

## O CURRÍCULO OCULTO COMO ARTEFATO CULTURAL NO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DE CASO

*Hidden curriculum like cultural artifact in a high school in the public school to the state of Ceará*

**Karlane Holanda Araújo<sup>1</sup>**  
**Adriano Ferreira de Paulo<sup>2</sup>**

*Artigo recebido e aprovado em Outubro de 2015*

**Resumo:** A pesquisa objetivou, por meio de um estudo de caso, analisar as experiências do cotidiano escolar e trazer à vista e à consciência dos educadores a riqueza das experiências para além do currículo formal que demonstram aprendizagem, mudança de comportamento e crescimento da personalidade, ocultos devido à impossibilidade de mensurá-las, dentro dos padrões de medição do atual sistema educacional. O estudo de caso foi realizado numa escola pública de ensino médio da rede estadual de ensino do Ceará. Concluiu-se que o currículo oculto é um grande aliado da escola na transposição e na recriação dos saberes (científico, artístico e popular) e tem o poder de se relacionar com o currículo formal, mas é preciso que a escola tenha coerência entre as ideologias e as práticas que prega e que o professor, por meio de sua didática, dê sentido ao que está oculto, implícito no cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Currículo oculto. Cotidiano escolar. Artefato cultural.

**Abstract:** The research aimed, through a case study, analyze the experiences of everyday school life and bring awareness to our eyes and the wealth of experiences beyond the formal curriculum, demonstrating learning, changes in behavior, personality growth and that are hidden due to the inability to measure them, within the standards of measuring the current educational system. The case study was conducted in a public school to high school, the state of Ceará network. It was concluded that the hidden curriculum is rather a large school ally in the transposition and re-creation of knowledge (scientific, artistic, popular), and has the power to relate to the formal curriculum, the school has sufficient coherence between the ideologies and practices they preach and the teacher, through their teaching, give meaning to what is hidden, implicit in everyday school life.

**Key-Words:** Hidden curriculum. Everyday school. Cultural artifact.

<sup>1</sup> *Karlane Holanda Araújo* é Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio. Mestranda em Educação Brasileira – Linha de Avaliação Educacional - Universidade Federal do Ceará. E-mail: karlaneufc@gmail.com

<sup>2</sup> *Adriano Ferreira de Paulo* é Mestrando em Educação Brasileira – Linha de Avaliação Educacional - Universidade Federal do Ceará. E-mail: acanibalia@gmail.com

## **Introdução**

A educação e, em particular, o currículo são uma forma institucionalizada de transmitir a cultura acumulada de uma sociedade.

O termo currículo é definido por vários autores e estudiosos sob diferentes interpretações, como vemos que

Johnson (1967) conceitua dizendo que currículo é uma série estruturada de objetivos para a aprendizagem que se pretende alcançar. Toba (1974) defende que currículo é, em essência, plano de aprendizagem. Coll (1987) diz que currículo é o projeto que preside as atividades educativas escolares, precisa suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis, para os professores que têm a responsabilidade direta de execução (apud Pedra, 1997, p. 32).

Entretanto, afirma Silva (1999) que uma definição não revela o que é, essencialmente, o currículo. Uma conceituação nos diz o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é. Desse modo, mais importante do que buscar conceitos acerca do currículo é desvelar as concepções de sociedade, educação e ser humano, que versam no discurso teórico curricular. Nessa direção,

[...] as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. A cada um desses modelos de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento (Silva, 1999, p.15).

Fazendo uma incursão na história do currículo, é possível identificar a existência de teorias, tais como: a tradicional, a crítico-reprodutivista, a crítica e a pós-crítica. Cada concepção associa-se a um contexto econômico, social, cultural, político e ideológico vivenciado à época no Brasil, validando assim a ideia de que não há neutralidade na constituição epistemológica do currículo escolar.

Reverendo a História da Educação, percebemos que o ensino tradicional supervalorizou os conteúdos programáticos e a transmissão do currículo de maneira passiva e acrítica, no sentido de ajustar e acomodar o educando à cultura erudita que lhe era repassada. Nessa concepção, a cultura é tida como um conjunto inerte de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não problematizada às novas gerações.

