

**CURRÍCULO OCULTO: Aspectos da  
experiência educacional não  
declarada no currículo oficial e  
formal da escola**

**HIDDEN CURRICULUM: Aspects of  
educational experience not  
declared in the official and formal  
curriculum of the school**

**CURRÍCULO OCULTO: Aspectos de  
la experiencia educativa no  
declarada en el currículo escolar  
oficial y formal**

**Resumo:** O presente artigo tem como objeto o conceito de Currículo Oculto, com base na Teoria Crítica e na Sociologia do Currículo. Tal análise é fundamental à tarefa de compreender a missão do currículo na produção de personalidades. No entanto, ao atribuir o centro desse processo àquelas experiências e objetivos não explícitos, o conceito também contribui para absolver o currículo formal de sua responsabilidade na formação de sujeitos sociais. Assim, faz-se necessário examinar as minúcias da reprodução cultural e social, fato que se evidencia na combinação de um e outro (currículo formal e oculto). A discussão está baseada nas obras Documentos de Identidade: uma introdução às teorias curriculares, de Tomaz Tadeu da Silva (2016) e Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução de Antônio Flávio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (2001). Buscou-se contribuir com a compreensão da organização curricular e dos seus nexos com as formações econômicas e sociais amplas com intento de conhecer o papel da escola na seleção, preservação, transmissão e distribuição cultural, regido por normas ideológicas e valores.

**Palavras-chave:** Educação. Sociologia. Políticas Educacionais. Currículos escolares.

Recebido em: 18/04/2023

Aceito em: 14/09/2023

Pré-publicação em: 06/10/2023



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

**Rafael Garcia Campos**

Doutorando em Educação

Pontifícia Universidade Católica de São  
Paulo, Brasil.

E-mail: [rafael.gcampos@outlook.com](mailto:rafael.gcampos@outlook.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5836-0645>

**Carlos Antonio Giovinazzo Júnior**

Doutor em Educação

Professor da Pontifícia Universidade  
Católica de São Paulo, Brasil.

E-mail: [cgiovinazzo@pucsp.br](mailto:cgiovinazzo@pucsp.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9314-4406>

**Como citar este artigo:**

CAMPOS, R. G.; GIOVINAZZO JUNIOR, C. A. CURRÍCULO OCULTO: Aspectos da experiência educacional não declarada no currículo oficial e formal da escola. **Revista Espaço do Currículo**, (Ahead of Print), p. 1-10, Ano: 2023. ISSN 1983-1579.

**Abstract:** This article focuses on the concept of the Hidden Curriculum, based on Critical Theory and the Sociology of the Curriculum. This analysis is fundamental to the task of understanding the curriculum's mission in producing personalities. However, by attributing the center of this process to those experiences and objectives that are not explicit, the concept also contributes to absolving the formal curriculum of its responsibility in the formation of social subjects. It is therefore necessary to examine the minutiae of cultural and social reproduction, which is evident in the combination of one and the other (formal and hidden curriculum). The discussion is based on the works *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias curriculares*, by Tomaz Tadeu da Silva (2016) and *Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução* by Antônio Flávio Barbosa Moreira and Tomaz Tadeu da Silva (2001). The aim was to contribute to an understanding of curriculum organization and its links with broad economic and social formations, with the aim of understanding the role of schools in selecting, preserving, transmitting and distributing culture, governed by ideological norms and values.

**Keywords:** Education. Sociology. Educational Policies. School Curricula.

**Resumen:** Este artículo analiza el concepto de Currículo Oculto, basándose en la Teoría Crítica y en la Sociología del Currículo. Este análisis es fundamental para la tarea de comprender la misión del currículo en la producción de personalidades. Sin embargo, al atribuir el centro de este proceso a aquellas experiencias y objetivos que no son explícitos, el concepto también contribuye a eximir al currículo formal de su responsabilidad en la formación de sujetos sociales. Por lo tanto, es necesario examinar las minucias de la reproducción cultural y social, que se pone de manifiesto en la combinación de uno y otro (currículo formal y oculto). La discusión se basa en las obras *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias curriculares* de Tomaz Tadeu da Silva (2016) y *Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução* de Antônio Flávio Barbosa Moreira y Tomaz Tadeu da Silva (2001). El objetivo era contribuir a la comprensión de la organización del currículo y sus vínculos con las grandes formaciones económicas y sociales, con el fin de conocer el papel de la escuela en la selección, preservación, transmisión y distribución de la cultura, regida por normas y valores ideológicos.

