



O currículo oculto e o fracasso escolar: Uma relação mediada por representações sociais e pela relação com o saber²

Resumo

O objetivo deste trabalho é discutir a relação entre o currículo, como um objeto que forja identidades, e o fracasso escolar, enfocando, especialmente, o papel das representações sociais e da relação com o saber nessa articulação. De acordo com as discussões aqui empreendidas, as representações que orientam muitas das práticas educativas podem ser reveladoras de um currículo oculto que se desenvolve nas escolas, sem que os professores percebam. Ademais, o artigo sugere que se identificarmos essas representações sociais, poderemos neutralizar o currículo oculto e desnaturalizar o fracasso escolar. Para isso, propõe, tal como faz Bernard Charlot, que o fracasso escolar não existe, o que existe é uma realidade desigual, socialmente construída, distanciando aqueles que encontram dos que não encontram sentido na escola.

Palavras-chave: Currículo. Representações sociais. Relação com o saber.

Abstract

The occult curriculum and schooling failure: a relationship mediated by social representations and knowledge

This paper deals with the relation between curriculum and schooling failure, focusing especially on the role that social representations and knowledge plays in it. According to our findings, the social representations that guide many educational practices may reveal an occult curriculum generally carried out by schools, even though teachers are not aware of such a reality. In addition, this paper suggests that if we identify these social representations, we will be able to reduce the effects of the occult programs of study and turn schooling failure into something unnatural. Consequently, it also considers, as Bernard Charlot does, that schooling failure does not exist. In other words, what exists is a unequal reality which promotes a long distance between those for whom schooling makes sense and those for whom it does not.

Key-words: Programs of study. Social representations. Relation with knowledge.

¹ Doutorando em Educação pela UFC. Trabalha com a temática da relação com o saber dos professores da educação infantil. Professor da Faculdade de Educação da Uefrn. E-mail: m.dieb@uol.com.br

² Trabalho produzido no Núcleo de Pesquisa em Educação (Nuped), da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern).

Considerações iniciais

Os homens nunca foram histórica nem socialmente iguais em sua maneira de existir, e, por isso, é compreensível que suas diferenças sejam significadas, na grande maioria das vezes, de forma equivocada. É desse equívoco que surgem as opressões e as tentativas de dominação entre homens, entre sociedades, entre classes socioeconômicas e, sem dúvida, entre culturas. No que diz respeito a todas essas tentativas, é quase impossível não pensar que os dominantes assim se posicionam porque representam os dominados como seres inferiores e incapazes de se manter sozinhos, precisando da sua inteligência privilegiada para guiá-los.

Ao transpormos essas reflexões para a ambiência cultural escolar, torna-se quase um imperativo pensarmos como Silva (1999) no currículo como um documento através do qual se forjam as identidades. Isso se justifica porque é esse o documento que orienta todas as ações dentro da escola, sejam elas visíveis ou camufladas. No primeiro caso, temos o que se chama de currículo explícito e, no segundo, o que se convencionou chamar de currículo oculto. Entretanto, em qualquer um dos dois casos, o currículo sempre se configura como um conjunto de ações, idéias e valores que serão repassados às crianças, tanto pela linguagem como também pela organização da ambiência escolar.

Por essa razão, supomos que muitas representações sociais (MOSCOVICI, 1976) circulam dentro desse documento, haja vista serem elas também um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação (cf. ABRIC, 2001), tal como a que ocorre no processo de ensino. Portanto, não é difícil inferir que o fracasso escolar de grande parte das crianças menos favorecidas socialmente, por exemplo, possa ser um produto social das muitas relações equivocadas ou preconceituosas que há entre as condições socioeconômicas dessas crianças e o seu rendimento no processo de aprendizagem mediado pela escola.

Para melhor refletir sobre a suposição acima, traçamos, neste trabalho, o objetivo de inter-relacionar as noções de currículo oculto e de representação social (RS) com vistas a uma discussão que desnaturalize o fracasso escolar,

afastando do aluno a responsabilidade ou a culpa do insucesso que sempre lhe cai sobre as costas. A escolha dessas duas noções se explica pela proximidade com que podemos trabalhá-las sem, no entanto, nos perdermos em devaneios teóricos que não nos levariam a lugar algum.

