismo” (GIROUX, 1995, p. 89). Ainda de acordo com o autor, há pelo menos três pressupostos nos parâmetros desse afastamento. O primeiro diz respeito a desafiar a noção de identidade nacional definida pela transmissão da cultura tradicional ocidental por muito tempo ligada à universidade. Os movimentos sociais assumem esse desafio ao questionar as escolas que usam o conhecimento acadêmico para emudecer os estudantes. Eles contestam a forma como as diferenças culturais de grupos subordinados são, com frequência, reguladas e controladas de forma a impedir os estudantes de se basearem em suas próprias histórias e experiências culturais.

Outro elemento diz respeito ao papel da cultura da mídia, com seus aparatos de representação e sua mediação com o conhecimento para a compreensão de como a dinâmica do poder, do privilégio e do desejo social estruturam a vida cotidiana de uma sociedade. Nessa linha, o autor acredita que os estudos culturais ampliam nossa compreensão do pedagógico e de seu papel fora da escola como local tradicional da aprendizagem. E, por fim, os estudos culturais rejeitam o pressuposto de que os professores são simplesmente transmissores de configurações existentes de conhecimento, estando implicados na dinâmica do poder que produzem, medeiam e legitimam em suas salas de aula. Ainda está no centro de suas discussões o como democratizar as escolas de forma a capacitar aqueles grupos mal representados ou não representados no currículo e como fazê-los contar suas próprias histórias e se envolver num diálogo respeitoso com outros grupos.

Diante desses pressupostos, Giroux (1995) sistematizou algumas considerações para se desenvolver o trabalho docente a partir dessa abordagem, onde os estudos culturais:

- 1) focalizam os termos da aprendizagem em torno de questões relacionadas às diferenças culturais, ao poder e à história; assim, tanto a construção do

- conhecimento curricular quanto a pedagogia fornecem um espaço narrativo para a compreensão e a análise crítica de múltiplas histórias, experiências e culturas;
- 2) enfatizam o estudo da linguagem e do poder, contribuindo para a compreensão de como a linguagem é usada para moldar identidades sociais e assegurar formas específicas de autoridade;
 - 3) enfatizam o currículo como mediador entre as experiências portadas pelos estudantes e o conhecimento institucionalmente legitimado; os textos devem ser compreendidos no âmbito do contexto de sua produção histórica e social; não se pretende com isso desconsiderar a “cultura erudita” em favor da “cultura popular”, mas estudá-las sob formas novas e críticas;
 - 4) comprometem-se com o estudo da produção, recepção e uso de variados textos, e da forma como estruturam as relações sociais, considerando todas as formas auditivas, visuais e eletrônicas que têm provocado mudanças na construção do conhecimento e nas formas pelas quais ele é produzido, recebido e consumido;
 - 5) argumentam em favor da importância de se analisar a história não como uma narrativa linear, mas como uma série de rupturas e deslocamentos; assim, em vez de tomar a história dentro dos limites de uma tradição estreitamente definida, os professores podem nomear e discutir as múltiplas tradições e narrativas que constituem as complexas e multiestratificadas construções, desdobramentos e usos da identidade nacional; o ganho pedagógico dessa abordagem é disponibilizar aos alunos narrativas, histórias locais e memórias subjugadas que foram excluídas e marginalizadas nas interpretações dominantes da história;
 - 6) ultrapassam uma limitada ênfase no domínio de técnicas e metodologias e se voltam para um modo de produção cultural implicado na forma como o poder e o significado são utilizados na construção e na organização de conhecimentos, desejos e valores.

Partindo dessa perspectiva, também a escola enquanto espaço de luta, poderá corporificar noções que tendem a desconstruir ou transgredir determinadas formas de conhecimento oficial e de concepção de organização da sociedade, considerando a heterogeneidade de culturas dos diferentes grupos sociais e rompendo com binarismos

maniqueístas presentes no currículo escolar, que determina qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo; o certo e o errado, o que se deve incluir e o que se deve excluir; e a ditadura da visão eurocêntrica, una e estática do conhecimento veiculado na dinâmica escolar.