**Palabras clave:** Educación. Sociología. Políticas educativas. Currículos escolares.

## 1 INTRODUÇÃO

A gênese da crítica de Michael Apple (1999) é o elemento central para compreensão da dinâmica da sociedade capitalista, circulando em torno da dominação de classe e do poder daqueles/as que possuem propriedade de recursos materiais sobre aqueles/as com apenas sua força de trabalho. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2016, p. 45) "[...] essa estrutura econômica impacta outras áreas como a social, educacional e cultura".

Portanto, é fato que a organização curricular está fundamentalmente relacionada às estruturas econômicas e sociais mais amplas. As questões a serem desveladas são: "qual conhecimento é considerado verdadeiro?" e "quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse [ou qualquer outro] currículo particular?" (GANDIN; LIMA, 2016). Com base na interpretação da teoria crítica do currículo, pode-se afirmar que as escolas legitimam a atual estrutura social dominante, por via dos seguintes aspectos: organização burocrática, linhas de autoridade hierárquica, fragmentação do trabalho e remuneração desiguais. No entanto, há outra esfera de dominação e poder que opera de forma indireta e subjetiva. Trata-se do currículo oculto, objeto de estudo deste artigo. Conforme Silva (2016, p. 15) destaca, "[...] no fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de 'identidade' ou de 'subjetividade'". Quer isso dizer que a dimensão oculta do currículo escolar tem o poder de influenciar de maneira decisiva a constituição dos sujeitos envolvidos no processo educacional: educadores e educandos.

Com base na análise de obras de referência sobre currículo, *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias curriculares*, de Tomaz Tadeu da Silva (2016), e *Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução*, de Antônio Flávio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (2001), busca-se compreender como o currículo oculto, presente nas mais diferentes concepções curriculares de escola, nos mais diferentes contextos, traz implicitamente uma concepção de educação e de sociedade capaz de valorizar ou excluir, produzir ou reprimir identidades e subjetividades.

O que se deve questionar em qualquer teoria do currículo é qual conhecimento é selecionado

para ser ensinado? Esse conhecimento selecionado atende a quais grupos sociais? Por vezes, propostas curriculares são difundidas como resultado de aprofundados estudos científicos, que visam algo que se aproxima da neutralidade do conhecimento, mas contraditoriamente, esta é uma representação fortemente ideológica, pois expressa as escolhas de um grupo que alcançou certa posição de poder. Nesse sentido, a questão central do presente estudo volta-se a discussão sobre como os conhecimentos selecionados para compor currículos escolares escamoteiam uma concepção de mundo que se efetiva de forma oculta. São abordados especialmente os temas: campos do currículo e suas tendências; e currículo como construção social, com enfoque nos aspectos da experiência educacional e das subjetividades promovidas ou não nos currículos oficial e oculto.

Para buscar tais respostas debruça-se especialmente nas obras já mencionadas. Toma-se como elemento inicial o fato de a marca da colonização nos currículos não se dar somente por sua composição, mas também pelas políticas públicas educacionais (in)exequíveis, pelas condições ou precarização da carreira docente e pela gestão escolar.

Nessa direção, Silva (2016) retrata o advento da discussão sobre o currículo, que ocorreu nos Estados Unidos na década de vinte do século passado, objetivando o estudo e pesquisa do processo de industrialização e os movimentos migratórios e, que acentuaram a massificação da escolarização, a fim de racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. As ideias desse grupo norte-americano originaram do livro de Bobbitt, *The curriculum* (1918), no qual o currículo é visto como processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosamente especificados e medidos tal qual o produto fabril. O modelo institucionalizado dessa concepção é a fábrica, inspirado pela “administração científica” de Frederick Taylor (1970). O que Bobbitt fez foi criar uma noção particular de “currículo”, que se tornou uma realidade para inúmeras escolas, professores/as, estudantes e administradores/as educacionais.

## 2 METODOLOGIA

Com o propósito de analisar os trabalhos relacionados às teorias do currículo na área da educação, optou-se por fazer um estudo bibliográfico, visto que este se apresenta como procedimento importante na produção do conhecimento, capaz de gerar, especialmente em temas poucos explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas (LIMA; MIOTO, 2007).

A partir da leitura das obras referenciadas, foram selecionados aspectos das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, focalizados à luz da noção de que há variados elementos ocultos tanto nas teorias pedagógicas quanto curriculares, e examinadas suas implicações relativamente à constituição da identidade e das subjetividades de estudantes e grupos sociais.