Falaremos, inicialmente, sobre a idéia de currículo oculto, defendida por Silva (1999), e, em seguida, sobre a definição de RS dada por Abric (2001), por considerarmos que elas nos dão grandes possibilidades de diálogo. Concluiremos o artigo estendendo esse diálogo às reflexões de Charlot (2000) sobre a relação fracassada que certos alunos têm com o saber escolarizado.

O currículo oculto e as representações sociais: relações possíveis?

Para melhor discutir a noção de currículo oculto e relacioná-la à de RS, buscaremos apoio em uma pesquisa realizada por Rabelo (2000), na qual esta autora analisou como uma escola de Fortaleza, Ceará, cuja proposta curricular se autodenomina construtivista, participa da formação do juízo moral na criança. Para alcançar seu objetivo, Rabelo se dedicou às tarefas de observar e entrevistar as professoras dessa escola. No final da pesquisa, a estudiosa percebeu que a aparente visão construtivista que permeava os discursos correntes naquela instituição não se efetivava na prática pedagógica, desviando-se da proposta curricular adotada.

De tal modo, o estudo citado no parágrafo anterior demonstra o quão ainda é contraditória a relação entre o *dizer* e o *fazer* de muitos professores³. O ensino, que deveria fomentar uma aprendizagem com características colaborativas, críticas e democráticas, passa a assumir, infelizmente, contornos opostos, tais como os de conformismo, obediência e individualismo. Assim sendo, a ação pedagógica dos professores, descrita na pesquisa da autora, nos sugere a idéia de uma prática através da qual podemos flagrar indícios de um currículo oculto.

Isso se explica porque os efeitos do processo de ensino não se forjam apenas na relação da sala de aula, tampouco centrando-

³ Sempre que utilizarmos a expressão os professores, estaremos nos referindo também aos educadores de um modo geral, aos gestores e aos demais profissionais da educação que atuam dentro ou fora da sala de aula.

se exclusivamente nos conteúdos estudados. Em qualquer escola, o fazer docente é sempre marcado por representações sociais que nela circulam. São essas representações (de aluno, de escola, de professor etc.) que na maioria das vezes contribuem mais para a construção das identidades do que os conteúdos curriculares propriamente ditos. Isso ocorre porque, como as representações são partilhadas no meio social, através delas se propagam também idéias e valores, os quais são repassados às crianças sem que as famílias tenham muita gerência sobre isso.

As representações são, consoante as explicações de Bourdieu e Passeron (1992), estruturadas pelo *habitus* dos sujeitos. Esse conceito nos remete às estruturas simbólicas, sociais ou culturais que se internalizam ao longo da vida dos indivíduos e lhes predispõem para, entre outras coisas, elaborar as representações que orientarão as suas práticas. Assim sendo, quando tais práticas ocorrem dentro da escola, elas fazem parte do que estamos denominando currículo oculto, pois as concepções que a elas são inerentes não estão explicitadas em nenhum momento do fazer pedagógico.

Nesse sentido, pressupomos que os profissionais da escola aludida na pesquisa de Rabelo ainda não tenham se apropriado bem das orientações do construtivismo e, por isso, as ações que eles empreendem, ao invés de se fundamentarem na vertente do pensamento piagetiano, apóiam-se na RS que dela construíram e compartilham. Por isso, se tomarmos o currículo oculto também como um norteador das práticas sociais, poderemos, então, interpretar as tomadas de posição simbólica dos agentes educacionais, em relação aos vários objetos envolvidos na ação pedagógica, como marcas indicadoras das representações que eles constroem sobre tais objetos.

Segundo Doise (2001), uma tomada de posição simbólica está sempre orientada por um princípio relacional que estrutura as relações entre os indivíduos em interação. Logo, a inter-relação entre o currículo oculto e a RS pode ser, perfeitamente, estabelecida, pois a última pode ser vista como norteadora do primeiro. Desse modo, o currículo oculto, mais relacionado às características da ambiência

educativa, especialmente escolar, do que aos conteúdos científicos preestabelecidos, contribui, implícita e amplamente, para a aprendizagem de diferentes conceitos inerentes à vida social, os quais se organizam na e pela RS. Esta, configurando-se como um saber que orienta práticas, certamente, circula por entre os conceitos que são construídos durante as interações e ajuda na significação da realidade em que nos inserimos.