Essa visão conservadora tem a proposta curricular detalhada por técnicos e especialistas que preparam os “pacotes curriculares” para serem executados. Exemplo disso é o que acontece com o currículo formal designado pelo Ministério da Educação (MEC), que chega geralmente ao ambiente escolar descontextualizado, para ser

transmitido de forma sistematizada, o qual é organizado por matérias/disciplinas, cabendo ao educador transmitir mecanicamente os conteúdos, de modo que

o modelo de currículo no paradigma da ciência natural tem como pressupostos a previsibilidade, a predeterminação e o planejamento *a priori*. O currículo resultante, técnico e relacional, é denominado de currículo-produto (Silva, 1999, p. 8).

O currículo-produto é metodológico e institucional; as questões de ideologia, do conhecimento e do poder são ignoradas. As relações entre educação e sociedade são consideradas neutras. A teoria tradicional promove a aceitação e a adaptação do educando ao modelo vigente de escola e de sociedade.

Com o ensino moderno, fez-se uma releitura do processo de ensino-aprendizagem, surgindo a teoria crítico-reprodutiva, que evidencia a escola, na sociedade capitalista, como um espaço de reprodução da cultura dominante. Porém, essa teoria não dá conta da superação, na prática, da visão oficial do currículo, agora mais voltado para as exigências do mercado da sociedade industrial.

Na teoria crítico-reprodutivista, classificada como teoria da reprodução social, admite-se que haja discrepâncias da educação em relação à sociedade, na medida em que a escola reproduz a sociedade de classes e o modo de produção capitalista (Silva, 1990).

Nessa versão, o currículo diversifica-se para atender às divisões do trabalho exigidas pela sociedade industrial, fragmentando-se com o propósito de contemplar as inúmeras especialidades e modalidades ocupacionais do mercado. Nos procedimentos curriculares, são estabelecidos os comportamentos finais que deverão ser atingidos, como também os conhecimentos que possibilitem níveis de desempenho aceitáveis socialmente, visto que

o currículo torna-se o mediador da ordem social e econômica junto ao indivíduo. O processo de escolarização encarrega-se de promover a internalização dos significados e dos comportamentos desejáveis, na direção do currículo hegemônico (Silva, 1990, p. 9).

Para a teoria crítico-reprodutivista, o currículo focaliza um corpo de conhecimento, predeterminado hierarquicamente, considerando-se a sua distribuição a todas as crianças, sem contemplar as diversidades e os interesses delas. Esse tipo de currículo antecipa os resultados do ensino, preestabelecendo o que deve ser ensinado, e o trabalho do professor fica limitado à proposta de meios, impedindo o resgate da cultura de que o aluno é portador.

Diante dessas teorias curriculares, estudiosos procuraram responder a questões como: a) a quem pertence esse conhecimento?; b) quem o selecionou?; c) por que é organizado e transmitido dessa forma?; d) para que grupo é determinado?

A partir desses questionamentos, surgiu a perspectiva do currículo como ciência crítica, em que a relação entre cultura e educação/currículo é de interdependência e se constitui como uma relação dialética e dinâmica, de maneira que “a perspectiva do currículo como ciência crítica é essencialmente a de currículo-formação, voltado para a consciência crítica, para a emancipação e humanização do homem” (Silva, 1990, p. 11).

Fundamentando-se na teoria pós-crítica, chega-se ao consenso de que o currículo está no centro da relação educativa, que é a expressão das relações que se dão na escola, das experiências e das visões de mundo de todos aqueles que fazem a instituição escolar. Nessa concepção, o currículo trabalha questões éticas, políticas, sociais e não se prende às questões técnicas e instrumentais. O trabalho do professor é intencional, dinâmico e interativo.

O currículo há um tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para aspectos relativos a procedimentos, técnicas e métodos. O currículo é, segundo Moreira e Silva (1994), um artefato social e cultural, de apropriação, contestação e emancipação.