## 3 O campo do currículo e suas tendências

Desde sua origem no século XVI, o currículo tem sido relacionado às categorias de controle e eficiência social, o que, de acordo com Kliebard (1974), nos primeiros estudos e propostas do currículo, pode ser notado na origem do currículo em duas grandes tendências: uma que valoriza interesses de estudantes; outra que enfatiza a construção científica da pedagogia e que busca ampliar e promover nos/as estudantes os aspectos da personalidade adulta considerados "desejáveis". A primeira contribuiu para o desenvolvimento do que se chamou no Brasil de escolanovismo; a segunda germinou a semente do que aqui se denominou de tecnicismo. As duas representaram, em seus momentos iniciais, diferentes respostas às transformações sociais, políticas e econômicas pelas quais passava o país e, ainda, procuraram ajustar a escola e o currículo à ordem capitalista, que já vigorava entre nós.

Com vestígios de perspectiva mais tradicional de escola e de currículo, as duas tendências dominaram o pensamento curricular até, pelo menos o início da década de setenta do século XX. Segundo Moreira e Silva (2001), as mudanças acontecidas nesse período orientaram, ainda que mecanicamente, as influências, conflitos e alianças temporárias, que constituíram, então, as formas dos processos de escolarização e de desenvolvimento curricular.

De outra parte, como marcos no desenvolvimento do campo, ao final dos anos cinquenta, os/as norte-americanos/as culpavam os/as educadores/as, principalmente os/as progressistas, pelo que

julgam ser fracasso na corrida espacial, pois os soviéticos enviaram primeiro o ser humano ao espaço sideral. Insistiu-se, então, na necessidade de se restabelecer a supostamente perdida qualidade da escola. Segundo Moreira e Silva (2001), com ajuda federal, obteve-se recursos para reforma dos currículos de Ciências, Matemática, Estudos Sociais e novos programas, materiais, estratégias e propostas de treinamento de professores/as foram implantados.

A principal intenção era enfatizar a descoberta, a investigação e o pensamento indutivo, a começar pelo estudo dos conteúdos que correspondiam às estruturas das diferentes disciplinas curriculares, com atenção especial para as derivadas das Ciências Exatas. Em outros termos, contra a ideia de que a escola deveria estar centrada nos interesses dos/as estudantes era enfatizada a necessidade de educação científica. No entanto, tudo isso foi neutralizado pelos problemas que desafiaram a sociedade norte-americana nos anos 1960, como o racismo, o desemprego, a violência urbana, o crime organizado, a delinquência juvenil e as condições precárias de moradia dos trabalhadores/as, bem como o envolvimento dos Estados Unidos na Guerra do Vietnã. Todos esses fatores constituíam motivo de vergonha ou desilusão para os/as que desejavam ver a riqueza estadunidense mais bem distribuída e sonhavam com a efetivação de uma sociedade democrática, justa e humana. Tudo isso, levou a uma série de protestos e ao questionamento das instituições e dos valores tradicionais, instalando-se na sociedade uma crise que chegou a envolver mesmo o significado e o sentido da vida (APPLE, 1971; KLIEBARD, 1965).

A urgência de uma nova reforma social e educacional se fez substancial, de modo que, em 1973, em uma conferência na Universidade de Rochester nos Estados Unidos, diversos especialistas em currículo rejeitaram a tendência dominante, depreciando seu caráter instrumental, apolítico e antiteórico, tal como a intenção de considerar o campo do currículo como ciência. Em outros termos, as críticas incidiam sobre às perspectivas behaviorista e empirista que caracterizavam a ciência social daquele país e a pesquisa em educação. A intenção era apontar e suprimir os aspectos que corroboram para restringir a liberdade dos indivíduos e dos diversos grupos sociais.

Ao final da década de 1970, novas tendências contribuíram na composição do campo do currículo, possibilitando a análise e compreensão de outras questões, relativizando a ênfase no planejamento, na implementação e no controle que os currículos poderiam exercer, não mais supervalorizando os objetivos comportamentais, desestimulando ao uso de procedimentos científicos de avaliação e desconsiderando a pesquisa educacional quantitativa como o melhor caminho para se produzir conhecimento. Assim, renovaram-se os objetivos e as preocupações, com base nos quais os autores associados à orientação neomarxista, nos Estados Unidos, estabeleceram um pacto e desenvolveram a Sociologia do Currículo, com a finalidade de examinar as relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social (MOREIRA; SILVA, 2001).