Por esse motivo, sugerimos que a Teoria das Representações Sociais (TRS) pode contribuir com a educação, especialmente com a formação dos professores, no sentido de neutralizar os efeitos do currículo oculto e de nos levar à compreensão de que o fracasso escolar é uma construção social. Isso é possível porque ela é uma teoria capaz "de descrever, mostrar uma realidade, um fenômeno que existe, do qual muitas vezes não nos damos conta, mas que possui grande poder mobilizador e explicativo" (OLIVEIRA; WERBA, 2001, p. 107). Portanto, ao identificarmos as representações sobre o aluno, por exemplo, que orientam as práticas dos professores, poderemos compreender em que medida a escola o inclui ou o exclui das atividades pedagógicas que são pensadas para ele.

Embora tenha sido Moscovici (1976) quem elaborou a noção de representação social, consideramos a definição de Abric (2001)⁴ uma das explicações mais claras para o fenômeno. Segundo este último, a representação

[...] é um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação. É determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social (p. 156).

Como podemos perceber, o autor descreve a emergência da RS e a vincula ao contexto histórico e social no qual o indivíduo se insere. Se a RS diz respeito a um produto determinado, ao mesmo tempo, pelo sujeito e pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido, é muito difícil, quiçá impossível,

⁴ Esse autor elaborou, a partir da TRS, a Teoria do Núcleo Central (TNC). Segundo essa teoria, os elementos mais significativos da RS formam um núcleo cuja função é a de organizar todos os outros elementos e dar significado social ao objeto representado. Abric e seus colaboradores também desenvolveram uma série de procedimentos metodológicos, utilizando uma abordagem experimental, para identificar e descrever os elementos da RS e a sua estrutura organizacional.

percebê-la sem uma imersão nesse sistema. A imersão se faz necessária para que se capte, segundo a definição de Abric, a natureza dos vínculos que o sujeito mantém com o objeto socialmente construído e comunicado.

Associando essas reflexões ao contexto da ação docente, a noção de RS possibilita uma desocultação da realidade e dos fenômenos que existem nesse espaço de interação. Esses fenômenos, muitas vezes, não são percebidos, posto que a prática educativa é, sem sombra de dúvida, um território político e ideológico. Sob essa perspectiva, o saber que se encontra no currículo é fruto dos processos de disputas e de conflitos sociais, através dos quais certos conhecimentos passam a compô-lo e outros não, consoante já discutimos acima. É, pois, entre esses processos de disputas e de conflitos sociais que muitas representações são construídas e/ou transformadas.

A escolha dos conteúdos que compõem o currículo sinaliza também para uma oportunidade de compreensão de como os alunos são representados pelos professores, de como estes representam a escola e seus espaços, principalmente a sala de aula, e até mesmo o processo ensino-aprendizagem (SOUSA; DIEB, no prelo). Entretanto, essas representações manifestas no currículo nem sempre coincidem com as verdadeiras representações que orientam a prática da escola. Segundo Guimelli e Deschamps (2000), há na RS espécies de zonas mudas que estão relacionadas a normas importantes para um determinado grupo e que dificilmente são expressas pelos sujeitos em situações comuns do cotidiano. Assim sendo, inferimos que essa seja a razão pela qual se justifica a existência de um currículo oculto.

Nesse caso, não podemos negar que é ele um dos grandes responsáveis pelo fracasso escolar, aqui entendido como o produto de uma prática excludente e, socialmente, injusta. De acordo com Trindade (2005), o modo pelo qual concebemos o significado do fracasso escolar está intimamente ligado às concepções de vida e da vida escolar, já que a relação dos sujeitos com os objetos que representam vai se construindo, constantemente, através de negociações de significados sociais partilhados. Desse modo, é fulcral que se desvendem as múltiplas relações e construções de significados (vínculos) que existem dentro do espaço escolar.

Por isso, associar o currículo oculto à noção de RS se justifica dado o consenso de que o procedimento mais adequado para evitar os seus efeitos negativos é torná-lo

manifesto, ou seja, é identificar as instâncias nas quais parecem opacas as intenções de quem promove o ensino. De acordo com Silva (1999), "tornar-se consciente do currículo oculto significa, de alguma forma, desarmá-lo" (p. 80). Por isso, sugerimos que se os professores desenvolvessem o hábito de refletir sobre suas ações, seus pontos de vista sobre a realidade escolar e sobre a intencionalidade que está sempre inclusa na ação pedagógica, possivelmente, teríamos uma escola menos fracassada em seus objetivos de universalizar valores humanos.

