

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**Helena Marchiori Marques Carvalho**

**A INFLUÊNCIA DO CURRÍCULO OCULTO NA FORMAÇÃO SOCIAL E  
DE IDENTIDADE DA CRIANÇA**

**BAURU  
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**Helena Marchiori Marques Carvalho**

**A INFLUÊNCIA DO CURRÍCULO OCULTO NA FORMAÇÃO SOCIAL E  
DE IDENTIDADE DA CRIANÇA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação do Profa. Ass. Thaís Cristina Rodrigues Tezani.

**BAURU  
2023**

Carvalho, Helena Marchiori Marques.

A influência do currículo oculto na formação social e de identidade da criança / Helena Marchiori Marques Carvalho. - Bauru, 2023  
84 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia)-Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientador: Thais Cristina Rodrigues Tezani.

1. Currículo Oculto. 2. Identidade Social. 3. Base Nacional Comum Curricular. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

**Helena Marchiori Marques Carvalho**

**A INFLUÊNCIA DO CURRÍCULO OCULTO NA FORMAÇÃO SOCIAL E  
DE IDENTIDADE DA CRIANÇA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação do Profa. Dra. Thaís Cristina Rodrigues Tezani.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Thaís Cristina Rodrigues Tezani – orientadora  
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru.

Profa. Dra. Maria Graça Mello Magnoni  
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru.

Profa. Ms. Eduarda Maria de Souza Fernandes  
Sistema Municipal de Ensino de Bauru e Estadual de Ensino de São Paulo.

**BAURU  
2023**

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Alexa e José, por cultivarem em mim o amor, a esperança e a fé. E à minha irmã, Marina, por me ensinar tudo que sei sobre o amor e resiliência.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, à minha irmã, Marina, por ter sido minha âncora, alicerce e porto seguro durante não só essa jornada, mas todas da minha vida. Sem ela, eu não sou.

Agradeço aos meus pais, Alexa e José, por me criarem num ambiente no qual aprendi na prática sobre amor, respeito, honestidade, gratidão, carinho, afeto e força. Isso me tornou quem sou hoje.

Agradeço ao meu namorado, Guilherme, por todo amor, suporte e acolhimento; por acreditar e confiar em mim; por ser minha calma em meio a tempestade.

Agradeço a todos os meus amigos que juntos pudemos desfrutar das delícias e incertezas que a vida adulta nos traz.

Agradeço aos professores que já passaram pela minha vida, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Muitos deles, mesmo que não saibam, são os responsáveis por me fazerem escolher o caminho da docência. Neles eu me inspiro e é por eles que continuo acreditando na educação.

Agradeço, por fim, à minha orientadora, Professora Doutora Thaís Cristina Rodrigues Tezani, pela paciência e dedicação durante o processo de escrita deste Trabalho de conclusão de Curso.

“É preciso sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós.”

(José Saramago)

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso surgiu, primeiramente, como uma ideia a partir da disciplina “Currículos, Programas e Projetos”, ofertada pela Faculdade de Ciências da Unesp - Bauru. Por meio da disciplina foi possível compreender que, para além do currículo em ação, práticas invisíveis ocorrem diariamente dentro das escolas e influenciam diretamente na formação das crianças - seja na formação acadêmica, social ou de identidade. A fundamentação teórica desta pesquisa baseou-se nas ideias de Michel W. Apple, Tomaz Tadeu da Silva e José Gimeno Sacristán sobre currículo e currículo oculto e Miguel G. Arroyo sobre a hierarquização do conhecimento. Com a análise dessas teorias, foi possível relacionar o currículo oculto com a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e identificar na própria BNCC os elementos do currículo oculto. Dito isso, a pesquisa teve como objetivo analisar os elementos do currículo oculto que interferem na formação social e de identidade da criança. Investigando mais especificamente, buscou-se: identificar no Currículo Paulista e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) os elementos do currículo oculto, e investigar como este currículo oculto manifesta-se no material didático utilizado por uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual localizada no interior do Estado de São Paulo.

**Palavras-Chave:** Currículo oculto; Identidade social; Base Nacional Comum Curricular.

## ABSTRACT

This course completion work first emerged as an idea from the subject “Curriculums, Programs and Projects”, provided by the Faculty of Sciences at Unesp - Bauru. Through the discipline, it was possible to understand that, far beyond the curriculum in action, invisible practices occur daily within schools and directly influence the formation of children - whether in academic, social or identity formation. The theoretical foundation of this research was based on the ideas of Michel W. Apple, Tomaz Tadeu da Silva and José Gimeno Sacristán on curriculum and hidden curriculum and Miguel G. Arroyo on the hierarchization of knowledge. With the analysis of these theories, it was possible to relate the hidden curriculum with the creation of the National Common Curricular Base (BNCC) and identify the elements of the hidden curriculum in the BNCC itself. That said, the research aimed to analyze the elements of the hidden curriculum that interfere with the child's social and identity formation. Investigating more specifically, we sought to: identify in the Paulista Curriculum and the National Common Curricular Base (BNCC) the elements of the hidden curriculum, and investigate how this hidden curriculum manifests itself in the teaching material used by a 1st year class of Elementary School in a state school located in the interior of the State of São Paulo

**Keywords:** Hidden curriculum; Social identity; Common National Curriculum Base

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1: A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento .....	28
---	----

## **LISTA DOS QUADROS**

Quadro 1: Dimensões que regulam o currículo.....	30
Quadro 2: Quantificação dos materiais encontrados para análise a partir de cada palavra-chave.....	54

## LISTA DOS GRÁFICOS

Gráfico 1: Produção de material com a palavra-chave “Currículo Oculto” nos últimos 10 anos.....	55
Gráfico 2: Temáticas a partir da palavra-chave “Currículo Oculto”.....	56
Gráfico 3: Produção de material com a palavra-chave “Currículo ou Currículo Escolar” nos últimos 10 anos.....	57
Gráfico 4: Temáticas a partir da palavra-chave “Currículo ou Currículo Escolar”.....	58
Gráfico 5: Produção de material com a palavra-chave “Base Nacional Comum Curricular” de 2017 a 2023.....	59
Gráfico 6: Temáticas a partir da palavra-chave “Base Nacional Comum Curricular”.....	60

## **LISTA DAS ABREVIACÕES**

BDTD – Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertaes

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EJA – Educao de Jovens e Adultos

PCD – Pessoa Com Deficiência

PHC – Pedagogia Histórico-crítica

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PPI – Preto, Pardo ou Indígena

PPP – Projeto Político Pedagógico

## SUMÁRIO

1	Introdução.....	13
2	O Currículo Oculto: a ponta de um iceberg .....	16
	2.1 Breve histórico sobre a construção do Currículo Escolar .....	18
	2.2 Afinal, o que é currículo.....	26
	2.3 Currículo Oculto: características e particularidades.....	32
3	A Base Nacional Comum Curricular, o Currículo Paulista e o Currículo Oculto.....	37
	3.1 Uma breve análise da Base Nacional Comum Curricular.....	37
	3.2 Uma breve análise do Currículo Paulista .....	42
	3.3 Os elementos da Base Nacional Comum Curricular que corroboram com o currículo oculto.....	43
	3.4 A influência do Currículo Oculto na formação social e de identidade da criança .....	47
4	Metodologia.....	52
5	Resultados e discussões.....	54
6	Considerações finais.....	69
	Referências .....	71
	APÊNDICE A – Subdivisão temática por meio da pesquisa pela palavra-chave “Currículo Oculto”... ..	73
	APÊNDICE B – Subdivisão temática por meio da pesquisa pela palavra-chave “Currículo OU Currículo Escolar” .....	76
	APÊNDICE C – Subdivisão temática por meio da pesquisa pela palavra-chave “Base Nacional Comum Curricular” .....	80

## 1 Introdução

O presente trabalho de conclusão de curso foi motivado pela disciplina oferecida no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista, “Currículo, programas e projetos”, ministrada pela Profa. Dra. Thaís Cristina Rodrigues Tezani. A disciplina, em um dado momento, aprofundou-se nas práticas invisíveis que ocorrem por trás do currículo e que interferem em toda a formação do sujeito envolvido. Foi por meio da disciplina que surgiu o interesse em me aprofundar no assunto e, só então, perceber e entender que o currículo oculto está nas entrelinhas do cotidiano escolar de maneira bem mais intensa do que imaginamos. E não apenas na relação professor aluno, mas também na relação do aluno e da escola enquanto instituição; no material didático utilizado; nas normas de convivência que são impostas. Foi por meio da disciplina que compreendi que o currículo oculto sempre existiu, mas que ele pode ser superado se trazido à consciência e não deixá-lo permanente na subjetividade. É necessário que ele seja visto, falado, debatido e refletido para que, desta maneira, deixe de ser oculto.