Os autores Moreira e Silva (2001) dirigem maior preocupação ao principal objetivo definido por eles: compreender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo atuar em prol dos grupos e classes oprimidas, o que, ainda segundo Moreira e Silva (2001), logo inclui a questão de saber o que colabora, nos currículos formal, em ação e oculto, para a reprodução das desigualdades sociais. De outra parte, identifica-se e sublinha-se as contradições e as resistências presentes no processo, buscando-se formas de desenvolver seu potencial libertador.

Tais abordagens também foram desenvolvidas por sociólogos britânicos, sob a liderança de Michael Young, e tiveram intenções similares, com o objetivo de definir novos rumos para a Sociologia da Educação. Enquanto nos Estados Unidos acontecia uma análise sociológica do currículo que se deslocava para uma análise contextual, com argumentos que ganham sentido em relação com os investigadores que os enunciam, ligados a Departamentos de Currículo e Instrução, na Inglaterra foram especialmente os sociólogos do Departamento de Sociologia da Educação, do Instituto de Educação da Universidade de Londres, que idealizaram a Sociologia da Educação como uma sociologia do saber escolar, tendo o currículo como objeto de pesquisa, nomeada de Nova Sociologia da Educação (NSE), aproximando-se, assim, da Sociologia do Conhecimento (SILVA, 1990).

As teorias tradicionais, questionadas pelos estudos críticos do currículo, objetivam definir o que e



como ensinar, discutindo as melhores e mais eficientes formas de organizar o conteúdo selecionado, mas abordando-o de modo essencialmente técnico. As análises da corrente crítica que, baseada na formulação do pensar contra hegemônico, tornam mais complexo o entendimento sobre os currículos escolares, à medida que passaram a concebê-lo como um campo de disputa política, cultural, ética e moral. Desse modo, para Silva (2016), as teorias críticas contestam de maneira radical a noção de que a escola deve ensinar determinados conhecimentos independentemente dos interesses envolvidos, perguntando: por que esse conteúdo faz parte do currículo e não outro? Por que alguns conhecimentos são considerados válidos e não outros?

Consolida-se, dessa maneira, a interpretação de que o currículo reproduz culturalmente as estruturas sociais, tendo como papel decisivo a reprodução dos elementos de sustentação de classes da sociedade capitalista. Em consequência, as teorias críticas e pós-críticas atestam que o poder não tem mais um único centro, como, por exemplo, o Estado, pois está espalhado em toda a tecitura social, sendo o conhecimento parte inerente desse poder. Assim, vemos ampliado o escopo que trata das questões curriculares, com a inclusão dos processos de dominação, luta política e resistência centrados não só na noção de classe, mas igualmente na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade, entre outras características que confirmam a diversidade social e educacional (SILVA, 2016).

#### 4 CURRÍCULO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

O currículo está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas. Não é um elemento transcendente e atemporal, tem sua história vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. Ao elaborar um currículo, é preciso considerar o que todos/as estudantes deveriam saber ao deixar a escola, o que poderia ir ao encontro das aprendizagens essenciais definidas em inúmeros documentos regulamentadores da política educacional nos municípios, nos estados e na União. Enfatiza-se este aspecto porque, por exemplo, considera-se que a transição do Ensino Infantil para o Ensino Fundamental requer tratamento cuidadoso, com vistas a garantir a continuidade do percurso educativo trilhado pelas crianças. O mesmo ocorre com adolescentes na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, que necessitam de uma progressão no processo formativo ao longo de sua trajetória escolar (CAMPOS; SARAIVA, 2022). Este, entre outros tantos fatores, tornam a educação escolar uma experiência única para cada um dos estudantes. Em outros termos, a elaboração do currículo escolar requer de seus formulares a consciência clara acerca do tipo de sociedade e de indivíduo que a educação deve contribuir para formar. Por isso, é fundamental que seja acompanhada do debate político relacionado às disputas de poder decorrentes dos interesses em conflito.

De outra parte, é um lugar específico de reprodução das estruturas, orientações e regras definidas em um plano mais geral e largo. Mesmo com algumas diferenças de escola para escola, o essencial apresenta mais regularidades políticas, estruturais, arquitetônicas e culturais do que diferenças, o que indica o peso da influência das referidas sobredeterminações. Assim, todos aqueles que “vivem” a escola estão amplamente subjugados/as pelas estruturas, com restrita capacidade de intervenção autônoma e de mudança social (LIMA, 2008).