Isso implica considerar, com Nóvoa (1995) e Freire (2000), que a escola se constitui no lugar mais apropriado para promover a construção teórico-prática do trabalho docente. Na construção, dar-se-á uma formação em serviço no verdadeiro sentido do termo, carregada de todas as implicações que essa experiência possa comportar. Essa maneira de se pensar a formação do professor inaugura uma perspectiva que considera, em especial, duas dimensões: a ação e a reflexão. Essas dimensões estão de tal forma solidárias e em uma interação tão radical que, nessa perspectiva, sacrificada ainda que em parte uma delas, ressentir-se imediatamente a outra, pois não há palavra verdadeira que não seja práxis (cf. FREIRE, 2005).

Concordamos, plenamente, com os dois autores citados no parágrafo anterior porque entendemos a formação dos professores como algo que deve ser contínuo. Em adendo, defendemos que os educadores de um modo geral, assim como os alunos, também sofrem as influências de um currículo oculto em sua formação. São essas influências que o identificarão como profissionais, embora precisemos ressaltar que as pessoas são dotadas de uma racionalidade sempre pronta a libertá-las de suas amarras ideológicas. No entanto, também é verdadeiro o pensamento de Sacristán e Gómez (1989) de que "o comportamento profissional dos professores está mais ligado com os efeitos ocultos das práticas e das instituições em que se formaram do que com os conteúdos explícitos do currículo com que se pretendeu prepará-los" (p. 18).

Por esse mesmo caminho, segue a nossa reflexão em relação à formação das crianças. Destarte, na seqüência, vamos discutir com Charlot (2000) a noção de fracasso escolar, apresentando-o como algo que não existe, caso ele seja concebido como um mal que se apodera dos alunos, que pode ser analisado

externamente à própria dinâmica da sala de aula. Buscaremos, pois, nesta discussão, mostrar a ação mediadora das representações sociais entre o currículo e as muitas situações de fracasso em que se encontra uma boa parte das crianças no Brasil.

A desnaturalização do fracasso escolar

Consoante os argumentos do pesquisador francês Bernard Charlot, existem posturas diferenciadas diante da escola entre as crianças de classes médias e as das classes mais populares. Dito de outra maneira, há diferenças entre o modo de elas atribuírem significados à escola e isso não pode deixar de ser considerado. Além disso, mesmo que não haja uma relação automática de causalidade, o autor sugere a inegabilidade de que as crianças pobres apresentam um índice maior de insucesso na escola do que as de classes mais privilegiadas. Porém, Charlot defende que não se pode determinar a razão do fracasso da criança unicamente por sua condição social, já que se constatam também casos de sucesso entre as classes populares e de insucesso entre as classes médias.

Para reverter uma situação de fracasso, Charlot (2000) argumenta que o professor deve negociar significados com o aluno, fazendo-o perceber que o que está sendo ensinado tem algo a ver com ele, com suas idéias. Nesse sentido, é preciso abrir um espaço para que o aluno considere o novo saber como algo valioso para ele, através de diferentes tipos de tarefas e possibilidades de expressão. Essa iniciativa é denominada pelo autor de mobilização, ao invés do que muitos chamariam de motivação.

A diferença, segundo ele, é de que "a mobilização implica mobilizar-se ('de dentro'), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo ('de fora')" (p. 55). Entretanto, ele reconhece que esses dois conceitos acabam se encontrando, pois se é verdade que as pessoas se mobilizam para atingir um determinado objetivo que as motive a fazer algo, também o é que são motivadas por alguma coisa que pode mobilizá-las. Ao final dessa reflexão, Charlot sinaliza para a idéia de movimento através do qual o sujeito se engaja em uma determinada atividade.

Essa atividade é expressa através de uma categoria que o autor denomina relação com o saber. Esta representa uma forma espe-

cífica de relação com o aprender, um conjunto de relações que um indivíduo ou um grupo mantém com o mundo, com os outros e consigo mesmo. De acordo com o pesquisador francês, "a relação com o mundo depende da relação com o outro e da relação consigo" (p. 73). Portanto, para que uma situação de aprendizagem desperte o interesse e o desejo de aprender de um aluno, o professor precisa tornar-se interessante e, desse modo, levar o aluno a mobilizar a sua atividade intelectual através do questionamento, conferindo um sentido ao novo saber que se quer ensinar.