As imbricações que se estabelecem no âmbito do currículo quando se pensa sobre as possíveis relações existentes entre currículo, conhecimento e poder na construção de hegemonias o deslocam do sentido puramente técnico e o localiza nos tecidos econômico, político e social.

O currículo é, geralmente, resultado dos embates travados entre grupos/instituições distintos para o controle da sociedade, portanto denota o poder de quem tem condições de estabelecer quais conhecimentos devem ser ensinados e aprendidos na escola, quais as formas adequadas de tal processo se dar, como devem se efetivar as relações nesse local, etc.

Por representar o interesse de quem “conquistou” o poder de dirimir sobre ele, o currículo apresenta-se como potencial disseminador de ideias, propagador de ideologias, construtor de hegemonias. Entretanto, esse processo não é estático, porque as lutas não cessam. Há sempre novas disputas se estabelecendo no campo curricular.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Ideologia e currículo**. 3 ed.. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BANDEIRA, G. A. Um currículo de masculinidades nos estádios de futebol. **Revista Brasileira de Educação**, 2010. 15(44), 342-351.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro/Lisboa: Bertrand do Brasil/Difel, 1989.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

DIAS, R. E. & LÓPEZ, S. B. Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**. v.6, n.2, pp.53-66, Jul/Dez 2006 pp. 53-66. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em dez. 2010.

GANDIN, L. A. (s/d). Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. **Pedagogia Contemporânea**, s/n, s/p.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed.. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIROUX, H. Praticando estudos culturais nas faculdades da educação. In SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. pp. 85-103.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**. v.6, n.2, Jul/Dez 2006. pp.98-113. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: dez. 2010.

MATOS, M. C. & PAIVA, E. V. (2007). Hibridismo e currículo: ambivalências e possibilidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, pp.185-201, Jul/Dez 2007. pp.185-201. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: dez. 2010.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MOREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, pp.35-49, Jan/Jun 2001. pp.35-49. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em dez. 2010.

MOREIRA, A. F. B. & CANDAU, V. M. **Indagações sobre o currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

SILVA, T. T. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. (Org.). Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Documentos de identidade:** uma introdução à teorias de currículo (2 ed., 11 reimp.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Notas:

¹ Este artigo é uma versão ampliada do trabalho apresentado pela primeira autora no XI Seminário Nacional: O Uno e o Diverso na Educação Escolar – Uberlândia – Brasil, 2011. E no III Congresso Norte-Mineiro de Pesquisa em Educação – COPED – Unimontes – Montes Claros – Brasil, 2011.

² *Independência:* as pessoas devem ser capazes de agir de forma independente e autônoma, aceitar a responsabilidade por seus atos e serem responsabilizadas por suas conseqüências; *Realização:* elas devem poder realizar as tarefas de forma ativa e dominar o ambiente de acordo com certos padrões de excelência; *Universalismo e especificidade:* os membros da sociedade devem ser capazes de reconhecer o direito que têm os outros de tratá-los como membros de categorias e como tal passíveis de igual tratamento (universalismo), com base em algumas poucas e específicas características (especificidade), ao invés de com base na totalidade de características que constituem a pessoa inteira (Silva: 1992:97).

³ Sem referência na fonte.

⁴ Lundgren, U. P. (1981). *Model analysis of pedagogical processes*. Stockholm: CWK Gleerup.

⁵ Williams, R. (1976). Base and superstructure in Marxist cultural theory. In R. Dale (Org.). *Schooling and capitalism: a sociological reader* (pp. 202-210). London: Routledge & Kegan Paul.

⁶ Grundy, S. (1987). *Curriculum: product or praxis*. London: The Falmer Press.

Artigo recebido em 15/12/2011
Aceito para publicação em 17/03/2014