

CONTROLE SOCIAL E CURRÍCULO OCULTO NA CAIXA PRETA: UMA LONGA JORNADA NOITE ADENTRO

RITA DE CÁSSIA BARBOSA PAIVA MAGALHÃES

Itinerário da Jornada

O dramaturgo norte-americano Eugene O'Neill escreveu, no início da década de 40, uma peça chamada *Longa Jornada Noite Adentro* na qual desvela a própria família: os hábitos, os acontecimentos, as entrelinhas, os silêncios que deram uma significativa parcela de contribuição à identidade do dramaturgo.

As dores, antes latentes, são expostas em uma longa jornada, de um dia em busca da noite, na qual os personagens encontram a si mesmos.

Uma jornada tão instigante e reveladora quanto àquelas que empreendem os pesquisadores que se propõem a revelar o implícito das práticas pedagógicas, o oculto no currículo, a produção/reprodução social praticada pela "caixa preta", a instituição Escola.

Pedimos licença a O'Neill e utilizamos sua peça como analogia na jornada que empreendemos com este artigo, cujo objetivo é realizar uma análise sobre as relações entre controle social e currículo oculto. Convidamos como guias da jornada especialmente Apple e Giroux, companheiros faroleiros, cujas luzes nos convidam à análise crítica da prática social chamada currículo e seus nuances de reprodução/produção.

Este artigo é composto de duas partes: na primeira apresentamos algumas reflexões sobre o modelo técnico-instrumental de currículo e sua relação com o controle social e a transmissão do conhecimento; em seguida, nos debruçamos sobre as noções de currículo oculto, controle social e, de forma introdutória, acerca da produção da resistência no contexto da escola.

Currículo: Breves Reflexões Acerca do Modelo Técnico-Instrumental

Tradicionalmente o currículo escolar é analisado tendo como base a perspectiva técnico-instrumental que visa fundamentalmente dois objetivos: a) estabelecer o que deve

ser ensinado pelas escolas e b) apontar qual o caminho para alcançar a racionalização da atividade educativa, visto que o seu desenvolvimento depende da qualidade e controle do planejamento.

Doll Jr (1997) pontua que isto pode ser observado claramente na obra de Bobbitt, publicada na primeira década do século XX, e de Tyler, lançada na segunda metade do mesmo século, nas quais a eficiência do currículo é quantificada em termos dos objetivos atingidos e do tempo gasto nesta tarefa. Este autor mostra, ainda, como os princípios de gerenciamento científico de Taylor¹ influenciaram os rumos que a teoria e a prática da área de currículo tomaram a partir do início do século XX.

As preocupações iniciais com as questões curriculares, portanto, estão atreladas ao processo de industrialização e universalização do ensino ocorrido nos EUA, no início do século XIX. Tal processo exigia a sistematização, racionalização e controle da instituição escola e do conhecimento transmitido pela mesma. O planejamento das atividades escolares dentro de uma matriz instrumental era necessário para facilitar a adaptação às transformações sociais que estavam ocorrendo.

Em Bobbitt (1924) apud Doll Jr. (1997, p.65) encontramos um currículo centrado nas habilidades não aprendidas pelos alunos conforme pode ser visto nestas recomendações curriculares:

[...] um estudo diagnóstico das capacidades de linguagem de cada aluno precisa ser realizado. Onde ele revelar fraquezas, precisa ser treinado; onde ele for suficientemente forte, não precisa ser treinado.

Sua ênfase na instrumentalidade do ensino visa a formação adequada de trabalhadores para posterior enquadra-

¹ Taylor propôs uma organização científica para o trabalho. Segundo Doll Jr (1997, p. 58) houve a proposição de leis de gerenciamento que preconizavam: " A tarefa do administrador é planejar completamente 'pelo menos um dia antes' o trabalho que cada homem vai realizar. Além disto, cada trabalhador deve receber estas ordens por escrito e em detalhes todos os dias. Estas ordens especificam 'não só o que deve ser feito mas também como isto deve ser feito e o tempo exato destinado a isto' ". É inegável a influencia destes princípios na obra de Bobbitt e Tyler.

mento no mercado de trabalho, em sociedades com industrialização emergente.