No entanto, as experiências curriculares trançadas no cotidiano escolar pouco são valorizadas e evidenciadas no processo educativo, ao contrário, há uma supervalorização do currículo formal, composto pelos conteúdos selecionados e organizados sistematicamente, muitas vezes alheios à realidade escolar mais específica.

Isso se deve principalmente ao caráter utilitário da educação, a qual, na sociedade capitalista, é voltada para seleções, concursos, medição do produto, ou seja, para o aspecto meritocrático, que serve para classificar e estimular a competição entre os indivíduos na sociedade, como forma de controle, visando atender às necessidades da demanda do mercado.

Essa desvalorização do currículo oculto, entendido como as vivências do aluno não explicitadas no currículo oficial, suprime a “bagagem” cultural do educando, além de servir para manter a supremacia da ciência inquestionável e das ideologias dominantes.

Em razão disso, são pertinentes algumas indagações: a) o que o currículo faz?; b) quem escolhe os conteúdos do currículo?; c) como são selecionados os conteúdos programáticos de um currículo?; d) qual a relação entre currículo, cotidiano e cultura?; e) a cultura do educando faz parte do currículo?

Essas são algumas das inquietações que motivaram a realização desse estudo exploratório, que desvelou a rede de relações que o

currículo oculto estabelece com o cotidiano escolar, com a cultura do discente e, até mesmo, com o conteúdo programático designado pelo MEC.

A pesquisa objetivou, por meio de um estudo de caso, analisar as experiências do cotidiano escolar e trazer aos nossos olhos e consciência a riqueza das experiências para além do currículo formal, as quais demonstram aprendizagem, mudança de comportamento e crescimento da personalidade, que estão ocultas devido à impossibilidade de mensurá-las dentro dos padrões de medição do atual sistema educacional.

Utilizamos, inicialmente, como instrumento de coleta de dados, o levantamento bibliográfico, apoiando-nos em Alves (2002), Giroux (1986), Silva (1990), Silva (1999), Pedra(1997), entre outros. Em seguida, realizamos um estudo de caso, como possibilidade de delimitar e destacar casos e situações singulares da instituição de ensino pesquisada. A pesquisa foi realizada numa escola estadual do Ceará, que será identificada aqui como EC, e teve como técnica empreendida a de grupo focal, formado por professores lotados nas turmas de Ensino Médio.

Os debates, questionamentos e análises travadas pelos docentes do grupo de reflexão, conjuntamente com os pesquisadores, não se esvaziam nas considerações que serão a seguir apresentadas, ao contrário, fazem parte de um fio do novelo que a cada outro olhar poderá traduzir-se numa nova abordagem.

### **Currículo oculto como artefato cultural**

O currículo escolar, diferente do que muitos pensam, não é um elemento transcendente e atemporal, visto que tem uma história, transmite valores culturais, ideias de interesses sociais, produz e reproduz identidades e relações de poder. Cultura e currículo consistem num par inseparável, pois, através do currículo oficial, as instituições escolares transmitem a cultura de uma sociedade, a qual, por conseguinte, numa relação dialética, funde-se com a cultura do educando. Nessa interação, a transmissão da cultura erudita, embora movida por intenções ideológicas de supremacia do poder vigente, nem sempre alcança o resultado almejado, porque o contexto do discente é plural, dinâmico e contraditório. Como dizem Moreira e Silva, “[...] o currículo não é veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura” (1994, p. 28).

O currículo oficial constitui o saber formal, aquele selecionado por grupos e classes dominantes, corporificado no Estado, a ser trans-

mitido de acordo com as intenções de poder, porém a dinâmica educacional envolve inúmeros atos cotidianos escolares, expressões culturais próprias e singulares da escola na condição de espaço social. Portanto, não podemos negar que

[...] apesar desse aparato jurídico, desenvolvemos em nosso cotidiano escolar uma série de atividades e experiências que não estavam previstas a serem seguidas pelos guias curriculares ou pela legislação que os cercam (Alves et al., 2002, p. 35).