Tome-se, a título de exemplo, o Projeto de Vida, tal como estabelecido na BNCC (*Base Nacional Comum Curricular*): é papel da escola auxiliar os/as estudantes a aprenderem a se reconhecerem como sujeitos/as, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida (BRASIL, 2018). É também no ambiente escolar que os/as jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro (BRASIL, 2018, p. 472-473). Tudo isso é definido de maneira abstrata e negligenciando a situação e condição nas quais os referidos projetos de vida dos/as estudantes podem ser elaborados, incluindo a desconsideração por fatores como classe, raça, gênero, entre outros.

Contrastando a intenção prevista do Projeto de Vida, conforme a BNCC, Herbert Marcuse (1973), afirma que

[...]nascemos e morremos racional e produtivamente. Sabemos que a destruição é o preço do progresso, como a morte é o preço da vida, que a

renúncia e a labuta são os requisitos para a satisfação e o prazer, que os negócios devem prosseguir e que as alternativas são utópicas. Essa ideologia pertence ao aparato social estabelecido (MARCUSE, 1973, p. 143).

O autor aponta para as condições nas quais acontece a educação: prevalece a ideologia que associa o progresso material e a submissão dos indivíduos ao aparato técnico, burocrático e tecnológico que pode proporcionar (ou não), a depender da capacidade de cada um para a integração e adaptação, as recompensas pela adesão a um modo de vida que continua impondo a penúria à maioria; recompensas estas que são alcançadas após o pagamento de um preço alto – a renúncia da subjetividade. As contradições sociais geradas nessa dinâmica (marginalização, segregação, exclusão para uns e submissão cega para outros), têm produzido cada vez mais contestação, resistência e transgressão, o que se expressa no debate acerca das hodiernas reformas curriculares, o que não é contemplado na noção abstrata de que todos/as estudantes devem elaborar seus projetos de vida como se as condições de vida e de sobrevivência não devessem ser levadas em conta, a não ser para acomodar os indivíduos nos limites impostos por essas mesmas condições.

Seja como for, a BNCC aparentemente contempla o que por direito foi preconizado no Artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, com a determinação de que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988), bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM),

O currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva (BRASIL, 2000, p. 15).

No entanto, legisladores/as, Estado e, conseqüentemente, a sociedade mantêm distanciamento do cotidiano escolar. Mais uma vez, insiste-se que a definição abstrata e genérica de funções para a escola, quer dizer, sem levar em consideração o meio no qual a educação acontece, possui um caráter ideológico, já que se despreza que a sociedade brasileira é extremamente desigual e que a instituição escolar tende a sua confirmação e reforço, caso nada seja feito em termos de uma política educacional e curricular que combata este estado de coisas. Evidentemente que a educação deve conter objetivos e finalidades “universais”, mas estes devem ser definidos na política e na história.

É imprescindível reconhecer os mecanismos de dominação e poder que foram evidenciados pela teoria crítica do currículo, inclusive demonstrando que somos cada vez mais conduzidos por esses meios sutis e interiorizados de poder. Também é evidente que continuamos sendo governados de maneira menos sutil e cada vez mais evidente, por relações e estruturas de poder baseadas na propriedade de recursos econômicos e culturais; e isso precisa ser ressaltado nas pesquisas, na política e nas escolas.

Não podemos esquecer o auxílio das teorias pós-críticas, que possibilitou também a ampliação da compreensão quanto ao fato de os processos de dominação penetrarem também na comunidade acadêmica e nos meios docentes, como demonstrado por Silva (2016). A análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade nos possibilitou um panorama muito mais completo e complexo das relações sociais de dominação do que aquele que as teorias críticas, com sua ênfase quase exclusiva na classe social, nos tinham anteriormente fornecido.

De qualquer maneira, ambas as perspectivas críticas não nos deixam esquecer que algumas formas de poder são visivelmente mais sombrias do que outras.

Na teoria do currículo, assim como acontece na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos nos quais, por meio de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos desvelaram de diferentes

maneiras que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder (SILVA, 2016, p. 147).

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo, torna-se impossível reduzi-lo a conceitos técnicos, como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas, como as de aprendizagem e desenvolvimento ou, ainda, uma lista de conteúdos, uma vez que o conhecimento corporificado no currículo traz as marcas inapagáveis das relações sociais de poder, tornando-o expressão da economia capitalista e da disputa política a ela associada.