Em Tyler (1976) encontramos o currículo como artefato meramente técnico com as fases pertinentes a sua elaboração: seleção de objetivos, seleção de experiências de aprendizagem, organização das experiências e avaliação. Esse seria o modelo racional exposto: o que o aluno deve alcançar (objetivos), como deve alcançar (seleção e organização de experiências) e se alcançou os objetivos (avaliação). Vale referir que não são apontados os critérios de escolha dos objetivos de ensino, nem tampouco referidos os valores subjacentes à escolha de conteúdos, objetivos e experiências educacionais: estamos diante de uma perspectiva que defende a neutralidade do currículo.

Doll Jr (1997, p.70) referindo-se as profundas interligações entre as perspectivas de Bobbitt e Tyler afirma: "para os objetivos do currículo, Tyler recorreu à noção de Bobbitt de estruturar estes objetivos em termos de necessidades de trabalho práticas e profissionais da sociedade contemporânea". Ambos, portanto, voltando-se para as necessidades da sociedade contemporânea não tinham como objetivo compreender porque determinadas necessidades eram consideradas adequadas para a sociedade, em detrimento de outras e, conseqüentemente, porque determinado conhecimento seria trabalhado nas escolas.

As palavras de Williams apud Apple (1982, p. 15) podem ser repetidas para analisar o que torna um conhecimento "digno" de se tornar curricular. A tradição seletiva concede a alguns saberes o status de saber escolar/curricular:

[...] as instituições escolares são em geral os principais agentes de transmissão de uma cultura dominante efetiva, e esta é agora uma importante atividade econômica bem como cultural; na verdade, são as duas simultaneamente. Além do mais, a um nível filosófico, ao verdadeiro nível da história das diversas práticas, há um processo que chamo de tradição seletiva: o qual, nos termos de uma cultura dominante efetiva, é sempre dissimulado como a 'tradição', o passado significativo.

Bobbitt e Tyler seguem o paradigma da modernidade marcado por uma orientação técnica e utilitária pautada em bases da ciência positiva e, conseqüentemente, em uma

suposta neutralidade que não politiza esta invenção humana denominada currículo. Afora isto, ambos não definem claramente o que significa "currículo" tendendo, portanto, a uma perspectiva pragmatista. Para ambos, não importava colocar em discussão o que fundamentava a escolha de conteúdos curriculares.

Seguindo esta tradição, o importante em estudos sobre currículo é a construção de um conjunto de princípios que oriente e avalie o processo educacional; podemos inserir nessa perspectiva a influência do behaviorismo, que desaguou no tecnicismo educacional nas décadas de 1960 e 1970.

Em Apple (1982) que critica a perspectiva da busca por um método mais eficiente para elaboração de currículo, aspecto peculiar à abordagem técnico-instrumental, iremos encontrar uma profícua análise de como esta perspectiva, aparentemente neutra, significa o quanto o currículo é um instrumento de controle social. Sua análise aponta que as formas utilitário-racionalistas de raciocínio e ação tendem, dentro de economias industrializadas, a substituírem sistemas simbólicos de ação. Assim, a forma, em geral instrumental, de se pensar a educação e, por consequência o currículo, mostra a tecnificação da vida.

Os modelos sistêmicos de administração e análise de comportamento – como os de Bobbitt e Tyler – direcionados para a área de currículo – tendem a despolitizar a prática educativa. Esta neutralidade pode ser associada à perspectiva liberal de educação, que lida com o consenso e não com os conflitos inerentes ao modo de produção capitalista. As pesquisas, não somente de Apple, mas de Bourdieu e Passeron, Bowles e Gintis, quando se debruçaram sobre o fenômeno educativo, mostraram que a educação é um ato político com conotações e denotações simbólicas e econômicas.

No campo específico do currículo a contribuição de Young e Bernstein resgatou estes aspectos e lançou um olhar não apenas sobre a feitura de propostas curriculares, mas sobre como estas propostas se consubstanciam na realidade cotidiana da escola logrando a formação das subjetividades.