Sendo assim, no âmbito escolar, faz-se necessário compreender o que é o currículo e de que maneira atua no cotidiano de quem os cerca, que, por sua vez, são todos aqueles que participam de alguma forma do corpo docente e discente da instituição de ensino. Portanto, o currículo é um objeto que se constrói no processo de expressão de determinadas práticas pedagógicas e que se consolida nestas bases. É, além de um documento formal, um conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que dão origem ao funcionamento de uma escola, abrindo margem para que seja sempre o resultado de uma seleção, como leis, normas e diretrizes nacionais, livros didáticos, propostas curriculares, planos de ensino e planos de aula. É possível constatar diversas intervenções que nele se operam, transformando-o, também, num ato político e social (Sacristán, 2000).

Sendo o currículo um documento de identidade da escola, é preciso diferenciá-lo em currículo em ação (real), formal (prescrito) e oculto (implícito). O currículo em ação diz respeito ao planejamento escolar que é, de fato, colocado em prática dentro da sala de aula, àquele que condiz com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, ou seja, uma “aula dada” de um professor. O currículo prescrito, por sua vez, possui diretrizes curriculares definidas pelo Ministério da Educação, o que o torna um documento oficial pensado fora das especificidades

de uma determinada sala de aula e/ou realidade. Esse tipo de currículo define os objetivos educacionais, as competências e habilidades que os estudantes devem adquirir em cada etapa de ensino e as disciplinas que devem ser estudadas. Por fim, encontra-se o currículo oculto que, de certa forma, permeia implicitamente dentro dos demais tipos de currículo. O currículo oculto é definido por todas as ações que não estão formalmente documentadas e registradas, e que são capazes de ensinar por meio de normas, regras e regulamentos, contribuindo para aprendizagens sociais relevantes, bem como comportamentos, atitudes, valores e orientações (Silva, 1999).

Quando compreendemos que o currículo oculto acontece nas entrelinhas, entendemos, também, que as práticas e valores que permeiam a cultura escolar podem ter um impacto significativo na construção da identidade dos estudantes e na forma como percebem e constroem conhecimentos. Ao analisar uma sala de aula, é possível enxergar o currículo oculto desde a organização espacial do ambiente até a forma que é composta a fila; no verso religioso escrito à lousa de uma escola que se diz “laica”; na distribuição do tempo para uma determinada atividade e não outra; nos padrões de “recompensa” e “castigo” dados aos alunos; nas práticas que ensinam o conformismo, individualismo e subordinação. Mas, além disso, é possível enxergar, mesmo que minimamente, o currículo oculto na escolha dos conteúdos, conhecimentos e saberes a serem colocados em prática na sala de aula.

Ao analisar, por exemplo, o currículo em ação de uma escola, deveríamos nos questionar qual foi o critério para um conteúdo X estar ali e não o conteúdo Y. Quem os constrói e para quem os constrói?

Partindo do pressuposto que o conhecimento escolar é um dos pilares do currículo, pontua-se que o mesmo deva ser relevante e significativo, o que pressupõe, também, que seja abrangente e inclusivo. E, ao pensar numa educação pautada na relevância, significância e inclusão, pressupõe-se que haja compreensão do indivíduo quanto ao seu papel perante a sociedade e que forme sujeitos autônomos, críticos e criativos; que participem ativamente de mudanças sociais e individuais. Mas, de qual maneira o currículo dispõe de habilidades e ferramentas para que isso ocorra? As intervenções que operam no currículo são capazes de formar crianças ativas numa sociedade? É possível romper com práticas que reforcem a dinâmica de poder e dominação que o currículo oculto sugere?

Assim, tem-se como objetivo geral deste trabalho analisar os elementos do currículo oculto que interferem na formação social e de identidade da criança. Investigando mais

especificamente, busca-se: identificar no Currículo Paulista e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) os elementos do currículo oculto, e investigar como este currículo oculto manifesta-se no material didático usado por uma turma do 1º ano do ensino fundamental de uma escola estadual localizada no interior do estado de São Paulo.

Para que a pesquisa se concretizasse, o trabalho foi dividido em seis seções (contando com a introdução) de maneira com que pudessem dialogar entre si e complementar o assunto já abordado de maneira sucessiva. Portanto, a primeira seção - introdução - foi o responsável por introduzir o assunto abordado ao longo do trabalho, bem como trazer quais as minhas motivações para escrever sobre o assunto.

A segunda seção, “O CURRÍCULO OCULTO: a ponta de um iceberg” foi diluída em três subseções que abordam um breve histórico sobre a construção do currículo escolar, bem como o que é um currículo e quais as características e particularidades de um currículo oculto. A terceira seção, também diluída em mais quatro subseções, volta-se para uma análise da BNCC e Currículo Paulista e buscam investigar de qual maneira esses documentos corroboram com as práticas do currículo oculto e como influenciam na formação social e de identidade da criança.

A metodologia utilizada para desenvolver a pesquisa está descrita na quarta seção do trabalho, que, por sua vez, foi dividida em duas etapas: a primeira consiste numa pesquisa bibliográfica nas bases de dados e a segunda, com o intuito de complementar os resultados obtidos na primeira etapa, consiste numa análise documental a qual refere-se ao material didático do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola Estadual localizada no interior do Estado de São Paulo.

Conseqüentemente, os resultados e discussões acerca do assunto estão na quinta seção. A sexta - e última - seção conta com as considerações finais.

## 2 O Currículo Oculto: a ponta de um iceberg

Nessa seção, veremos que por trás de toda prática escolar, existe uma outra que deixou de ser executada para que essa ganhasse seu espaço. E isso acontece a todo momento não só com as práticas, mas com a escolha dos conteúdos, dos saberes e dos conhecimentos passados adiante nas instituições de ensino. E, são nas entrelinhas dessas escolhas, que o currículo oculto se esconde. Em “Currículo, território em disputa” Arroyo (2011, p. 14) afirma que:

A produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não apenas foi negado e dificultado o seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade. Logo, seus saberes, culturas, modo de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum.

Assim, ao estabelecer o currículo como um território no qual, determinados conteúdos, saberes e conhecimentos disputam para ter espaço, é preciso um olhar mais crítico e atencioso para reconhecer quais os motivos que levam a isso. Quando Arroyo (2011) afirma que a produção e apropriação desses conhecimentos entrou numa disputa social e política de dominação-subordinação, pressupõe-se que no currículo há saberes que social e politicamente são desconsiderados e colocados em segundo plano, assumindo posição de hierarquização e privilegiando apenas àqueles que foram considerados essenciais para estarem no núcleo comum de um currículo.

O núcleo comum de um currículo, ou seja, o conjunto de competências, habilidades e disciplinas impostas pelas diretrizes curriculares como obrigatórias não abrange e nem abre espaço para que os conhecimentos popularmente produzidos pelos coletivos sociais sejam aplicados, tampouco mencionado dentro das escolas (Arroyo, 2011). São parte desse núcleo o pensamento óbvio, genérico, não diversificado e massificado. Criando, então, um abismo entre o conhecimento passado e a realidade dos alunos que os recebem. Ainda pelo fato de que é a

realidade dos alunos que é capaz de gerar os conhecimentos e saberes diversificados que deveriam estar no currículo, mas que não estão. E, quando um currículo não é capaz de compreender toda a diversidade e individualidade que tem a sua volta, acaba por cair nas amarras de um ensino reproduzidor, sem valor crítico, cultural, social e político.

É nesse ponto que o currículo oculto, dessa vez, não fica tão oculto assim. Pois faz-se possível identificar a dimensão do que se esconde atrás dessas escolhas e que são previamente pensadas e organizadas para que o sistema de dominação-subordinação continue ocorrendo. Portanto, aos termos esse olhar crítico e atento quanto a essas práticas, é possível observar que é por meio do “não dito”, “não inserido”, “não ensinado” que se ensina o que compõe o currículo oculto.