Nesse sentido, o que Charlot conclui é que o fracasso escolar

[...] não passa de um nome genérico, um modo cômodo para designar um conjunto de fenômenos que têm, ao que parece, algum parentesco. O problema é que se tem pouco a pouco reificado esse nome genérico, como se existisse uma coisa chamada "fracasso escolar". [...] O fracasso escolar não é um monstro escondido no fundo das escolas e que se joga sobre as crianças mais frágeis, um monstro que a pesquisa deveria desemboscar, domesticar, abater. O "fracasso escolar" não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado "fracasso escolar" (p. 16 [itálico e aspas no original]).

Compramos também essa idéia, pois sabemos que são muitos os fatores que contribuem para as histórias fracassadas, geralmente, em destaque nos veículos de comunicação sempre que o governo publica os resultados das avaliações realizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Esse sistema faz parte das reformas do ensino brasileiro e foi criado em meados da década de 1980, tendo como amparo jurídico a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996). Sua função é a de avaliar o rendimento escolar em nível nacional. No ensino fundamental, por exemplo, através de uma amostragem, o Saeb avalia o desempenho escolar dos alunos das redes públicas e privadas matriculados nas últimas séries do segundo e do quarto ciclos. Além dos testes com os alunos, o Saeb aplica questionários que são dirigidos às escolas, aos diretores e aos professores.

O índice de desempenho escolar apresentado pelo Saeb tem sido, geralmente, baixíssimo. Para alguns autores, como Popkewitz e Lindblad (2001), o problema das estatísticas apresentadas pelas avaliações é que contêm dados que são tomados como sendo a própria realidade. Dessa maneira, “as estatísticas constroem classes de pessoas, inventários ou perfis de pessoas que podem ser geridas” (p. 126). Assim sendo, o Saeb termina por associar o fracasso escolar à posição social que ocupa a família, à renda da população e ao acesso das pessoas aos bens culturais.

Do mesmo modo, a avaliação coloca o ensino em relação direta com o tamanho da sala de aula, com a formação do professor e com o material que se encontra disponível nas escolas. Ou seja, para o Saeb, o fracasso escolar existe e tem cara, levando, assim, a educação a ser administrada com base em seus critérios de avaliação. Ao retomarmos a nossa discussão anterior sobre a inter-relação entre currículo e representação social, tendo como base as proposições de Charlot e as informações sobre o Saeb, podemos agora entender, de forma mais clara, como se formam as legiões de fracassados e excluídos educacionais. Isso se justifica por conta da “imposição progressiva [de uma] ‘leitura negativa’ do fracasso escolar e, mais geralmente, da escolaridade das crianças das famílias de categorias sociais populares” que a Sociologia⁵, entre os anos 1960 e 1970, realizou, levando os docentes e a opinião pública a interpretarem o insucesso dos alunos como algo diretamente dependente da sua origem social e de suas deficiências pessoais (cf. CHARLOT, 2000, p. 19).

Inferimos que, desse momento em diante, se acentuaram muitas imagens e muitos conceitos sobre as crianças das camadas mais pobres da população. Passaram elas a ser *os mortos de fome que só vêm para a escola merendar* e que, por isso, não aprendem; *os pobres sem sorte* que não têm muito a esperar da vida, a não ser trabalhar duro para ajudar a família, ao menos, a se alimentar; *os negrinhos favelados* que só conhecem a escola do crime e da droga e que, para eles, a escola tem de ser um lugar de reabilitação. Enfim, supomos

que essas representações orientaram, e talvez continuem orientando, a prática de muitos professores que, ao planejarem suas aulas ou montarem seus currículos, menosprezaram a humanidade, a dignidade e a capacidade criativa de seus alunos.

Imaginamos quantas dessas crianças, ainda hoje, por pertencerem aos segmentos mais populares, vêem-se como fracassadas, mesmo antes de pensarem em suas potencialidades. Não queremos dizer com isso que elas não se percebam capazes, mas também não podemos esquecer de que a ambiência escolar, o currículo oculto que nela se executa e as representações que perpassam esse currículo não as deixam imunes a uma pressão para baixo em sua auto-estima.