Nosso objetivo a seguir é estabelecer uma discussão sobre os estudos no campo curricular que politizam a temática currículo, desvelando seus objetivos de controle social e seus mecanismos de distribuição desigual de conhecimento. Op-

tamos por desenvolver nossas argumentações em torno de dois focos de análise: controle social e currículo oculto.

Currículo e Controle social: o Implícito em Discussão

É oportuna, inicialmente, uma breve referência à vertente crítica nos estudos sobre o currículo. O modelo técnico-instrumental (tradicional) de análise da área de currículo, descrito anteriormente, recebeu duras críticas a partir do advento das denominadas teorias críticas, que apontaram para um caminho comum: um questionamento do modelo tradicional que havia concentrado os seus esforços na organização e elaboração de propostas curriculares pautadas na defesa do *status quo* existente.

A partir das décadas de 1960 e 1970, as pesquisas direcionadas para o fracasso escolar de crianças oriundas de camadas menos favorecidas ou de minorias étnicas, estudos sobre o papel da escola na reprodução ideológica e sobre o capital cultural exigido por uma escola elitista, apontaram que a escola e, conseqüentemente, o currículo estavam atrelados a questões como poder e ideologia. A tentativa inegavelmente foi de superar o cunho psicologizante e instrumental dos estudos sobre currículo realizados anteriormente.

Apple (1982, 1989) aponta que a discussão sobre o papel da escola e, conseqüentemente, do currículo – explícito e oculto – na reprodução de ordem social estratificada no âmbito da classe, gênero e raça vêm sendo travada por diversos teóricos, estruturalistas, reprodutivistas e fenomenologistas, que mostram como a escola exerce função na manutenção das vinculações existentes de dominação e exploração nas sociedades. Os estudos de currículo, após estas contribuições teóricas, não podem mais se ater a análises meramente técnicas, com forte teor conservador.

Para Silva (1999, p. 30) as teorias críticas são essencialmente questionadoras e consideram que o importante não é apenas “como” elaborar um currículo, mas sim “desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo faz”.

Esta análise acerca do que o “currículo faz” pode ser considerada um dos mais caros objetivos de Apple

(1982,1989) ao postular que os estudos curriculares podem se voltar para as interligações entre ideologia² e currículo:

[...] precisamos analisar criticamente não apenas 'como um estudante adquire mais conhecimento' (a questão dominante em nosso campo com inclinação pela eficiência), mas 'por que e como determinados aspectos da cultura coletiva são apresentados na escola como conhecimento objetivo, factual' (grifo nosso) (APPLE, 1982, p. 27).

Chama, ainda, a atenção para o seguinte aspecto: "a hegemonia é produzida e reproduzida pelo corpus formal de conhecimento, assim como pelo ensino oculto"(APPLE, 1982 p. 124).

As relações entre escola, ideologia e poder não foram inauguradas por Apple, mas ganharam especial relevância em seus estudos sobre currículo e em sua preocupação de básica de revelar que as escolas não ensinam apenas "conhecimento", mas ensinam "crianças". Moreira e Silva (1999) apontam que a perspectiva crítica mostra necessidade de se analisar os motivos que levam determinado conhecimento a ter status de conhecimento curricular e por que outras manifestações do conhecimento humano são relegadas.

Apple (1999, p.42) nos faz um convite instigador para considerarmos em nossas análises que:

[...] a decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal vêem a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade.

Assim, a análise de como funcionam (operam) as escolas no cotidiano (como as regularidades diárias de ensino-aprendizagem nas escolas produzem os resultados) deve ser

² Para Apple (1982) três aspectos referentes a ideologia devem ser considerados: a legitimação, associação a lutas pelo poder e estilo de argumentação peculiar. Não pode ser considerado um simples fenômeno ou como algo sempre negativo. Pode ser considerada um conjunto de regras que confere significado a realidade podendo, inclusive, falseá-la. Santomé (1995) nos lembra que as ideologias constroem-se, funcionam e transmitem-se sempre em situações sociais e concretas, mediante determinadas práticas e discursos.

seguida por uma análise da própria distribuição de conhecimento, feita desigualmente pelas escolas para alunos de diferentes classes sociais. Porque determinados conhecimentos “faltam” no currículo pode indicar onde se localizam determinados grupos na sociedade. Esta distribuição nos leva a análise da questão do poder na construção do currículo.