É notório, quando relacionamos a conjuntura social, política e econômica com a educação, a atuação do currículo como ideologia para sustentar a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável, definitiva e perpétua, em que as diferentes classes sociais aprendem quais são seus papéis nas relações sociais mais abrangentes, formando, assim, a consciência de dominante ou dominada por meio da “gramática social” do currículo. Com as teoria pós-críticas, sabemos que o poder se transforma, isto é, reconhecemos que a opressão se sustenta nas variadas formas de interação sociais, o que amplia a percepção da dominação para além o fator classe social. Também aprendemos que o conhecimento é parte inerente do poder, uma vez que sua transmissão e distribuição produz diferentes maneiras pelas quais a educação se realiza e as subjetividades se constituem. Portanto, é imperativo reconhecer o papel formativo do currículo - não podemos olhar mais para ele com a mesma inocência, pois possui significados que vão além daqueles aos quais a teorias tradicionais apontam como os processos formativos que estudantes vão percorrer na escola, sistematizados em conteúdos a serem estudados, assim como atividades e competências a serem desenvolvidas.

O currículo opera como uma ordem invisível e oculta de forma de vida em comum, que não pode ser diretamente percebida, oferecendo ao indivíduo uma gama mais ou menos restrita de funções e modos de comportamento possíveis. Dessa maneira, é parte de um complexo funcional de uma estrutura bem definida.

Deve conformar-se a ele, moldar-se de acordo com ele e, talvez, desenvolver-se mais, com base nele. Até sua liberdade de escolha entre as funções preexistentes é bastante limitada. Depende largamente do ponto em que ele nasce e cresce nessa teia humana, das funções e da situação de seus pais e, em consonância com isso, da escolarização que recebe (ELIAS, 1994, p. 19).

Cada pessoa é única, mas está presa por viver em permanente dependência funcional de outras, sendo um elo nas cadeias que ligam todos de alguma maneira. Para Elias (1994, p. 19), “[...] essas cadeias não são visíveis e tangíveis, como celas ou grades. São mais elásticas e mutáveis, porém não menos reais, e decerto não menos fortes”. E é nessa rede de funções que as pessoas desempenham, umas em relação a outras, as tarefas que constituem sua subjetividade. Tudo isso é o que chamamos “sociedade”.

Silva (2003) convida a pensar o currículo e a pedagogia a partir da noção de fetiche. Recorrendo a Freud e Marx, assinala está (assim como fetichismo) identificado, hoje, inexplicavelmente apenas com a sexualidade e com a mercadoria, carregando assim, quase exclusivamente as marcas e conotações que lhes foram dadas por essas admiráveis teorizações da sociedade contemporânea. Para Silva (2003), o currículo é um fetiche em dois sentidos, por um lado, aqueles que estão sob seu “domínio” são incapazes de percebê-lo como produto de sua própria criação; por outro, os “forasteiros”, os que não estão submetidos ao universo escolar, até são capazes de perceber o engano em que estão envolvidos os de dentro, mas apenas os denunciam como fetichistas. Uma terceira tentativa apontada pelo autor é explorar a ambiguidade do fetiche: à ignorância dos “nativos” e à clareza dos “forasteiros”, pode ser contraposta a desenvoltura e a malícia de quem sabe que o fetiche se situa exatamente naquela zona oculta em que se encontram, clandestinamente, as coisas propriamente ditas e as coisas feitas, como o pré-social e o social (SILVA, 2003).

Em um mundo onde somos fortemente controlados, a consciência de que vivemos sob o poder do fetiche (e da alienação) talvez seja o último recurso da crítica cultural. Para William Pietz (1988),

podemos aprender algo importante se conseguirmos identificar o estranho poder exercido sobre os indivíduos quando estes agem como se as determinações e condicionamentos fossem autônomas em relação a eles e vice-versa. Essa rápida investida sobre os sentidos do fetichismo já nos possibilita elucubrar algumas de suas potencialidades para a crítica cultural do currículo e nos obriga a admitir que há uma diferença fundamental entre o mundo das coisas, o mundo social a consciência acerca desses dois mundos. É cada vez mais desafiador distinguir a existência concreta e os interesses que movem os indivíduos – que, muitas vezes, lhes são impostos por forças não controláveis por eles –, considerando suas experiências objetivas, o funcionamento do aparato burocrático e tecnológico que dá sustentação à economia capitalista, exatamente porque a aparência é a de que tudo está em simbiose – o social, o político, cultural, o natural e o psicológico (a subjetividade) parecem fazer parte de uma só dimensão: a econômica.