Silva (1999, p. 78) complementa o raciocínio quando afirma que:

[...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis [...] o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo. Em particular, as crianças das classes operárias aprendem atitudes próprias ao seu papel de subordinação, enquanto as crianças das classes proprietárias aprendem os traços sociais apropriados ao seu papel de dominação.

Assim, tendo em vista que a exclusão de saberes produzidos pelos coletivos sociais é colocada em segundo plano enquanto saberes sistematizados são tidos como essenciais e obrigatórios, encontra-se, aqui, o ponto de junção dos ensinamentos conformistas que o currículo oculto é capaz de fornecer aos alunos, no qual, então, sugere que os valores, atitudes e comportamentos considerados “justo” seja aquele ensinado pelos saberes, conteúdos e conhecimentos do núcleo comum.

Portanto, o currículo oculto não está somente no ensinamento desses valores, comportamentos e atitudes, está também, de forma mais ampla, em todos os valores que foram negligenciados e vistos como não impróprios para a instituição escolar para que desse lugar a muitos outros julgados como corretos. Está na disciplina que não foi escolhida para compor o currículo prescrito, ou na atividade que não foi selecionada para fazer parte do currículo em ação, porque outra tomou o seu lugar. O currículo oculto se forma nas minúcias do cotidiano escolar,

mas suas consequências refletem de maneira demasiada na formação de identidade de cada aluno que por ele é afetado.

Dessa maneira, após adentrar brevemente sobre as aparições do currículo oculto no ambiente escolar, na subseção seguinte, entenderemos, brevemente também, sobre a construção histórica do currículo escolar - pois é a partir dele que a ideia de currículo oculto surge.

## **2.1 Breve histórico sobre a construção do currículo escolar**

Para identificar as características e particularidades de cada currículo - inclusive do oculto - é preciso compreender, mesmo que de maneira breve, qual foi o caminho percorrido na educação para que o currículo escolar fosse criado, portanto, buscar um breve histórico sobre a construção do currículo escolar.

A princípio, Sacristán (1999) define o currículo como uma construção social que, antes de mais nada, caracteriza-se como dinâmico e não pode - nem deve - ser colocado em prática como um documento estático. Complementa ainda que é maneira pelo qual as instituições de ensino organizam uma série de práticas educativas, no ponto em que se relaciona com as ideias de Apple (1979) quando diz que as escolas são partes de um conjunto de relações de outras instituições, sendo essas políticas, econômicas e culturais. Ponto de partida, então, para compreendermos que a criação do currículo escolar teve uma forte influência dos interesses políticos, culturais e econômicos da época.

Para contextualizar, então, qual a relação do contexto histórico em que o currículo foi pensado e desenvolvido, é necessário que se compreenda, também, o que Silva (1999) caracteriza por teorias do currículo, na qual cada qual cria uma ênfase em cima de conceitos distintos. Começaremos pela teoria tradicional de Bobbit (1924) - a qual privilegia, no conceito de currículo, questões mais técnicas do que ideológicas, como ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, etc.

Apple (1979) em seu livro “Ideologia e currículo” ao discorrer sobre sua função social, bem como os primeiros registros de sua utilização, cita Bobbit (1924) e Charters (1971) como os primeiros membros a escreverem sobre o currículo e discutir sobre algo que permeia em seu

funcionamento até os dias atuais, que é a possível relação existente entre a construção do currículo e o controle e o poder da comunidade - reforçando a relação de subordinação-dominação já citada. Dito isso, volta-se para um cenário no qual a educação era pensada somente para as famílias da elite e a economia predominante era a economia agrária.

A partir do final do século XIX e início do século XX quando a ideia de urbanização e industrialização começou a consolidar-se com maior intensidade e a economia virou-se para as fábricas e indústrias, o sistema educacional também passou por algumas mudanças, na qual agora não era pensado somente para elite, mas para os trabalhadores que frequentavam essa indústria. E, ao pensarmos num serviço industrial, seja a educação ou produção nas fábricas, é preciso compreender que atenda a demanda da “linha de produção”, na qual Apple (1979) caracteriza que o indivíduo nessa situação não se assume como responsável por todo o projeto e realização de um produto, e sim por apenas uma parcela desse produto. Aqui ele se vê, agora, como apenas parte de um todo, e não mais por completo.

Com o cenário voltado para a industrialização, parte-se do ponto de que o currículo foi introduzido, também, neste meio. A princípio, seria utilizado como forma de “integração social”, na qual por meio dele seria possível que uma comunidade desenvolvesse a “consciência do grande grupo”, fazendo com que, assim, se comprometesse com seus fins, valores e padrões de comportamento (Bobbit, 1924).

Portanto, é nesta definição de sociedade que torna o currículo, desde aquela época, um documento conservador, pois, de qual sociedade estamos falando? Quais os comportamentos, valores e padrões que ela reproduz e que estarão inseridos no currículo? Dessa maneira, Apple (1979, p. 110) ressalta:

Como ter um sentimento genuíno de ser parte de um grupo social, pequeno ou grande? Parece haver apenas um método, que é pensar e sentir e AGIR com o grupo, como se fôssemos parte dele, enquanto ele desempenha suas atividades e luta por chegar aos seus fins. Os indivíduos apresentam-se unidos em pequenos grupos coesos; os grupos pequenos e discordantes estão, por sua vez, unidos em um grande grupo, em que há cooperação interna quando todos agem juntos por fins comuns, com uma visão comum e com julgamentos que expressam união.

Sendo necessário, então, sob essa ótica, o indivíduo pensar, agir e sentir de maneira conjunta e igualitária para pertencer ao chamado “grande grupo”, faz com que o torne cada vez

mais distante de sua própria personalidade e de seu verdadeiro “eu”, anulando suas vontades, percepções sobre o mundo, sua relação com o outro e com si mesmo. A partir dessa definição, cria-se uma homogeneidade entre culturas e identidades que permeia até os dias de hoje o currículo.

Esses ideais de homogeneização, então, se intensificam na América do Norte quando, de fato, a industrialização e urbanização se instalam em seu território. A comunidade local (pequenos agricultores, pecuários, etc) temiam que a nova classe econômica (a corporação, meio industrial) dominasse de forma emergente aquela população que, até então, era predominantemente rural. Para eles, essa dominação interferiria, também, em uma dominação de novos valores, culturas e costumes e, com isso, seria um problema de perda da comunidade (Apple, 1979). De fato, a grande expansão desta economia corporativa resultou num vasto crescimento de centros urbanos e a cidade passou a receber diversos imigrantes do leste e sul da Europa e negros que viviam nos Estados rurais do sul para que estes, então, pudessem trabalhar nas fábricas e indústrias que ali se instalavam. Criou-se, assim, uma diversidade de culturas dentro do território norte-americano, pois cada um que ali chegava, trazia consigo suas bagagens históricas, religiosas, culturais e um tanto políticas.

Pensar numa possível diversidade cultural, religiosa e política para um “Estados Unidos conservador” era uma situação que aterrorizava os nativos que viviam naquela comunidade local, e o ponto crucial para assimilar o porquê as primeiras pessoas que formaram a área do currículo (líderes da sociologia, educação, psicologia norte-americanos) que viviam naquela época, formaram um documento tão excludente e separtista, no qual não compreende a individualidade de cada povo e vê apenas a sua própria “comunidade” como a correta nos valores que transmite.

Dessa maneira o currículo, naquela época, foi criado com o intuito de homogeneizar a cultura e padronizar os valores que estavam sendo “perdidos” desde a chegada de novos povos. Era necessário que os valores fossem enraizados, bem como as crenças e os comportamentos da classe média (Apple, 1979). Para eles, era inadmissível que o sentido de comunidade fosse perdido, então a solução era criar uma cultura unitária que seria ensinada e passada adiante por meio do currículo.