Apple (1982) propõe, ainda, que o fulcro de análise deve ser as denominadas regularidades da vida escolar porque nelas se pode observar como opera o controle social e funciona a ideologia no cotidiano escolar; tal análise se direciona para três aspectos: a) como as regularidades diárias básicas contribuem para o aprendizado pelos estudantes das ideologias hegemônicas; b) como as formas específicas de conhecimento curricular refletem, no passado e no presente, essas configurações ideológicas de interesses dominantes em uma dada sociedade e c) como tais ideologias se refletem nas perspectivas fundamentais empregadas pelos educadores para ordenar, guiar e conferir significado à sua própria atividade.

A análise destes aspectos pode esclarecer como, nas práticas cotidianas na escola, se constitui o controle social e como o currículo pode ser considerado um instrumento deste processo de controle. Assim, o modelo técnico-instrumental de currículo, sob a aparente preocupação com as formas de elaborar propostas curriculares, na realidade tem no currículo um instrumento – por excelência – do controle social.

Ressaltamos, ademais, que o controle social presente na escola se manifesta de forma implícita ou explícita nos currículos: “o currículo nas escolas responde aos recursos ideológicos e culturais provenientes de alguma parte e os representa” (APPLE, 1982, p. 73). Tal controle, incide não somente nas regras e rotinas para manter a ordem e ensinar a criança a adaptar-se aos imperativos da ordem social hegemônica. Mas, outrossim, “através das formas de significado que a escola distribui. Isto é, o ‘corpus formal do conhecimento escolar’ pode se tornar uma forma de controle social econômico” (APPLE, 1982, p. 98). As escolas controlam, com o auxílio do currículo, pessoas e significados.

Portanto o controle social age

investido de princípios constitutivos, códigos e, especialmente, na consciência e nas práticas do senso comum

subjacentes a nossa vida, assim como pela divisão e manipulação econômicas diretas (APPLE, 1982, p. 14).

Daí a sua intrínseca relação com a ideologia.

Aqui entra o conceito de currículo oculto, suas ações no domínio da reprodução social e cultural, mas, também suas possibilidades de resistência. Ressaltamos que a noção de currículo oculto não foi cunhada dentro da tradição dos estudos críticos em educação.

Apple (1982), Giroux (1986) e Santomé (1995) apontam Jackson com a obra *Life in Classrooms*, publicada em 1968, como o primeiro a lançar um conceito de currículo oculto significando as normas e valores que são, implícita e efetivamente, transmitidos pelas escolas e que, geralmente, não são mencionados nos planejamentos elaborados pelos professores ou nas propostas curriculares oficiais.

Jackson (1996) argumenta que a escola é espaço com características únicas, como:

- a) não lida somente com o conhecimento, porque os hábitos são ensinados de forma subliminar, por intermédio dos modos de organização das escolas que criam rotinas, disciplina nos alunos que aprendem, entre recompensas e punições, o que é valorado positivamente. Trata-se de:

[...] comportarse de manera que promueva la probabilidad del elogio y reduzca del castigo. Em otras palabras, há de aprender como opera el sistema de premio de la clase e luego usar esse conocimiento para incrementar el flujo de gratificaciones hacia sua persona (JACKSON, 1996, p. 65).

- b) as salas de aula tornam possível a constante vigilância de comportamentos, ou seja, o disciplinamento caracterizado pelo respeito à rotina, horários, horas de trabalho e lazer. O cotidiano ensina aos alunos a manter a ordem e a ter clareza sobre o que o professor espera de cada um;
- c) o espaço escolar é caracterizado pela ambivalência e nele são propostas tarefas nas quais nem sempre existe correspondência entre 'desejos pessoais' e

‘objetivos institucionais’. Ou seja, há agrados e desagradados na realização das tarefas por parte do aluno, mas este aprende que não pode optar por sempre fazer o que deseja. Forjam-se, assim, estilos de comportamento úteis no contexto da posterior inserção da criança na vida adulta, notadamente para ingresso no mercado de trabalho;

- d) o sistema de avaliação da escola cria categorias de alunos. Tal sistema não está associado somente a provas, notas, testes, aprovações e diplomas. Toda uma rede de “elogios” e “censuras” é tecida por professores e outros profissionais da escola; assim são construídos juízos de valor que separam os “bons” dos “maus” alunos. As crianças aprendem que é possível que circulem comentários na escola sobre elas; o que talvez não se apercebam seja como se comportam a partir destes comentários.