Esses aspectos não explicitados, provenientes da experiência educacional do currículo formal, fazem parte do currículo oculto, ou seja, do currículo em ação. Nessa perspectiva, a compreensão do currículo deixa de ser de produto e passa a ser um artefato cultural de apropriação, contestação e emancipação social. Assim, a escolarização permite superar o viés da aceitação, adaptação e reprodução social, podendo ser

[...] analisada como um processo da sociedade, em que diferentes grupos sociais aceitam e também rejeitam as mediações complexas da cultura, do conhecimento e do poder que dão forma e significado ao processo de escolarização (Giroux, 1986, p. 89).

A teoria crítica e pós-crítica concebem que o currículo tem significados que vão além daqueles que as teorias tradicionais nos confirmam. Partindo desse pressuposto, compreendemos que o currículo sofre influência capitalista, o qual tende a reproduzir as estruturas sociais e a manter a ideologia dominante: é um território político.

Contudo, a teoria crítica vê tanto a indústria cultural quanto o currículo propriamente escolar como artefatos culturais. Embora a cultura e o currículo carreguem as marcas do código dominante e tenham um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista, a dominação nunca é total, ela não é simplesmente imposta às pessoas. Como diz Giroux

A crítica deve se tornar um instrumento pedagógico vital – não apenas porque rompe com as modificações e distorções que *silenciosamente* operam por trás dos rótulos e rotinas da prática escolar, mas também porque ela propicia uma forma de resistência e de pedagogia de oposição (1986, p. 90, grifo nosso).

Apesar de dar continuidade à concepção crítica, a teoria pós-crítica não deixa de questionar algumas de suas premissas, visto que, para os teóricos dessa corrente, o conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder. O conhecimento é parte inerente do poder. Assim, a teoria crítica não restringe a análise do poder

ao campo das relações econômicas do capital. O mapa do poder é ampliado, inclui os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade.

Desse modo, poder e conhecimento não se opõem, mas são mutuamente dependentes. Em contrapartida às teorias críticas, as concepções pós-críticas não comungam da ideia de que é preciso romper com o sistema capitalista para conceber uma compreensão reflexiva do saber sistematizado, para exercitar habilidades democráticas de discussão e participação, para reconstruir significados e valores culturais éticos.

Não podemos olhar para o currículo com uma visão acrítica, dado que ele é resultado de um processo de construção social, no qual a cultura é campo que define a maneira como o mundo, pessoas e grupos devem ser. Assim, o currículo é forjado pela identidade cultural e social dos diferentes grupos da sociedade, daí ser considerado um artefato cultural por dois sentidos:

- I - A instituição do currículo é uma invenção social, como qualquer outra;
- II - O conteúdo do currículo é uma construção social, o currículo pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro (Silva, 1999, p. 135).

De acordo com os preceitos de Silva (1999), o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que tendem a moldar e ajustar as crianças e os jovens às estruturas e às pautas da sociedade capitalista. Em outras palavras, o currículo oculto traz, na subjetivação do cotidiano escolar, elementos que podem propiciar o conformismo, a obediência, o individualismo e a competitividade, fortalecendo as amarras de uma educação utilitarista e produtivista, como também pode formar para a conscientização, participação, contestação e emancipação social.

O fato é que o currículo oculto cumpre seu papel, mesmo implícito, geralmente inconsciente, transmitido pelo professor e pelo ambiente escolar por intermédio dos comportamentos e atitudes compreendidas no cotidiano da escola. Ele representa

Muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente (McLaren *apud* Alves, 2002, p. 38).

No jogo da invenção social, o currículo oculto consiste em conteúdos implícitos oriundos da tessitura sociocultural, que, em

contato com a rede de subjetividade do ambiente escolar, possibilitam vários ensinamentos. Em suma, a escola, ao elencar os currículos, provavelmente, possibilitará reflexão e transformação social ou de adaptação e sujeição ao(às) poder/relações vigente(s).

## **Metodologia**

A pesquisa participante foi realizada numa escola de Ensino Médio da rede estadual de ensino do Ceará, situada no município de Caucaia.