A teoria tradicional sobre o currículo pensada por Bobbit (1924) num cenário no qual a industrialização norte-americana se instaura com mais força, induziu que, então, o sistema

educacional também se voltasse para esse conceito, o qual chama-se tecnicista. A educação tecnicista, por sua vez, não enxerga o cidadão como um sujeito autônomo e atuante na mudança para uma sociedade mais democrática, como sujeitos capazes de contribuir por meio da sua realidade e crítico perante as injustiças sociais; por sua vez, a educação tecnicista cria indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho sem que se importem com as mudanças sociais. E, quando se compreende que o currículo foi, a princípio, pensado nesse contexto industrial e de uma educação tecnicista, compreende-se também que ele tem criado, desde então, sujeitos para que sejam conformistas de sua realidade e injustiças que nela cabem.

Silva (1999) questiona, então, em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação para essa teoria? Ajustar as crianças e jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia?

Em contrapartida aos valores técnicos que Bobbit depositou no currículo, entra-se, portanto, na concepção progressista de currículo proposta por John Dewey em 1902 - um tempo antecessor da vertente Bobbit, porém sem a força e influência que o currículo tecnocrático teve. O progressismo de Dewey já não se encaixa mais nas teorias tradicionais do currículo, descritas por Silva (1999) em “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”, mas também não poderia ser descrita como uma teoria crítica do currículo, também pelo referido autor. Portanto, apesar de Dewey ser um severo opositor às teorias tradicionais e, ainda mais, ao currículo tecnicista de Bobbit, ele poderia ser considerado, talvez, como a transição de uma teoria tradicional para uma teoria crítica do currículo, a qual dissertaremos à diante.

A contribuição de Dewey para o currículo foi com seus ideais progressistas no qual tira-se o foco do currículo como auxílio e base para o funcionamento da economia e coloca em foco a construção da democracia. Para ele, era necessário que houvesse, no planejamento curricular, um envolvimento total das crianças bem como os seus interesses e experiências sociais e culturais.

Dewey, como um dos pioneiros do movimento escola novista nos Estados Unidos, Segundo Silva (1999), defende que a educação não poderia ser voltada à um preparo para a vida adulta, com suas tarefas e objetivos, mas deveria ser um movimento que instigasse o senso de democratização por meio de vivências e conscientização. Assim como dito, a vertente progressista de Dewey não causou tanto impacto quanto a vertente tecnicista de Bobbit, fato que

se deve, claramente, ao forte conservadorismo presente tanto na vertente tecnicista quanto na população norte americana que formalizou essa ideia de currículo como sendo a ideal por muitos anos.

Existe ainda mais um modelo de currículo que é o chamado Clássico Humanista, no qual este, por sua vez, foi pensado para a educação secundária da elite e sendo, mais uma vez, um modelo excludente de currículo. O objetivo do currículo clássico humanista, segundo Silva (1999, p.26) “era introduzir os estudantes ao repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas grega e latina, incluindo o domínio das respectivas línguas”. Esse modelo foi criticado por ambos os lados dos demais currículos vigentes da época, o de Bobbit e o de Dewey.

Para o currículo tecnicista, o modelo humanista era abstrato demais e não poderia atender às demandas da vida profissional contemporânea, portanto, era inútil. Para o currículo progressista, o modelo humanista deixava para trás as experiências das crianças por focar somente na arte e conteúdo que ele achava válido, portanto, de nada adiantava. Sendo assim, o modelo clássico humanista teve apenas uma breve participação na criação dos modelos de currículo, porque a democratização da escolarização secundária levou ao fim esse modelo de currículo que era pensado somente para a elite.

Dentre os modelos de currículo que tiveram destaque ao longo do tempo, o tecnocrático, pensado por Bobbitt, foi o que acabou tomando maiores proporções devido aos acontecimentos e cenários que contribuíram para que isso acontecesse, e dentre esses acontecimentos há consolidação de suas ideias no livro publicado por Ralph Tyler, em 1949, no qual é priorizado um currículo técnico, focado em organização e desenvolvimento (Silva, 1999).

O livro publicado por Tyler pontua o currículo como sendo definido por quatro objetivos, sendo eles: 1) que objetivos educacionais a escola procura atingir?; 2) que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3) como organizar de maneira eficiente essas experiências educacionais?; e 4) como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? E, ainda segundo Silva (1999, p. 25) “As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4)”.

A partir dessas considerações é possível notar que um dos focos desse currículo pensado por Bobbitt e revisitado por Tyler é fazer com que o aluno se ajuste ao sistema escolar, deixando

mais uma vez o foco nas prioridades da vida adulta - e isso faz com que o aluno se adapte às condições postas - do que deixando o foco nas especificidades de cada indivíduo. Isto é, esse tipo de currículo reforça o caráter de prescrição e controle, em que é visto como um “programa” do que deveria ser ensinado para que haja, então, uma “eficiência social” na qual é considerado técnico. Essa teoria teve uma grande aceitação nos Estados Unidos até meados da década de 80, o que acarreta, também, na aceitação em diversos outros países, inclusive no Brasil.

Assim como já mencionado, essas duas grandes tendências (a de Bobbitt e Dewey) apesar de opostas, fazem parte da teoria tradicional do currículo. Mas, na década de 60, quando a teoria tradicional era demasiadamente aceita em diversos países, movimentos sociais e culturais começaram a acontecer em algumas partes do mundo, como as lutas contra a ditadura militar no Brasil; os protestos estudantis na França; o movimento feminista; etc. E, esses movimentos sociais e culturais, por sua vez, abriram espaço para uma nova discussão sobre a forma como era organizado o currículo, fazendo a crítica direta à teoria tradicional da educação, iniciando, então, a era da *teoria crítica* do currículo. Para Silva (1999, p. 29/30):

As teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais [...] desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

Portanto, por meio das considerações feitas por Silva (1999), é possível constatar que essa teoria supera aquele ideal de currículo homogêneo e técnico que a teoria tradicional carrega e procura entender qual o verdadeiro papel do currículo na educação. Esse movimento, chamado de “movimento de reconceptualização”, apresenta teorias críticas que são baseadas nas estruturas políticas e econômicas e na reprodução cultural e social, e traz consigo a contribuição de diversos teóricos como Louis Althusser, Pierre Félix Bourdieu, Jean Claude Passeron, Christian Baudelot, Roger Establet e, no Brasil, Paulo Freire.

Com base na teoria de Marx, que, segundo Silva (1999) entendia o currículo como uma ferramenta usada pela classe dominante para perpetuar o status quo e manter sua posição privilegiada na sociedade, esses outros teóricos também compreendem que a escola, tal qual a

educação em si, são ferramentas que reproduzem as desigualdades sociais e, por esse motivo, o currículo é projetado para preparar os alunos para se tornarem trabalhadores que sejam obedientes e eficientes. Isso significa que o currículo enfatiza habilidades e conhecimentos que são relevantes para a produção capitalista. Sendo assim, Silva (1999, p. 33) afirma:

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia.

Dessa forma, a teoria crítica do currículo assume uma posição na qual se opõe ao currículo como sendo um espaço neutro e apenas de transmissão de informações e conhecimentos, dando abertura para o currículo ser pensado como um espaço democrático e entendendo a dinâmica capitalista atuante. É na teoria crítica que, também, as relações de poder são colocadas em questão ao tratar-se dos conteúdos selecionados para o currículo, enfatizando com que isso seja, de fato, um interesse das classes dominantes. Aqui, prioriza-se a consciência que o aluno precisa ter quanto a sociedade em que está inserido e que tenha um papel ativo nas questões sociais, políticas e culturais dessa sociedade. A teoria crítica, portanto, refere-se ao currículo como uma construção social (Silva, 1999).

Seguindo ainda essa linha de teorias que foram descritas por Silva (1999), logo após a crítica, vieram as pós-críticas do currículo que, por sua vez, são precedentes da teoria crítica mas adicionam em seus debates questões culturais, no qual o foco é etnia, raça e gênero. Portanto, refere-se às teorias pós-críticas como o currículo sendo multiculturalista.

Para Silva (1999, p.85/89) “[...] o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos dominados [...] para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura social” e ainda ressalta que para que um currículo seja baseado em pautas multiculturalistas é necessário ir além de apenas ensinar sobre respeito e tolerância, é preciso que essas diferenças sejam postas, de fato, em prática e que sejam, sobretudo, entendidas como uma questão histórica e política. “[...] o estudo das obras consideradas como de excelência

a produção intelectual ocidental pelas obras consideradas intelectualmente inferiores produzidas por representantes das chamadas “minorias” – negros, mulheres, homossexuais.”.