Segundo Santomé (1995), Jackson desvela um importante caminho, ou seja, lança uma luz para compreender aspectos negligenciados nos estudos curriculares, mas não coloca a temática na moldura social mais ampla na qual o que é aprendido subliminarmente tem origem. Apesar do currículo oculto ser reconhecido como um mecanismo presente nas escolas, não é analisado criticamente em termos de poder, conhecimento e controle social no contexto da sociedade capitalista.

Para Giroux (1986) esta perspectiva estaria ocupada fundamentalmente em responder a questão “o que torna a sociedade possível?”, considerando que o ato educativo exerce importante papel na manutenção do *status quo*. A escola ensina às crianças não somente conteúdos, mas habilidades, normas, valores que permitem a sua adaptação à disciplina e à hierarquia típicas do mundo do trabalho. Ideologia e conflito são negligenciados em detrimento do consenso e da adaptação social.

Assim, o currículo oculto não pode ser considerado apenas como um condutor da socialização no interior das escolas, mas, também, como responsável pelo controle social operando no sentido de oferecer uma escolarização diferenciada para diferentes tipos de alunos.

Os estudos sobre o currículo oculto ganham novos ares a partir das contribuições de Althusser, com sua crítica ao papel da escola como Aparelho Ideológico do Estado, responsável pela reprodução da ideologia dominante no nível da superestrutura, que leva membros das classes subalternas aceitarem a sua condição de classe, a submissão e a obediência, enquanto os membros das classes dominantes aprendem a controlar e comandar.

Silva (1999) mostra que Bowlis e Gintis – com sua Teoria da Correspondência – apontam que a escola não inculca somente valores e crenças, mas estabelece relações sociais em seu interior que produzem nos alunos comportamentos e atitudes necessários para o enquadramento no modo de produção capitalista. Enquanto alguns alunos aprendem a respeitar rotinas e horários, auto-disciplina e assiduidade (trabalhadores subordinados), outros aprendem a capacidade de comandar (trabalhadores dos níveis ocupacionais superiores).

A crítica do reprodutivismo em Bourdieu e Passeron (1992) estreita os laços entre o funcionamento da escola e da cultura. Advoga que a cultura funciona como uma economia e cunham o termo capital cultura³. Aqui a escola está atrelada ao processo de reprodução cultural que define a cultura dominante como sendo a “cultura”, tal decisão arbitrária é imposta por intermédio da denominada violência simbólica.

Para Santomé (1995, p. 92) trata-se de compreender que as propostas curriculares não assumem que:

[...] alunos e alunas não chegam às escolas tábuas rasas, mas sim como pessoas que já receberam na sua família e no seu meio, através daquilo que podemos denominar uma educação circunstancial ou não formal, por um lado, um certo capital cultural, e por outro, determinadas expectativas e atitudes acerca daquilo que é cultura e do que esperar dela estará a contribuir decisivamente para a reprodução das actuais relações de classe e da estrutura hierárquica correspondente.

³ A cultura socialmente valorizada é a das classes dominantes, assim os grupos que a possuem têm vantagens simbólicas e materiais, possuem um “capital cultural” valorado positivamente pela escola.

Na escola se aprende e se ensina mais do que o conhecimento socialmente acumuladas gerações mais jovens; a escola, e seu currículo, de forma não declarada, ensina *modus operandi* e *modus vivendi* às gerações mais jovens porque seleciona, classifica, rotula, disciplina e distribui desigualmente o saber.

Esses teóricos que apresentam novos rumos aos estudos sobre a dimensão oculta no âmbito dos currículos são reconhecidos por Apple (1982) por sua postura analítica frente ao poder homogeneizador da escola.