A técnica de pesquisa utilizada foi a observação do cotidiano escolar. Essas observações foram realizadas pelos pesquisadores e compartilhadas com um grupo de reflexão. O grupo focal, constituído por cinco professores de várias áreas do conhecimento, foi criado aleatoriamente e de forma espontânea.

A escolha por essa técnica justifica-se por ser um instrumento de pesquisa importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham de alguns traços em comum (Gondim, 2003).

Os encontros do grupo focal com os pesquisadores eram semanais, aconteciam na quarta-feira, ao final da tarde, na sala dos professores. A pesquisa ocorreu nos meses de agosto e setembro de 2014.

O grupo focal teve como objetivo analisar as observações do cotidiano escolar percebidas pelos pesquisadores. Tais análises foram sistematizadas em cinco sínteses. Porém, no presente artigo, faremos referência a duas sínteses, as demais serão apropriadas por outro trabalho científico.

Foram utilizados como recursos um diário de campo para anotar as observações e uma máquina fotográfica para registrar os eventos e as atividades educativas, além de um fichário de síntese das análises do grupo focal.

Durante o processo de análise dos resultados, o grupo focal e os pesquisadores fizeram correlações a fim de entender a tessitura curricular como processo de fazer aparecer as alternativas curriculares construídas cotidianamente, ressignificando assim o valor do currículo oculto como artefato cultural. As discussões e intervenções verbais não ocorrem no contexto vazio, há um contexto sociohistórico e cultural atravessando os discursos e os constituindo (Morgan, 1997).



## **Resultados e discussão dos dados: dialogando com redes curriculares do cotidiano escolar**

### *O ambiente escolar*

Pensar em cotidiano é evocar os diversos aspectos que envolvem a escola. A estrutura física da instituição é ponto inicial para falarmos sobre cotidiano escolar, visto que o ambiente incide nas relações pessoais e na dinâmica educacional. Cores, formas, tamanhos, localizações, tudo parece oculto, porém esses elementos têm interferência no processo de ensino-aprendizagem.

Partindo desse pressuposto é que, durante a pesquisa participante, foram registradas observações do ambiente escolar como meio de expressar o modelo de gestão de escola estudada. Algumas considerações foram feitas em torno da estrutura física do ambiente e da localização das salas de aula.

Observamos que a construção do prédio segue um padrão arquitetônico próprio das demais instituições da rede estadual de ensino. É constituída por espaços administrativo-burocráticos (secretaria, salas de direção, de coordenação e de professores), espaços pedagógicos (salas de aula, laboratórios de Informática e de Ciências, sala de multimeios, auditório), além das áreas de recreação e lazer: pátios, quadras, anfiteatro e área de alimentação.

Os espaços administrativos ficam localizados na parte superior do prédio, numa posição frontal, que permite ao núcleo gestor e aos funcionários de cargos administrativos monitorarem a dinâmica escolar. Entrada e saída de alunos, corredores, pátios, cantina, todos esses espaços são visualizados. Qualquer ação fora do esperado ou do planejado faz com que se convoquem alunos, professores funcionários e/ou pessoas da comunidade escolar para que apresentem uma explicação. Desse modo, as reflexões do grupo focal indicaram que implicitamente se controla o dia a dia na escola.

As salas de aula estão distribuídas da seguinte forma: no térreo, ficam as turmas de 1ª série; no 1º piso, as turmas de 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. Tal divisão reforça a ideia de ensino seriado, compartimentalizado. Notamos que há uma hierarquia na divisão das séries. O grupo focal compreende também que essa disposição é uma tentativa de homogeneizar o processo de ensino-aprendizagem e facilitar as ações administrativo-pedagógicas.

Essa formatação das salas de aula da EC se enquadram na concepção do *estado de estudante*, que McLaren (1991, p. 127) define como “[...] ambientes em que os alunos se entregam aos controles poderosos e procedimentos coercitivos disponíveis aos professores – controles que permitem aos professores dominar os alunos, sem re-

cursos à força bruta”. Nas salas de aula, os aprendizes desempenham seus papéis de acordo com o *script* padrão dos docentes.