Portanto, o multiculturalismo presente no currículo enfatiza a importância da diversidade cultural na educação e, mais que isso, tira o foco das culturas dominantes e abre espaço para que a cultura das classes dominadas também tenha destaque.

Considerando as teorias sobre o currículo aqui apresentadas (tradicional, crítica e pós-crítica) é notável que a sua construção até chegar nos dias atuais não foi um processo linear, tampouco estática. O currículo passou por diversas transformações até chegar no modelo de currículo comum que temos nos dias atuais e cada uma dessas transformações é responsável por gerar ao menos um, sequer, questionamento em nós. O modelo pensado por Bobbitt nos faz refletir sobre como a educação, por muito tempo - e quiçá atualmente - foi vista como produto e de qual maneira o currículo contribuía para que isso acontecesse, perpetuando uma homogeneização de saberes, culturas e conhecimentos pois, só assim, a cultura nativa da elite poderia prevalecer. Por meio desse modelo, a transformação que fica não é a de reprodução - pois tal modelo não é válido de ser reproduzido - mas de indagação e reflexão sobre essas ideias. Como o currículo tecnicista de Bobbitt e Tyler foram responsáveis por anular tantas identidades por meio de uma homogeneização de saberes? E, de qual maneira isso afeta o desenvolvimento e as relações sociais das identidades anuladas?

Ao passo que este modelo de currículo é digno de inúmeros questionamentos, na teoria crítica, os modelos então citados merecem total destaque por trazerem à tona pautas que se encontravam ocultas e reflexões dignas de serem debatidas quanto à função e construção de um currículo. Aqui, nessa teoria, foi possível enxergar que a educação não é neutra e nem imparcial, mas uma forma de poder e controle social que reproduz e reforça as desigualdades sociais e, com isso, é preciso que seja vista sob perspectivas de mudança e que, dentro das instituições de ensino, haja a democratização da educação, bem como o incentivo e ferramentas para que o estudante entenda a importância de seu papel na sociedade. Foi nos modelos da teoria crítica que surgiram, também, os primeiros debates sobre o currículo oculto e as reflexões acerca do tema que permeiam até os dias atuais.

Já a teoria pós-crítica do currículo também nos faz olhar para o currículo sob novas perspectivas e nos questionar, desde então, sobre as diversas culturas que fazem parte do cotidiano escolar, mas que, até então, eram negligenciadas e/ou postas em segundo plano. O

multiculturalismo da teoria pós-crítica traz a abordagem de pautas de gênero, raça, etnia e sexualidade de maneira com que seja, de fato, integrada no currículo e acredita que para que isso aconteça é necessário que vá além de “apenas” ensinar e trazer uma reflexão sobre, mas sim integrar e colocar em prática (Silva, 1999).

Dentre tantas mudanças e passagens que já ocorreram na teoria do currículo, hoje, é possível compreender, segundo Silva (1999) que nele há significados que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais confirmam. Significados estes que, várias das vezes, aparecerão de maneira oculta, mas virão com um enorme peso sobre aquilo que, de fato, atuará.

Em geral, o currículo é influenciado por fatores como as políticas educacionais, as expectativas da comunidade, as características dos estudantes e as mudanças na sociedade e na cultura e, cada um desses fatores inclui significados e movimentos que necessitam de um olhar atento para que a realidade não se distancie da prática exercida ao redor do currículo. Mas, afinal, o que é currículo?

## **2.2 Afinal, o que é currículo?**

Para Moreira e Silva (2011, p.14):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.

Para entrar no campo de definição do que é o currículo, é necessário compreender que a sua definição não é única, muito menos estática. Para falar sobre o currículo, é necessário que se entenda a sua grandeza e particularidades, sendo que é preciso que se enxergue até nas entrelinhas, pois é ali que, também, constitui-se boa parte de um currículo - como o oculto. Sendo assim, o currículo é um documento que se rege de práticas pedagógicas que norteiam sua funcionalidade. É com base nele que uma instituição de ensino concede seu funcionamento e é ele que, de fato, dá identidade a ela.

É viável destacar que o currículo é o eixo norteador, bem como o elemento central de todo o projeto pedagógico de uma instituição de ensino e é por meio dele que o processo de ensino e aprendizagem é viabilizado. Sendo assim, é necessário, também, que se compreenda que é por meio do currículo que ocorre a relação da educação com o mundo exterior, que se manifestam práticas, valores, culturas e ideologias. O currículo tem ação direta na formação e desenvolvimento do aluno e, por esse motivo, urge a necessidade de repensar sobre a não neutralidade do currículo - pois é por meio dele que se formam cidadãos. Nas palavras de Silva (1996, p. 23):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

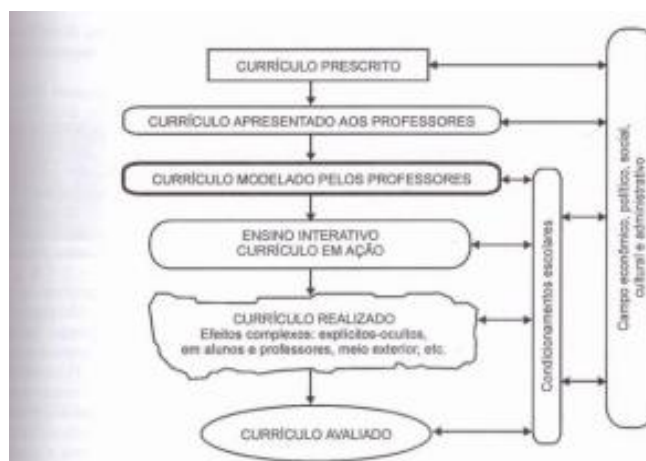
No conceito do currículo há diversas dimensões que se cruzam e agem, na qual Beauchamp (1981, p.62) as caracteriza como *sistema curricular* e Sacristán (2008, p. 101) reforça definindo esse sistema como sendo “instâncias que atuam convergentemente na definição da prática pedagógica com poder distinto e por meio de mecanismos peculiares em cada caso.” Ou seja, esses campos de ações diversos que são criados em torno do currículo faz com que múltiplos agentes (sociais, políticos, culturais, administrativos, etc) ajam em suas configurações, trazendo, portanto, a reflexão, mais uma vez, de que a construção e a execução do currículo fazem parte de um sistema em que cada “área” executa uma dada intervenção de acordo com os seus ideais, deixando de lado a ação conjunta e agindo de maneira individual. Contudo, Sacristán (2008, p. 102) ainda reforça que:

O sistema global que configura o currículo representa um equilíbrio muito peculiar em cada sistema educativo, com uma dinâmica própria, que pode mostrar variações singulares em diferentes níveis do mesmo. Podemos considerar que o currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo. Por isso, exige ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos. E mais uma vez esta condição é crucial tanto para compreender a prática escolar vigente como para tratar de mudá-la.

Sabendo que o currículo passa por diversas transformações até chegar ao âmbito da sala de aula, é válido ressaltar que esse processo pode ser caracterizado como "níveis ou fases" na objetivação do significado do currículo. A nível de conhecimento geral, pode ser classificado como Currículo Prescrito, Currículo em Ação e Currículo Oculto. Num primeiro momento, analisaremos com mais precisão o currículo prescrito e em ação por meio das reflexões propostas por Sacristán (2008) em "O currículo, uma reflexão sobre a prática" e, mais adiante, trataremos do currículo oculto.

A figura 1 apresenta um esquema baseado no proposto por Sacristán (2008, p. 105), que propõe a representação visual da construção de um currículo por meio do cruzamento de influências e campos de atividades que são diferenciados e inter-relacionados ao mesmo tempo:

**FIGURA 1: A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento.**



Fonte: baseado em Sacristán (2008).

O currículo prescrito, localizado no topo do esquema, diz respeito ao currículo oficial, elaborado pelas autoridades educacionais e que define o que deve ser ensinado e aprendido em cada disciplina, atuando como referência para o funcionamento dos demais tipos de currículo. Assim como visto no esquema, possui intervenções diretas do campo econômico, político, social, cultural e administrativo, enfatizando o conceito de Beauchamp (1981) sobre o sistema curricular e, mais ainda, à indução de controle social que esse tipo de currículo representa por meio da implementação obrigatória de saberes elitizados, e da exclusão de determinados tipos e saberes

do processo educativo - visto que vem de uma esfera (política, econômica e social) que enxerga a educação dessa maneira em sua grande maioria.