Isso se explica pelo fato de que não é difícil ouvirmos certas tautologias cínicas, tais como a de que a causa ou a culpa da pobreza é dos pobres. Esse quadro de pensamento tem se delineado, de acordo com Fulvia Rosemberg⁶, como uma concepção culturalista sobre a pobreza, cujo eco no senso comum é o de que *o pobre é pobre porque tem baixa escolaridade, é pobre porque as famílias são numerosas, é pobre porque não recebeu carinho em casa, é pobre porque a família é desorganizada etc.* Enfim, é pobre porque é pobre e, por isso, produz e reproduz a pobreza.

Em adendo, juntemos a essas interpretações outras manifestações preconceituosas do tipo das que ocorrem quando, por alguma razão, as crianças não se sintam mobilizadas a participar de alguma atividade proposta pelos professores. Há, culturalmente, uma grande chance de que elas tenham de ouvir frases do tipo: *Eu sei que você não quer nada!; Esse(a) menino(a) parece índio, parece um bicho-domato, não participa de nada!* Em casos como esse, os professores esquecem de que eles têm, conforme nos diz Saviani (1982),

[...] uma contribuição específica a dar em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas

⁵ Os autores que mais representam esse momento da Sociologia são: Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Christian Baudelot, Roger Establet, Samuel Bowles e Herbert Gintis.

⁶ Observações retiradas da conferência de abertura do I Seminário do Núcleo de Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança (Nudelec) da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Ceará (UFC), realizado entre os dias 25 e 27 de outubro de 2004, no auditório da Fiec – Fortaleza – CE.

de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc. que o professor seja capaz de colocar de posse dos alunos (p. 63).

Entretanto, ao buscar empreender essa instrumentalização, a escola precisa, tal como nos adverte Saviani, reconhecer que a sua contribuição deve estar, realmente, a serviço da emancipação das camadas populares. Uma outra referência é a de que a escola não cumpre o seu papel de ensinar, além de os professores nem sempre serem tidos como bons, no sentido de explicar o conteúdo ensinado. Os erros são tomados como a incapacidade de aprender e não como uma hipótese de construção de conhecimentos e, por isso, os professores também são vistos como aqueles que miram os alunos e, ao mirá-los, incluem-nos ou excluem-nos da atividade educativa.

Isso revela, segundo as pesquisadoras, um imaginário, entre os pesquisados, da não possibilidade do erro como um degrau para a aprendizagem e desta como um produto e não como um processo. Portanto, salientamos que a escola necessita acertar o passo entre o dito e o feito, entre o pensado e o ensinado para não se tornar uma instituição obsoleta e ineficaz dentro de pouco tempo.

Algumas considerações finais

Conforme já foi dito antes, as representações sociais são reveladoras de muitos fenômenos que disfarçam uma grande quantidade de significados, tais como os do currículo oculto. À guisa de conclusão, podemos tecer algumas considerações finais, reforçar algumas afirmações pertinentes e fazer determinadas ressalvas que, por ventura, não foram feitas ao longo do texto.

No que concerne ao currículo como um documento de identidade, indubitavelmente, não é à toa que, como povo, somos apontados por muitos como uma massa acrítica à espera de mudanças que venham pelo alto, que chegarão até nós porque um novo presidente foi eleito ou alguma nova lei foi aprovada. Este comportamento nacional parece nos ter sido forjado e, como bem nos adverte Coutinho (2000), é fruto de uma

[...] determinação histórico-genética essencial da cultura brasileira, gerada dessa feita não tanto no nível do caráter dependente de nos-

sas relações de produção, mas [...] naquele da articulação entre as classes e o poder político que foi característica da evolução histórica do Brasil. Essa problemática pode ser resumida na idéia de [...] uma “via prussiana” ou uma “revolução passiva”. [...] As transformações ocorridas em nossa história não resultaram de autênticas revoluções, de movimentos provenientes de baixo para cima, envolvendo o conjunto da população, mas se processaram sempre através de uma conciliação entre os representantes dos grupos opositores economicamente dominantes, conciliação que se expressa sob a figura política de reformas “pelo alto” (p. 50 [aspas no original]).

Essa constatação histórica não pode ser, a nosso ver, tomada como um determinismo identitário para o Brasil, muito embora saibamos que essa característica da nossa formação cultural possa ter permitido que muitas representações tenham surgido e ainda hoje permaneçam ocultas, orientando, no dia-a-dia das escolas, muitas práticas.