Provavelmente uma das temáticas mais instigantes apontadas por Apple em "Ideologia e Currículo" seja o conceito de *currículo oculto* e suas interligações com o controle social e a rotulação praticada no cotidiano da escola. Advoga, como salientamos anteriormente, que os mecanismos de controle social e de produção/reprodução da hegemonia na escola ocorrem por intermédio tanto do que denomina de *corpus formal de conhecimento escolar* (conteúdos curriculares), quanto do ensino oculto. A tradição seletiva (escolha de conteúdos) ocorre no âmbito do conhecimento manifesto, mas os desdobramentos ideológicos e de legitimação, sedimentados em aspectos implícitos do currículo em ação, ficam no domínio do simbólico.

As pesquisas realizadas em salas de aula de Educação Infantil descritas por Apple e King (1982) apontam para dois aspectos pertinentes: a) a presença de uma dimensão oculta do currículo já no âmbito da Educação Infantil e b) o fato de diferentes tipos de alunos receberem diferentes tipos de conhecimento.

Em salas de Jardim da Infância as crianças são iniciadas em papéis sociais que devem exercer para alcançarem sucesso na instituição escola. O cotidiano destas salas ensinava a criança a melhor se "socializar": compartilhar atividades e objetos, escutar, seguir ordens e horários, ou seja, respeitar a rotina da sala. Elas aprenderam a suportar regras que foram insidiosamente impostas pela professora, como, por exemplo, adaptar suas reações emocionais àquelas julgadas convenientes para a sala de aula ou organizar-se para desenvolver as atividades no tempo estipulado. Para Apple (1982, p. 89) tratava-se de iniciar as crianças na di-

menção social do mundo do trabalho. Isto de forma alguma se encontra exposto e assumido das propostas curriculares:

[...] os atributos pessoais como obediência, entusiasmo, adaptabilidade e perseverança são mais valorizados que a competência acadêmica. A aceitação inquestionada da autoridade e da interação social nos contornos institucional está entre as primeiras lições de um jardim da infância.

Observamos, então, como determinados padrões de comportamento, noções de trabalho e lazer, norma e desvio tornam-se, lenta e gradualmente, algo natural e passam a ser incorporadas pelos alunos. Este exemplo de controle social exercido na escola, contudo, foi “revisto” por Apple (1989, p. 30 e 31) quando afirma que a reprodução e legitimação presentes no currículo formal ou oculto não são aceitas passivamente:

[...] o que é mais provável que ocorra é uma reinterpretação por parte do estudante ou na melhor das hipóteses, somente uma aceitação parcial, e muitas vezes rejeição pura e simples dos significados intencionais e não-intencionais das escolas. Obviamente, as escolas precisam ser vistas de uma forma muito mais complexa do que apenas através da simples reprodução.

Aponta, por outro lado, que o controle social exercido pelo currículo se apresenta em duas frentes: a primeira diz respeito ao “tipo” de conhecimento distribuído, a forma desigual de distribuição deste conhecimento que acarretam posições ideológicas conscientes e inconscientes. Isto acarreta, a segunda vertente, a análise do currículo oculto –

[...] a distribuição tácita de normas, valores, tendências que se realiza simplesmente pelo fato de os alunos viverem as expectativas e rotinas institucionais das escolas dia após dia durante anos (APPLE, 1982, p. 26).

Quando analisa o que é subliminarmente ensinado nas aulas de ciência, por exemplo, formula sua crítica nos termos que seguem.

A ciência é ensinada nas escolas em uma perspectiva positivista é concebida consensualmente, ou seja, padrões

de validade científica são ensinados como se por trás dos mesmos não houvesse interesses pessoais e políticos. Apela-se, então, para a noção da produção científica como neutra:

[...] apresenta-se às crianças uma teoria consensual da ciência, uma teoria que subestima as divergências sérias quanto a metodologia, objetivos e outros elementos que formam os paradigmas de atividade dos cientistas (APPLE, 1982, p. 135).

Esquece-se que o conflito, a discordância que é ocultada dos alunos é, muitas vezes, a mola propulsora para que o conhecimento científico seja produzido. Mas ao ser apresentado como “coisa” a concepção positivista de ciência é reificada.