A ideia sobre ter um currículo que seja como um referencial, vide o prescrito, é para que todos os alunos brasileiros tenham acesso ao mesmo conteúdo, independentemente da localização da escola onde se encontra e da região do Brasil que reside. Porém, isso acarreta, muitas vezes, na falta de participação ativa dos alunos na formação do currículo e limita a autonomia dos professores na elaboração e implementação do mesmo nas escolas. Dito isso, a elaboração e implementação do currículo nas escolas partindo dos professores, entra no que se chama de “Currículo em ação”, que, por sua vez, trata-se da prática real de todo projeto, ideia e intenção. Para Sacristán (2008, p. 201) “O currículo, ao expressar-se na práxis, adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam e será na realidade aquilo que essa depuração permite que seja.”

O currículo construído pelo professor, para que tenha sentido, deve priorizar a autonomia de seus alunos, levando em consideração a realidade de cada um, bem como incentivando que tenham papel ativo na sociedade em que vivem e no meio o qual estão inseridos. O currículo construído pelo professor precisa ser vivo e plural, de forma que se desprenda das amarras de um currículo controlador e ultrapasse as barreiras de dominação elitizada impostas pelo currículo prescrito. Para Ferraço (2006, p. 09):

Sem desconsiderar que os documentos prescritos existem e ocupam lugar de destaque em várias escolas, sobretudo com os PCNs, estou assumindo o currículo como algo para além do texto prescrito. Ou seja, penso currículo como redes de fazeres e saberes, produzidas e compartilhadas nos cotidianos escolares, cujos fios, nós e linhas de fuga não se delimitam a esses cotidianos, prolongando-se para além deles nos diferentes contextos vividos pelos sujeitos que praticam e habitam, direta ou indiretamente às escolas, isto é, professores, alunos, serventes, pedagogos, pais, secretárias, vigias, coordenadores, diretores, membros das comunidades, entre tantos outros.

Ao pensar num currículo vivo, plural e dinâmico, é necessário que haja, também, reflexão acerca de qual maneira cabe aos professores transformarem um currículo que chega de forma tão “redonda e óbvia” em algo que seja, de fato, abrangente e capaz de pensar na vida para além da escola. Quando Sacristán (2013) afirma o currículo em ação como sendo parte de um campo econômico, mas também de uma esfera na qual os condicionamentos escolares interferem, isso significa que o contexto no qual cada escola está inserida interfere diretamente na maneira pela

qual esse currículo prescrito será aplicado, porém cabe ao professor usar dos ideais de uma educação democrática para ir além do conformismo que é imposto pelo currículo prescrito.

Portanto, sabendo das particularidades do currículo prescrito como originário dos currículos em ação, ou seja, àqueles que de fato são aplicados nos ambientes escolares, Sacristán (2013) traz à tona a reflexão sobre de qual maneira o currículo consegue agir de maneira reguladora, dado o seu funcionamento. Para ele, a função do currículo vai além da organização de matérias e saberes que o compõe - foi capaz de regular a seleção de todos os componentes que regem um ambiente escolar: a organização de uma turma (tratando-se da faixa etária), ordena o tempo escolar, determina os conteúdos que serão abordados em cada uma dessas turmas e, com isso, estabelece certas exigências para que o aluno passe para um grau sucessivo. Seja de maneira positiva ou negativa, essa organização existe para que os professores e os alunos sintam-se orientados, impondo uma “norma” para a escolarização.

Porém, pensar sobre a imposição que ocorre por meio do currículo no ambiente escolar, é pensar, também, que isso vem como consequência de um sistema regulador e que age partindo de um controle social. Para Sacristán (2013) a regulação do currículo inclui a organização do seu conteúdo, a definição dos períodos destinados ao ensino e aprendizado, a distinção entre o que faz parte do currículo e o que é considerado externo ou fora do âmbito tradicional. Esses elementos combinados formam o critério pelo qual se avaliará o êxito ou fracasso, o padrão ou exceção, o grau de satisfação ou insatisfação da escola, bem como a identificação daqueles que seguem as diretrizes estabelecidas e daqueles que não o fazem.

O Quadro 1 baseou-se no livro “Saberes e incertezas sobre o currículo” escrito por José Gimeno Sacristán (2013), no qual traz a sistematização, por meio de paralelo, pontuando quais são os elementos e os aspectos estruturados de um currículo que são afetados pela dimensão estrutural do mesmo, ou seja, a ordem pela qual é estabelecido e organizado.

**QUADRO 1: Dimensões que regulam o currículo.**

<b>1. Dimensões ou aspectos estruturais do currículo: a ordem pela qual ele é estabelecido</b>	<b>Elementos e aspectos estruturados ou afetados</b>
- Divisões do tempo: Anos ou cursos da escolaridade sequenciados.	Tempo de aprender, tempo livre, etc. Tempo de ensinar.

<p>Horário semanal repetido ciclicamente.  Horário diário, em parte repetido ciclicamente.  Concepções do tempo.</p> <p>- Delimitação e organização dos conteúdos:  Acessibilidade e fontes de onde a informação pode ser obtida.  Demarcação do que se pode e o que se deve aprender.  Organização em disciplinas e outras formas de classificação dos conteúdos.  A ordem da sequência de conteúdos.  Permeabilidade das fronteiras entre os territórios demarcados.  Itinerário de progressão nos conteúdos e no tempo.  Opções epistêmicas sobre o conhecimento.  Sistemas e mecanismos de avaliação das aprendizagens.</p>	<p>Conhecimentos e saberes valorizados.  Atividades possíveis de ensinar ou transmissoras em geral.  Atividades possíveis e prováveis de aprendizagem e seus resultados.  Comportamentos tolerados e estimulados.  Linha e ritmo de progresso.  Identidade e especialização dos professores.  Orientação do desenvolvimento das pessoas.</p>
<p><b>2. Outros elementos e agentes:</b></p> <p>O espaço escolar.  Classificação de alunos.  Clima social. Regras de comportamento.  O método como ordem das ações.  Relações verticais/horizontais.  Sistemas de avaliação e controle não curriculares.  Ideologias, filosofias e outras abordagens dos processos de ensinar.</p>	

Fonte: baseado em Sacristán (2013).

Para Sacristán (2013, p. 23) a potencialidade reguladora de um currículo é implementada por meio de diversas práticas - algumas relatadas no Quadro 1 - e refletem em todo o funcionamento de uma escola. As dimensões estruturantes do currículo se originam pelo que foi tradicionalmente criado e que são até os dias atuais implementados nas escolas. É chamada de “reguladora” pois, a partir do momento que delimita o que deve ou não ser ensinado, o que é ou não válido, o tempo que deve ser administrado para determinado conteúdo e de qual maneira as

séries serão organizadas, acaba por controlar e executar - mesmo que implicitamente - um poder sobre o que está atuando. Nas suas palavras:

O pensamento sobre o currículo tem de desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que consequências podem advir de seu funcionamento. Porém, não basta se deter a isso. Também é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto; ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que o fazemos.

É a partir da compreensão do currículo como um espaço não neutro e que possui diversas forças atuantes que a ideia de currículo oculto ganha destaque. O poder regulamentador do currículo traz por trás de si uma força que corrobora com práticas que não estão no planejamento do professor, mas que atuam diretamente na formação social e de identidade do aluno. O poder regulamentador do currículo é uma particularidade do currículo oculto, afinal, a serviço do que ou de quem está esse poder regulamentador, e como nos afeta? Qual é o interesse dominante no que é regulado?

### **2.3 Currículo Oculto: características e particularidades**

A princípio, a ideia de currículo oculto surge no momento em que uma concepção de educação capitalista é criada, trazendo consigo a ideia de que são nas relações sociais que acontecem na escola que os alunos aprendem boas condutas ou normas e atitudes favoráveis para que eles tenham uma maior familiarização com as exigências de um trabalho capitalista (Bowles e Gintis, 1976).

Ainda referenciando o que hoje carrega a definição de “currículo oculto”, Althusser (1970) evidencia o conceito de ideologia como sendo prática e material, na qual “expressava-se mais através de rituais, gestos e práticas corporais do que através de manifestações verbais”.