Assim sendo, é possível estabelecermos uma relação entre as representações sociais e o currículo oculto, já que os dois podem se interinfluenciar, reforçando modelos de atuação profissional que se encontram cada vez mais na contramão do que se poderia esperar de uma educação sociodemocrático-construtivista e libertadora (cf. FREIRE, 2000). Como consequência, vemos na evasão e no fracasso escolar os resultados da atuação de uma instituição excludente, a qual prefere eximir-se da sua parcela de responsabilidade, direcionando-a, totalmente, para o aluno, ao invés de encarar o desafio de seduzi-lo a estabelecer uma satisfatória relação com o saber (cf. CHARLOT, 2001).

Além disso, antes de finalizarmos, queremos ressaltar duas coisas. A primeira diz respeito à importância que o estudo da RS tem para o desvelamento do currículo oculto. Sugerimos que a pesquisa em educação pode beneficiar-se, amplamente, dos procedimentos teórico-metodológicos da teoria das representações sociais e encontrar respostas satisfatórias às suas questões, a partir dos subsídios que essa teoria pode fornecer em articulação com o método etnográfico, por exemplo (cf. DIEB, 2005). Ela permite ao pesquisador compreender as interações que se estabelecem entre os indivíduos ao buscarmos processar, coletivamente, um conjunto de

informações, de valores e motivações sociais acerca de um objeto de relevância social, no interior de sua ambiência cultural. Portanto, nada melhor do que nos inserirmos nesse espaço de relações para captar os múltiplos significados que são negociados durante as atividades pedagógicas.

A segunda compreende o reconhecimento ao trabalho sério e ao zelo pela educação que possuem muitos dos nossos colegas de profissão. Quando a estes nos referimos, certamente, não podemos deixar de pensar nas dificuldades que eles enfrentam e que limitam o seu empreendimento em iniciativas pedagógicas inovadoras. Isso ocorre devido às condições objetivas e subjetivas em que trabalham e às muitas nuances culturais que gravitam em torno do trabalho desses docentes brasileiros, entre as quais podemos citar: o desprestígio e o não-reconhecimento profissionais, a precariedade nas iniciativas de formação em serviço, a má qualidade da infra-estrutura física das escolas, a violência e a insegurança nas comunidades em que estas estão localizadas, a negligência do poder público, a exploração dos educadores, etc.

Referências bibliográficas

ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 155-171.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema do ensino*. 3. ed. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução de B. Magne, B. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COUTINHO, C. N. *Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre idéias e formas*. 2. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DIEB, M. As representações sociais e a pesquisa em educação. In: *VI encontro regional interdisciplinar de estudos e pesquisas em representações sociais: perspectivas metodológicas e novas vertentes*. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará/GREPRSI, 2005, p. 37-38.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais.

In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 187-203.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUIMELLI, C.; DESCHAMPS, J. C. Effets de contexte sur la production d'associations verbales: le cas des représentations sociales des gitans. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, p. 47-48, 3-4/2000, p. 44-54.

MOSCOVICI, S. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-34.

OLIVEIRA, F. O. de; WERBA, G. C. Representações sociais. In: STREY, M. N. et al. (Orgs.). *Psicologia social: livro texto*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 104-117.

POPKEWITZ, T. S.; LINDBLAD, S. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, ago. 2001, p. 111-148.

RABELO, M. L. *Busca da autonomia moral como proposta da educação: experiência em uma escola cooperativa de Fortaleza - CE*. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará (UFC), 2000.

SACRISTÁN, J. G.; GOMÉZ, A. P. *La enseñanza: su teoría e su practica*. Madrid: Akal Universitaria, 1989.

SAVIANI, D. A. Escola e democracia: para além da teoria da vara. *ANDE - Revista da Associação Nacional de Educação*, ano I, n. 3, São Paulo: Cortez, 1982, p. 56-64.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA, F. J. G.; DIEB, M. Estudantes no ensino médio e a sua relação com as aulas de português. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Orgs.). *Linguagem & educação: fios que se entrecruzam na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, no prelo.

TRINDADE, A. L. da. *Diversidade cultural e fracasso escolar*. Disponível em: <<http://www.mulheresnegras.org/azoilda.html>>. Acessado em: 22 jun. 2005.