Pensar o currículo com base na noção de fetiche significa encará-lo como uma questão de luta política a fim de alterar os interesses nele representados e identificar o que é necessário para sua “desfetichização”; se o currículo é uma certa representação do real e se há, ainda que tensa e conflituosa, identificação entre o conhecimento e a realidade, é possível fazer com que outras e mais ampliadas formas de representação estejam presentes nos conteúdos, nas formas de organização e nas relações sociais propriamente escolares, anulando ou confrontando a representação dominante e estabelecendo uma conexão direta, sem mediação, com o real. O fetiche, contrariamente, é presença que marca ausência, o que, segundo Matlock (1993), tem tradicionalmente acontecido, com o objetivo de permitir àquele que nele crê manter a ilusão de pertença, mesmo quando todos os sinais mostram o contrário. Conviver com o fetiche leva a aceitar o conhecimento e o currículo como representação imposta, mas legítima, mesmo que haja consciência da ilusão.

Enfim, de acordo com Silva (2003), tomar o currículo como fetiche e este como uma dentre as possibilidades de representação implicaria, pois, não só em “desfetichizá-lo”, mas opor modos de vida e valores culturais e distintos e por vezes antagônicos. Significa assumir uma convivência não amistosa entre os fatos e fetiches, entre coisas e artefatos (SILVA, 2003).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Independentemente de como se definem verdade e objetividade, elas continuam associadas com os agentes humanos da teoria e da prática e com a capacidade destes/as de compreender e modificar o seu mundo. Dependemos do quanto a realidade material e concreta (seja ela qual for) e suas representações sejam reconhecidas e compreendidas como aquilo que são em todas as suas singularidades. A busca de eficiência e de produtividade, em parâmetros empresariais, que justifica o modo como os currículos oficiais e formais da escola se efetivam, indica a sua subordinação manifesta aos interesses particulares. Isso, por sua vez, expressa a maneira como os interesses públicos e coletivos necessitam ser revigorados em um momento histórico no qual a educação se converteu em um grande negócio e em que a tendência predominante é a que organiza o aparato produtivo e burocrática, bem como as instituições, incluindo as escolas e os seres humanos que nela estão, em material da administração total, absorvendo até os seus administradores (MARCUSE, 1973).

O desafio dessas primeiras décadas do século XXI ainda é o mesmo das gerações anteriores, embora reformulados e reforçados pelas demandas atuais, repercutindo nas escolas e no âmbito das políticas educacionais e na pesquisa científica: somos permanentemente confrontados/as pela questão de que se e como é possível criar uma ordem social que permita uma melhor harmonização entre as necessidades e desejos pessoais dos indivíduos, grupos e segmentos sociais (ELIAS, 1994). O desenvolvimento da sociedade de maneira a que não apenas alguns, mas a totalidade de seus membros tenham a oportunidade de alcançar essa harmonia é a tarefa para a qual deveríamos envidar esforços. No entanto, para que nossos desejos tenham poder suficiente para tal, é preciso uma ação política organizada que conjugue a crítica a ordem social do capitalismo avançado, que converte tudo e todos em mercadoria, com a formulação racional de alternativas a essa mesma ordem. É nessa direção que a educação, em geral, e os estudos acadêmicos, o debate educacional e a luta em torno das questões curriculares, em particular, podem contribuir com a promoção da democracia, da justiça e da igualdade social. As propostas que hoje nos são oferecidas para superar os conflitos entre indivíduo e sociedade parecem pretender solucionar o problema aprofundando a cisão entre ambos, vide o apelo ao



individualismo, disfarçado de empreendedorismo, e o autoritarismo, disfarçado de inovação tecnológica.

O intento, neste estudo, foi descortinar outras facetas necessárias para a compreensão dos aspectos da experiência educacional não declarada no currículo oficial e formal da escola. Se, conforme Apple e King (1989, p. 37), as escolas não cumprem sua função adequadamente, pois ensinam de modo oculto tudo o que tanto gostam de apontar os críticos humanistas da escola, “a acomodação de comportamento, objetivos e normas institucionais, em vez de pessoas e discutir as formas de alienação”, muito disso é devido a persistência de uma concepção e práticas curriculares alinhadas com a noção de neutralidade do conhecimento e do próprio currículo. Professores/as e gestores/as escolares ainda encontram muita dificuldade para assumir a concepção que toma o currículo como um processo de disputa política em torno das questões básicas apresentadas no início deste artigo: o que, como e para quem ensinar? É curioso perceber que muitos educadores/as continuam a defender determinadas posições mesmo sem ter a clareza necessária para tal.