Esses ensaios que vieram antes do verdadeiro conceito de currículo oculto carregam consigo perspectivas de que, algumas vezes, são nas entrelinhas do funcionamento de uma escola que a aprendizagem significativa acontece. Aprendizagem significativa, em alguns casos negativa, que não se diz respeito somente aos conteúdos, pois, além disso, diz respeito à

aprendizagem de valores, de comportamentos, de atitudes e condutas. Para Silva (1999, p. 78/79):

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes [...] são fundamentalmente atitudes, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista.

Dada essa definição do que é, afinal, o currículo oculto, retoma-se a ideia de que o que se ensina, para que e para quem se ensinam essa forma de obediência e conformismo partem de uma educação que se tornou assumidamente capitalista e, portanto, não deixou espaço para que os indivíduos se desenvolvessem de maneira integral, coletiva e progressista. A educação capitalista anda de mãos dadas com o conformismo que o currículo oculto propõe, fazendo com que os alunos não tenham a autonomia e o pensamento crítico necessário para atuarem na sociedade.

Para além das regras e normas de comportamento impostas pelo currículo oculto quando trata-se de relações sociais na escola - sejam essas as relações entre professores e alunos, entre administração e alunos e entre alunos e alunos -, o currículo oculto também atua diretamente em seu próprio espaço de construção, dado o fato de que o currículo em si é um território de disputa - de saberes e de culturas - portanto, excludente. A maneira pela qual um currículo real e em ação são pensados e executados carrega mais significado oculto do que se imagina.

Sistematizar um conhecimento no currículo acarreta no entendimento de que se esse dado conhecimento está ocupando um lugar no currículo é porque existe outro conhecimento que deixou de estar ali. E, essa posição que ocupam diz mais sobre uma configuração política do poder que está por trás do currículo do que uma mera “escolha”. Se todas as experiências sociais são suscetíveis ao conhecimento então por qual motivo só uma pouca parcela dessas experiências aparece e são validadas no currículo?

Aqui, o ponto de partida é na relação entre experiências sociais e conhecimento, e como isso se evidencia no currículo (mais especificamente no currículo oculto). Para Arroyo (2011, p. 116):

O currículo é tratado como se fosse possível a separação entre experiência e conhecimento. A produção do conhecimento é pensada como um processo de distanciamento da experiência, do real vivido. O real pensado seria construído por mentes privilegiadas através de métodos sofisticados, distantes do viver cotidiano, comum. Logo, o conhecer visto como um processo distante do homem e da mulher comuns, do povo comum; distante até do docente que ensina o povo comum.

O currículo quando pensado de maneira excludente e por uma parcela da população que não vivencia a realidade da grande maioria da população, torna-se uma prática capaz de criar grande abismo entre o que se ensina nas escolas e entre a vida real de quem aprende. E, é nessa cruzada na qual os ensinamentos por meio do currículo oculto se evidenciam, pois, é aqui que ocorre a anulação de conhecimentos que são considerados inferiores aos que são considerados nobres.

Dado isso, a cultura dominante prevalece como cultura de todos e a cada ano que passa é repassada e reforçada como se fizesse, de fato, parte de um processo democrático. Para Apple (2008) essa capacidade que um grande grupo tem de tornar um conhecimento parcial como conhecimento legítimo está intrinsecamente ligada ao poder que esse grupo possui na esfera política e econômica.

Tratando-se da educação com princípios predominantemente capitalistas é comum analisar que matérias de natureza humana (como história, geografia, filosofia, etc.) são condensadas em apenas "ciências humanas" e carregam carga horária inferior às matérias de natureza exata, como a matemática, por exemplo. Essa distribuição de horários na qual diminui e condensa áreas do conhecimento de cunho reflexivo, histórico e político diz respeito a como a educação se tornou um espaço que prioriza a ingresso dos alunos no mercado de trabalho e faz essa imersão na economia, desde cedo, para se acostumarem com o "depois", mas não são capazes de incentivá-los a construir o mínimo de conscientização quanto às relações sociais humanas. Apple (2008, p.105) cita:

Se se considera que um grupo de alunos possui futuros membros de uma classe profissional e administrativa, as escolas e o currículo parecem se organizar em torno de conceitos como flexibilidade, escolha, pesquisa, etc. Se, por outro lado, a destinação provável dos alunos for a de trabalhadores sem habilitação ou semi-habilitados, a experiência escolar tende a enfatizar a pontualidade, a organização, a formação de hábitos, etc.

Discorrer sobre o conformismo que o currículo oculto ensina implica em compreender que se manifesta por meio de rituais, regras, regulamentos e normas (Silva, 1999) e que, junto disso, haverá quase sempre uma exigência para que um determinado padrão seja estabelecido - o da obediência. Observar as lacunas do cotidiano escolar é um “prato cheio” para reconhecer a imensa quantidade de práticas, falas, hábitos e gestos que corroboram com a existência do currículo oculto.

Em uma imensa maioria o professor é colocado como única autoridade, detentores do saber e inquestionáveis, reforçando, mais uma vez, um sistema de ordem e subordinação. O ensinamento desses valores é importante de serem mantidos para que a sociedade capitalista continue funcionando com eficiência. Isso, portanto, salienta a ideia de que a educação e a escola só podem, de fato, funcionar para alguns, enquanto outros devem apenas aceitar o seu papel social e deixar que o poder continue nas mãos de quem já os detém.

Essas práticas corroboram para que as massas populares permaneçam nas condições que lhes foram dadas pois, sendo ocultas e em alguns casos tradicionais, agem na minúcia limitando e reprimindo o pensamento crítico e autêntico do cidadão e, quando a massa popular não é levada a questionar sua realidade e opressão que vive, acaba por acreditar que é única e, que uma mudança ali não é cabível. Sendo assim, dessa maneira, o currículo oculto interfere diretamente na formação social do sujeito, bem como atua na criação da sua identidade.

Por muito tempo o currículo foi entendido como uma ferramenta para o controle social e para que as culturas julgadas como inferiores não se perpetuassem dentro de uma comunidade caracterizada como tradicional. Porém, o que era antes uma ideologia sob a forma de interesse de classe se tornou agora a definição da situação na maior parte dos currículos escolares (Apple, 2008). Ou seja, o currículo tornou-se um território no qual deseja que uma homogeneidade cultural ocorra e isso é notório quando observa-se a maneira pela qual é pensado, construído e executado.

Portanto, para Silva (2010) a eficiência do currículo oculto está diretamente ligada ao fato de que é e permanece sendo oculto e suas ações agem intrinsecamente com os interesses políticos e econômicos que a escola, muitas vezes, carrega. Tomar consciência sobre isso é uma solução viável para desocultá-lo e, só então, trazer para o nível de consciência geral a influência que essas práticas têm na formação social e de identidade dos alunos.

Após uma breve contextualização sobre o que é currículo, qual o contexto histórico no qual ele surge, bem como as características e particularidades do currículo oculto, na seção seguinte trarei às análises a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Paulista e a sua relação com o conceito de currículo oculto.

### **3 A Base Nacional Comum Curricular, o Currículo Paulista e o Currículo Oculto**

Após percorrer pelo breve histórico sobre a construção do currículo, compreender seu conceito e analisar quais suas características e particularidades, analisaremos, então, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) para, assim, investigar como o currículo oculto se materializa nesses dois documentos e qual o reflexo disso na formação social e de identidade da criança. A análise do documento da BNCC será realizada por meio de uma fundamentação teórica presente na Introdução e estruturação, e na subseção que aborda as competências e habilidades necessárias para as turmas de 1º ano do Ensino Fundamental.

#### **3.1 Uma breve análise da Base Nacional Comum Curricular**

Antes de investigar e analisar o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), é preciso entender o que é a BNCC, que, por sua vez, consiste num documento normativo que atua como base para a fundamentação dos currículos de cada estado, município ou sistema de ensino, ou seja, serve como referência para que os currículos sejam elaborados. Atua em toda a Educação Básica nacional, da Educação Infantil ao Ensino Médio e fornece a proposta de que são necessárias competências e habilidades específicas para cada uma dessas etapas e, por sua vez, é preciso que o aluno atinja as determinadas competências de acordo com o que a BNCC exige.