Portanto, o currículo oculto tem campo de ação em materiais didáticos, propostas curriculares, práticas pedagógicas de professores na sua forma de avaliar, organizar e desenvolver esta prática no contexto da escola.

Percebemos o quanto a perspectiva de Apple (1982; 1989) está fundamentada nas teorias da reprodução, mas sua obra não se restringe à análise da escola e do currículo como fortes componentes somente da reprodução econômica. O que existe é um intrincado relacionamento entre o âmbito econômico, cultural e ideológico sem que se imagine uma ardilosa armação por parte dos grupos hegemônicos. Mas não podemos afirmar sua filiação a perspectiva reprodutivista, muitas de suas conclusões e assertivas levam para a compreensão de que a reprodução não existe em estágio puro; a escola é espaço, também, de produção, ou seja, nela se constroem formas de resistência às normas, padrões e valores que subliminarmente oprimem.

A partir deste momento a nossa jornada ganha outra nuance: pode o currículo oculto – tão representativo do controle social e da ideologia – ser compreendido e associado à noção de libertação e contra-hegemonia? O currículo que serve aos objetivos de disciplinamento e acoberta práticas de exclusão no cotidiano da escola pode ser espaço de resistência.

Apple (1989;1999), Giroux (1986) e Santomé (1995) advogam que as práticas pedagógicas e os currículos não são internalizados de forma passiva e acrítica, porque acionam a resistência e o inconformismo.

Apple (1989), ao rever seus escritos sobre ideologia e currículo e aprofundá-los, mostra-nos o que denominou de “o outro lado do currículo oculto”. A noção de que a dimensão não-intencional do currículo implica somente na reprodução leva ao imobilismo que não abrange a dinamicidade das contradições que ocorrem nos diálogos e conflitos existentes na escola.

Se o contexto sócio-econômico não é consensual, ou seja, se o funcionamento das sociedades não se baseia na harmonia e sim no conflito, não há como o currículo oculto atuar sem haver oposição e resistência por parte de professores e alunos.

Giroux (1986, p. 89) aponta esta possibilidade defendendo que

[...] a essência do currículo oculto seria estabelecida no desenvolvimento de uma teoria de escolarização preocupada tanto com a reprodução, quanto com a transformação.

Têm uma importância capital, então, estudos que se debruçam sobre o cotidiano escolar, sobre a contestação e a resistência que se desvela nas salas de aula e corredores das escolas. Contudo, vale ressaltar que as formas de expressão desta resistência não necessariamente levam a produção de um enfrentamento crítico frente aos ditames ideológicos.

O estudo de Willis (1991) é paradigmático das formas de contestação que acabam por reforçar a reprodução social e cultural. Sua pesquisa – com abordagem etnográfica – acompanhou rapazes da classe operária, nos últimos anos de escolarização obrigatória, em escola secundária masculina, e nos primeiros meses de incorporação ao mercado do trabalho. Revelou uma cultura da resistência em alguns jovens, que negavam o “enquadramento”, exigido pela escola, criando uma cultura que os diferenciava do grupo de alunos “enquadrado”; a negação se apresentava por intermédio da vestimenta, da gíria, de padrões de comportamento diferentes dos valorizados positivamente pela escola. Pode ser observada, então, a gestão de um conflito com relação aos objetivos – explícitos e implícitos – do currículo.

Os jovens, ao se diferenciarem dos alunos ditos “enquadrados”, valorizavam sobremaneira a força física e, con-

seqüentemente, o trabalho manual, em detrimento do intelectual, negando conteúdos e aprendizagens escolares.

Para Dubet (2003), as formas de resistência estão diretamente associadas ao fenômeno da exclusão escolar e se manifestam sob duas roupagens. Na primeira, denominada de retraimento, o aluno conclui, após algum tempo de esforço, que não tem condições de atender à demanda de seus professores e abandona-se à escola e seus ritos. Nessa situação, os professores atribuem o desinteresse à falta de motivação, porém tais alunos são os que, com mais agudez, estampam o fracasso da escola e de seu discurso democrático.