Outro ponto a tratar no tocante à estrutura escolar diz respeito às áreas recreativas e de lazer, que, predominantemente, estão localizadas na parte externa do prédio, dando a impressão de serem ambientes extraescolares. O grupo focal, ao discutir sobre esse aspecto, deixou uma indagação no ar: qual a intenção arquitetônica em localizar esses espaços recreativos na área externa da escola? Alguns professores afirmaram ser incômodo o barulho. Mas será mesmo essa a principal motivação?

Nesses espaços informais, os alunos se movimentam como donos de seu próprio papel social, representam seus *status* na dinâmica de suas relações interpessoais. Nas áreas de recreação e de lazer, dentro e fora da escola, o estudante tende a agir, segundo McLaren (1991, p. 132), consoante o *estado de esquina de rua*, no qual o

Indivíduo representa seu drama de apoteose, vingança, resistência ou revitalização. Quando estão neste estado, os alunos frequentemente se soltam e dão vazão a suas frustrações reprimidas. O estado de esquina de rua é, portanto, catártico – as formas rituais são frequentemente substanciadas.

O grupo focal também refletiu sobre a sala reservada para o grêmio estudantil, pois tal espaço funciona como depósito para bolas esportivas, permanecendo quase sempre fechado. Não tem movimentação estudantil.

Diante das observações e discussões sobre o ambiente escolar pesquisado, foram elencadas algumas considerações. O grupo focal considerou que na EC:

A arquitetura do espaço formatada atende à uma gestão centralizadora, na qual o núcleo gestor controla o cotidiano escolar, bem distinto do que é defendido no discurso do estado de gestão democrática compartilhado pelos demais segmentos da escola. Olhando paredes, divisões, corredores e áreas, constatou-se que o desenho da escola identifica-se com o de uma fábrica, na qual a organização espacial e temporal é monitorada por toques de sirene que indicam aos sujeitos as ações que devem ser acionadas em cada momento. O ambiente escolar tem acessibilidade ineficiente; apesar de ter uma rampa, não possui piso e marcação adequada para deficientes visuais. Além disso, não há uma integração entre os ambientes de aprendizagens e as salas de aula. O grêmio estudantil não revela vivacidade, nega sua finalidade, visto que não promove atividades educativas para politizar os seus pares. (Síntese I – Grupo Focal, 2014).

Inferimos, dessa forma, que há necessidade de se repensar o desenho, a estrutura física da escola, pois seu modelo ainda se ajusta à perspectiva de ensino tradicional, centralizador, ritualístico e condicionado ao controle do comando externo. É importante redimensionar os espaços dentro e fora da instituição escolar, integrar am-

bientes de aprendizagens e favorecer a cooperação, a interatividade e a participação. Além disso, é relevante colorir e trazer alegria a esses espaços, favorecendo assim o clima agradável e vivaz para o ato de aprender.

### **As experiências curriculares trançadas no cotidiano escolar**

Durante a desenvolvimento deste estudo, percebemos que as experiências curriculares trançadas no cotidiano escolar, em decorrência da formação prática, subjetiva e dinâmica do currículo e da cultura, pareciam uma teia de múltiplas visões, sendo criadas e recriadas.

Os professores que constituíram o grupo focal prontificaram-se a contribuir com as observações, ponderações e reflexões acerca do cotidiano escolar. No decorrer da pesquisa, foi peculiar perceber o olhar atento dos educadores, desvelando algumas situações que mereciam destaque no dia a dia da escola.

O grupo focal, juntamente com os pesquisadores, procurou analisar as experiências curriculares que não faziam parte do currículo formal, mas que demonstravam aprendizagem significativa, bem como mudança de hábitos, ideias e comportamentos. Buscou olhar o oculto, o implícito, o informal do currículo escolar e questionar sua propriedade, na qualidade de artefato cultural.