Se historicamente a escola assumiu a função de transmitir e ensinar conteúdos exatamente para formar subjetividades, o currículo oculto e o ensino tácito de normas sociais e econômicas e de disposições aos/as estudantes não é tão inconsciente como tantos profissionais propalam. Basta perguntar a um/a professor/a e ele/a logo vai afirmar que o seu trabalho, além de ensinar os conteúdos de sua especialidade é formar cidadãos/ãs.

Enfatizar que há um currículo oculto que de fato é desconhecido e está escondido pode contribuir para minimizar o poder do capital exercido sobre a escola e pela escola, fazendo esta parte do conjunto básico de instituições que dão sustentação para as sociedades industriais desenvolvidas, a fim de preparar os jovens para a vida adulta. Em geral, as escolas cumprem com o que deveriam fazer, pelo menos em termos de fornecer para parte de seu público as provisões que serão funcionais ou úteis na vida posterior em termos sociais e econômicos (APPLE; KING,1989). O problema é que não há quase espaço para a renovação cultural que o trabalho educacional poderia promover.

Da mesma maneira que há a distribuição desigual do capital econômico, ocorre o mesmo em termos de bens culturais; as escolas são responsáveis por distribuir tais bens, desenvolvendo um papel decisivo na legitimação das categorias e formas de conhecimento e na definição de quais indivíduos e grupos terão acesso a ele. Compreender essa dinâmica social que é marca da escola moderna, da qual todos e todas fazemos parte, possibilita ver como a sociedade é produzida, como ela perpetua suas condições de existência por meio da seleção e acesso a certos tipos de bens materiais e imateriais. Desse desequilíbrio, assimetria e desarmonia distributiva depende a sociedade capitalista e industrial avançada, marcada pela desigualdade, seu principal alimento.

O papel da escola na seleção, preservação, transmissão e distribuição cultural é regido por normas ideológicas e valores que podem ser identificados no currículo “visível” e oculto das escolas. Este é um aspecto bastante decisivo de sua configuração como instituição social educativa.

Estas considerações são uma pequena contribuição com o debate que se faz necessário. Há muito por fazer no que se refere a produzir novos estudos e ampliar as discussões para melhor entendimento da formação dessa “trama”, tendo em vista a criação de estratégias para fissurá-la. As transformações não acontecem naturalmente; precisam ser estimuladas e produzidas. E essa é a intenção.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. The hidden curriculum and the nature of conflict. **Interchange** 2, n. 4, p. 29-40, 1971.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento oficial - a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

APPLE, Michael; KING, Nancy. Que enseñan las escuelas? In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GOMEZ, Angel. **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal, p. 37-53, 1989.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp->

265002211. Acesso em: 03 marc. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. A etapa do Ensino Médio. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018, p. 472-473. Disponibilidade em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 02 mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponibilidade em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 01 mar. 2022.

CAMPOS, Rafael Garcia; SARAIVA, Mateus. O Projeto de Ensino Médio à Luz de Paulo Freire: a política como restrição da diversidade e da inclusão. **Cenas Educacionais**, 5, e13068, 2022. Recuperado de <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/13068>.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

GANDIN, Luis Armando; LIMA, Iana Gomes de. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**, 42(3), 651-664, 2016. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609143447>.

KLIEBARD, Herbert Martin. Structure of the Disciplines as an Educational Slogan. **Teachers College Record**, v. 66, n. 7, p. 1-8, 1965.

\_\_\_\_\_. Structure of the disciplines as an educational slogan. **Teachers College Record**, v.66, n. 7, p. 598-603, 1974.

LIMA, Licínio. A “escola” como categoria na pesquisa em educação. In.: BONIN, Clarice et. al. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias**. Porto Alegre: Editora da PUCRS, p. 331-328, 2008.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10, ed. esp, p. 37-45, 2007.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial - O homem unidimensional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MATLOCK, Jann. Masquerading women, pathologized men: cross-dressing, fetishism. and the theory of perversion. 1882- 1935. In Emily Apter e William Pietz (orgs.). **Fetishism os cultural discoune**. Ithaca: Cornell University Press, p.31-61, 1993.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

PIETZ, William. The problem of the fetish, Illa. **Res**, n. 16, p. 105-123, 1988.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, conhecimento e Democracia. **Cadernos de Pesquisas**, n. 73, p. 59-66, 1990.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade. uma introdução às teorias curriculares**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1970.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).