A segunda manifestação é chamada conflito, na qual os alunos sistematicamente repudiam a exclusão escolar, por meio de atos de vandalismo, indisciplina com relação às ordens instituídas. Levados a acreditar que são os únicos responsáveis pelo fracasso, lançam sua revolta contra seus professores, sua

[...] violência contra a escola e os professores é ao mesmo tempo um protesto não declarado e uma maneira de construir sua honra e sua dignidade contra a escola (DUBET, 2003, p. 42).

A resistência do aluno à exclusão escolar e suas manifestações de retraimento ou conflito propostas por Dubet (2003) ocorrem na escola personificando elementos do currículo oculto. Aspectos semelhantes foram mostrados por Jackson (1996), ainda em 1968, quando investigando os sentimentos dos alunos com relação à escola revelou que a insatisfação dos mesmos era mais grave do que se podia supor e que os professores tendiam a utilizar sanções para evitar sua expressão.

Santomé (1995, p.121) adverte que os comportamentos de recusa dos alunos à "cultura oficial" (hegemônica) podem incorrer no equívoco de produzir resistência acrítica que não auxilia nas transformações necessárias: "resistência que, no fundo, não incomoda os grupos dominantes de poder, visto que não sugerem soluções alternativas". A reprodução cultural, assim, continua.

Apple (1989) e Giroux (1989) propõem que o currículo oculto pode ser elemento de crítica em torno dos objetivos da escola capaz de gerar formas de resistência que superem a contestação desordenada.

Defendem, ainda, que discussões em torno da arbitrariedade da eleição do conteúdo considerado legítimo e das formas de lidar com este conteúdo devem ser realizadas por alunos e professores. De fato o currículo compreende conteúdo e forma, isto é, propostas oficiais e práticas cotidianas com seus aspectos declarados e não-declarados.

Giroux (1989, p. 96), claramente inspirado em Gramsci, defende que se introduza uma noção crítica de ideologia reconhecida como

[...] instrumento pedagógico crítico quando usada para interrogar a relação entre a cultura escolar dominante e as experiências vivenciadas, contraditórias, que medeiam a textura da vida escolar.

O currículo oculto, portanto, parece ser um dos principais focos de análise das teorias críticas, mas somente a sua análise não garante a construção de um currículo mais voltado para os interesses de grupos não-hegemônicos, como mulheres, negros, minorias étnicas, pessoas com deficiência, cuja voz tem sido silenciada na feitura dos currículos oficiais. Uma teoria crítica de currículo rompe com as análises fragmentadas e se volta para uma análise do currículo em suas várias dimensões: oficial, em ação e oculto.

Porém, a dimensão subliminar, isto é, o que não está explícito, mas acaba aprendido, mostra seu poder no âmbito da construção das subjetividades em uma sociedade na qual a experiência de escolarização é compulsória. A escola, como espaço multi-determinado, faz girar a transmissão de conhecimento e o currículo – arena instável de forças – pode desempenhar a dúbia função de reprodução e produção cultural. O que o currículo faz pode ser representante ou não de uma ordem social mais igualitária. Esta é a grandeza e a miséria da instituição escolar.

Assim, a noção de resistência se faz presente e nos mostra que não podemos fazer como a personagem Mary da peça de O'Neill que afirma pateticamente "Nenhum de nós pode remediar as coisas que a vida nos faz! Estão feitas antes mesmo que a gente se aperceba [...]" (1977, s.d.). Afinal de contas, apesar de todo o controle social exercido no contexto de uma sociedade dividida em classes, estamos fazendo a crítica ao currículo escolar dentro da própria es-

cola, ou seja, podemos nos aperceber das “coisas que a vida nos faz” e transformá-las.

Referências Bibliográficas

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p.39 – 58.

APPLE, Michael W. & KING, Nancy. A economia e o controle na vida escolar cotidiana. In: APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução*. 3. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992.

DOLL Jr, William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DUBET, François. A Escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa, São Paulo*, n. 119 p. 29-45, jul. 2003.

GIROUX, Henri. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

JACKSON, Philip. W. *La vida em las aulas*. 4. ed. Madrid: Morata, 1996.

MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999 p. 7 – 38.

O'NEILL, Eugene. *Longa jornada noite adentro*. São Paulo: Abril Cultural, 1977.