A primeira experiência a ser relatada aconteceu em sala de aula, na turma de 1ª série do Ensino Médio. Na aula de Geografia, o professor iniciou as atividades solicitando que os aprendizes realizassem, individualmente, um trabalho dirigido. Ao dar esse encaminhamento, o docente ficou sentado, lendo uma revista no birô da sala. O tempo foi passando, os alunos envolveram-se em conversas paralelas, demonstrando dispersão e desinteresse pela aula ministrada. Diante desse fato, o educador de Geografia permaneceu inerte, apático, não tomou nenhuma posição. Os educandos começaram a indagar pelo horário do término da aula, queixavam-se por faltar ainda muito tempo. Então, o professor circulou entre as carteiras e perguntou se os estudantes já haviam concluído a tarefa. Os discentes responderam que sim, mas estava claro que não haviam realizado a atividade solicitada.

A partir desse relato, os professores do grupo focal apresentaram algumas considerações, indicando que o docente de Geografia, embora detendo-se ao currículo formal (prescritivo), não conseguiu alcançar o objetivo de ensinar. De acordo com o grupo focal, no caso em questão, a aula não promoveu assimilação, compreensão e contextualização do assunto abordado na atividade dirigida, fazendo concluir que não aconteceu aprendizagem significativa do currículo programático.

Com relação ao currículo oculto, o grupo focal analisou que a aparente desmotivação e o desinteresse dos alunos pela aula de Geografia expressavam uma forma de contestar o tipo de aula e a postura do docente. Nesse relato, foi possível perceber que a turma reprovou ações ditas educativas, porém os educandos acomodaram-se à situação escolar como forma de compor um quadro perfeito preestabelecido do ato de aprender. Isso nos faz refletir que:

[...] os silêncios de um texto de sala de aula também têm que ser descobertos.  
[...] os professores devem aprender a identificar as mensagens ideológicas implícitas nos 'textos' que focalizam indivíduos, à exclusão da ação coletiva  
[...] ou que usam formas de discursos que não promovem um engajamento crítico por parte dos alunos (Giroux, 1986, p.99).

Outra experiência observada pelos pesquisadores e analisada pelo grupo focal foi na turma de 3ª série do Ensino Médio, na aula de Biologia.

Curiosamente, logo que o professor de Biologia entrou em sala de aula, ecoou na turma o seguinte: “formar círculos?”. Esse foi um sinal de que o referido profissional tem em sua prática o hábito de trabalhar com as carteiras dispostas em círculo, metodologia que possibilita o diálogo, a socialização e a integração da turma e dos saberes dos educandos.

Ao iniciar a aula, o docente de Biologia apresentou o tema de estudo e sua agenda do dia. Em seguida, explicou como ia ser utilizado o texto. O educador sondou quais os alunos que tinham o material e foi organizando os grupos, procurando juntar os discentes que possuíam textos com os estudantes sem o material didático. Nesse momento, houve um pouco de tumulto, então o professor de Biologia falou aos educandos: “Quem precisa vai atrás”. Essa expressão foi para reforçar a ideia de que procurar é buscar colaboração. Além disso, o docente aproveitou para lembrar as regras de participação nas aulas com o intuito de diminuir as conversas paralelas.

Antes de começar a trabalhar propriamente o assunto da aula, o professor de Biologia fez a memória da aula anterior, revendo pontos pertinentes à disciplina. Na ocasião, o referido educador fez vários questionamentos, sempre utilizando em sua fala o pronome “nós”: “O que nós estudamos?”; “O que foi aprendido por nós?”. Tais reflexões surtiram como meio de convocar a turma à participação; os alunos sentiram-se parte do processo de ensino-aprendizagem; e o docente, implicitamente, também se colocou como parte desse processo. Observamos que a aula foi dinâmica e participativa.

Durante a referida aula, cujo tema tratado foi fisiologia, um dos discentes fez menção que queria indagar sobre algo, mas disse: “Tenho medo de errar”. No mesmo instante, o professor retificou, dizendo:

“Nós estamos aqui para errar e acertar”. Essa frase encorajou o aluno a fazer a seguinte pergunta: “Quais os motivos que podem levar o ser humano a tornar-se homossexual?”. Para responder, o profissional estabeleceu relação com o assunto da aula (currículo formal) e fez associações entre os aspectos psicossociais que podem também ser influenciadores para tal escolha. Além disso, o docente aproveitou para falar sobre a educação familiar, que é desigual entre os gêneros.

A pergunta foi o motor da aula, pois fez surgir vários debates. O professor de Biologia procurou sintetizar as principais ideias e refletir com a turma sobre a importância de se respeitar o jeito de ser e as escolhas de cada um, evidenciando que “as pessoas são um processo, as pessoas não são”.

De acordo com esse relato, percebemos que nessa aula foi trabalhado não só o currículo formal, mas também o currículo oculto, aproveitando as situações existenciais para contextualizar o tema de estudo e, de maneira subjetiva, desenvolver habilidades democráticas, participativas, bem como exercitar a tomada de consciência.

A análise do grupo focal nos permite concluir que

O professor de Biologia, em sua sala de aula, não se restringiu ao currículo prescrito, pois ampliou a discussão formal, aproveitando a ‘bagagem’ dos alunos e oferecendo conceitos e referências teóricas para apropriação de novos conhecimentos, servindo como fonte de emancipação do pensar e do agir crítico. A experiência do cotidiano escolar nos mostrou a possibilidade de aprender a aprender, aprender a conviver e aprender a ser, partindo do currículo oculto, ou seja, do que não está explícito no currículo oficial. (Síntese III – Grupo Focal, 2014).

## **Conclusão**

A partir das contribuições do grupo focal, é possível destacar alguns aspectos conclusivos da pesquisa. Constatamos que a arquitetura do modelo de escola atual contraria o discurso difundido e atende aos princípios do ensino tradicional, no qual os espaços e suas divisões mostram a hierarquia do poder e a segregação dos grupos sociais dentro da instituição escolar. Há, pois, uma contradição entre o discurso ideológico sobre o sucesso e a gestão escolar para atingir a aprendizagem satisfatória, que defende a participação da democracia em face da estrutura física nos moldes de uma escola em período ditatorial.

Também a organização do tempo nas escolas, para ações educativas e recreativas, obedece formalmente a um comando padronizado e adaptado pelo sistema de ensino, sem levar em conta a especificidade da comunidade educativa no seu cotidiano escolar. Seria importante pensar no coletivo, a fim de redefinir a distribuição do tempo para as aulas e as demais atividades educativas.

Os personagens envolvidos no processo educacional precisam ressignificar a escola, numa ação participativa, para redefinir os vários aspectos da gestão escolar (físico, administrativo, financeiro e pedagógico), pois todos esses aspectos influenciam diretamente nas experiências, vivências e aprendizagens diárias do cotidiano escolar do aluno.

Quanto à estratificação e seleção dos conteúdos prescritivos, verificamos que a escola, ao organizar o currículo formal, não pode se distanciar da cultura da comunidade educativa, tampouco desprezar a “bagagem” cultural do aprendiz; sendo esses elementos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem.

Concluimos que o currículo oculto tem o poder de se relacionar com o currículo formal, basta que a escola tenha coerência entre as ideologias e as práticas que prega e que o professor, através da sua didática, signifique o que está oculto, implícito no cotidiano escolar.

Buscar significar o currículo oculto é trazer para a formação do educando uma perspectiva emancipatória, reflexiva, crítica do contexto social no qual está inserido. É desvelar o escondido.

O currículo oculto é, sim, um grande aliado da escola na transposição e recriação dos saberes (científico, artístico e popular). Por meio das experiências vivenciadas no cotidiano escolar, é possível exercitar atitudes de resistência, contestação e emancipação cultural.

## Referências

- ALVES, Nilda et al. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Nova Fronteira, 1980.
- GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnicas de investigação qualitativas: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.
- GOODSON, Ivo F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MCLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MORGAN, David. **Focus group as qualitative research: qualitative research methods** London: Sage, 1997.
- PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. 2.ed. São Paulo: Papirus, 1997.
- SILVA, Terezinha Maria Nelli. **A construção do currículo na sala de aula e o professor como pesquisador**. São Paulo: EPU, 1990.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.