Para que essa breve análise ocorra, é necessária contextualização sobre o seu cenário de criação bem como o processo de promulgação de sua versão final - a terceira versão da BNCC - pois, desde esse momento, encontra-se elementos (nem tão) invisíveis que contribuíram para a formação do documento que temos hoje e sua influência na Educação Básica. As duas primeiras versões foram produzidas durante o Governo Dilma Rousseff, na qual a primeira foi divulgada em setembro de 2015 e a segunda em maio de 2016. A terceira versão, por sua vez, tem sua prévia e

promulgação em 2017 já no governo de Michel Temer, e é aqui, portanto, que a Base passa a ganhar um novo modelo, com discursos alinhados à economia de mercado.

Sendo assim, as duas primeiras versões da Base estruturam-se numa esteira dos Direitos de Aprendizagem e da intenção de garantias de qualidade (Freitas, Silva e Leite, 2018) que, por sua vez, são tomadas pela ideia de competência que a terceira versão da Base carrega, ou seja, a ideia de competência, assim como dito, traz consigo um ideal competitivo e meritocrático.

Além da mudança de nomenclatura - que já exala vasta mudança política - a BNCC passa a ter o apoio de fundações privadas, como Instituto Lemann e Vanzolini, pois ambos estiveram interessadas em parcerias com o Estado desde a formulação de projetos para a formação de professores até a produção de material didático em consonância com os ideários da BNCC, bem como o intitulado “Movimento pela Base”, cujos apoiadores (14 no total) são de grande maioria instituições de empresas com forte influência política e, principalmente, financeira como: Instituto Unibanco, Itaú BBA, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, etc. Retomando, mais uma vez, a ideia de que esses apoiadores surgiram a partir da elaboração da terceira versão da BNCC que a tornou um documento mercadológico e de grande potencial de controle social.

Ainda num paralelo entre a elaboração das duas primeiras versões com a versão final, tem-se nas duas primeiras maior participação de representantes dos educadores e da sociedade civil organizada, no qual visavam uma Base em que os direitos de aprendizagem estivessem relacionados a princípios éticos, políticos e estéticos conquistados numa luta que envolveu os movimentos sociais para que houvesse garantia no currículo escolar pelo respeito à diversidade, tendo em vista a superação da discriminação (Brasil, 2016). A versão final, entretanto, foi baseada em decisões centralizadas e então vazias dessas garantias do direito e preenchida com direitos à aprendizagem descontextualizados das condições de vida das crianças e jovens.

Dito isso, esse documento de caráter normativo divide-se da seguinte maneira: Introdução, estrutura da BNCC, etapa da Educação Infantil, etapa do Ensino Fundamental e etapa do Ensino Médio. Na Introdução encontram-se as competências gerais da Base, os marcos que embasam o documento, bem como seus fundamentos pedagógicos e implementação. O segundo capítulo da BNCC aborda sua estrutura, ou seja, a maneira pela qual o documento está organizado ao decorrer de suas três etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e apresenta, também, os componentes curriculares de toda a Educação Básica. Também se esclarece como as aprendizagens estão organizadas em cada uma dessas etapas e explica a composição dos códigos

alfanuméricos criados para identificar tais aprendizagens (Brasil, 2018). Os três últimos capítulos referem-se às etapas da Educação Básica e as especificidades das áreas destinadas, nesse sentido Brasil (2018, p. 08):

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, a competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

As competências gerais, por sua vez, são pensadas para serem desenvolvidas pelos estudantes durante os nove anos de escolaridade do Ensino Fundamental e, ao final, o aluno terá desenvolvido plenamente cada uma delas. A ideia transmitida nas competências gerais é de que a BNCC é um documento no qual o diálogo e o incentivo ao pensamento crítico se fazem presentes e aliam-se a um discurso de igualdade de oportunidades com uma premissa de que todos poderão ingressar e aprender, minimamente, as mesmas habilidades, o que acarretaria na diminuição de desigualdades e aumento de oportunidades e avanços de aprendizagem (Freitas, Silva e Leite, 2018), porém, ao adentrar um pouco mais em seus ideais é possível identificar que o caminho é totalmente contrário. Ainda sobre a função das competências, no próprio documento, encontramos Brasil (2018):

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

Porém, ao contrário do que é dito no próprio documento, a existência de competências e habilidades padronizadas para todo o país remetem a ideia de currículo padronizado e unificado que, por sua vez, rescinde a liberdade do corpo docente e exclui a possibilidade de trazer para os

currículos uma cultura vívida e vasta, pois, por ser padronizado, a inserção de saberes “externos” é praticamente nula, caminhando para uma homogeneização cultural.

O fato de as competências tratarem o sujeito a partir do princípio de igualdade é, de maneira oculta e quase invisível, um ponto no qual a meritocracia exala e exclui as diferenças que podem existir entre os sujeitos. É preciso que haja um olhar atento e crítico ao discurso meritocrata disfarçado de incentivador existente nas competências gerais da BNCC, pois padroniza todos como se partissem de uma mesma realidade e condições sociais, excluindo, de fato, as inúmeras desigualdades existentes tanto entre os sujeitos como as desigualdades existentes nas diferentes regiões do país e, principalmente, entre a qualidade do ensino público e privado. A partir do momento em que a exigência é estabelecida fazendo com que certas competências e habilidades sejam alcançadas, toda a liberdade que a BNCC prega acaba caindo por terra. Para Freitas, Silva e Leite (2018, p. 861):

Na medida em que a BNCC constitui, com sustentação na ideia de competência, a proposição de um "lugar para se chegar", se estabelece um espaço/tempo que todos devem estar, isto é, o sucesso é dado na medida em que o estudante atinge aquilo que se diz ser a qualidade. Este discurso, por princípio, exclui as diferenças iniciais e não lida com a possibilidade de déficits já existentes ou que venham a acontecer durante o processo de escolarização. Além disso, este viés de um discurso de excelência e homogeneidade atribui ao indivíduo a responsabilidade dos resultados.

Quando os autores remetem a ideia de homogeneidade à BNCC é possível fazer uma analogia ao contexto histórico no qual o currículo foi criado, já citado, e qual era a sua finalidade que, por sua vez, assemelha-se a verdadeira finalidade da BNCC: homogeneidade e limitação de saberes. Um documento, portanto, pensado e criado por uma minoria, com “mentes privilegiadas” e que visam a educação como a maneira de controle social e cultural. Além de que o fato de atribuir ao sujeito a responsabilidade dos resultados faz com que o mesmo pense que tudo depende apenas dele, mais uma vez incentivando um discurso meritocrático.

A Base é composta, além das competências gerais, por competências específicas de cada etapa da Educação Básica, bem como a setorização dessas etapas, ou seja, a BNCC é dividida por áreas do conhecimento que tornam difíceis as relações entre os diferentes elementos do currículo. Isso acontece ao passo em que a própria Base enfatiza o conceito de interdisciplinaridade, caindo,

portanto, numa contradição na qual dificulta-se essa proposta interdisciplinar pelo fato de ser um documento fortemente classificado.

A Base, por sua vez, desde suas competências gerais, competências específicas ou os textos que precedem cada etapa, partem de um pressuposto pelo qual todos os indivíduos estão partindo de um mesmo ponto. Não considera, portanto, que possa haver possíveis déficits de aprendizagem, pois nem sequer propõe-se discutir sobre isso. Levando, portanto, numa transferência de responsabilidade de um possível fracasso da aprendizagem do aluno para o trabalho do professor, e é nesse ponto que a BNCC pauta quase toda a sua funcionalidade: transferir ao professor responsabilidades que não são dele. Isso corrobora com as ideias de Forner (2018, p. 100) quanto às obrigatoriedades veladas do professor:

Ter um bom desempenho ou ser um bom professor, nesse contexto, me remete a alguns julgamentos de concursos ou competições, nos quais é costume você ser surpreendido por uma apresentação que foi muito satisfatória, mas que não foi para a comissão julgadora. A resposta que se tem frente a essa insatisfação centra-se na falácia “foi boa, mas não teve a técnica” ou, na mesma direção, “foi ótima, não contagiou, mas contemplou todos os quesitos necessários”. Isso evidencia que o bom professor é aquele que desempenha, sem críticas, o que é imposto pelas orientações curriculares, sendo contra ou não à sua vontade.

Constata-se, portanto, que a BNCC opta pelo caminho de que se gratifica o profissional da educação apenas se trabalhar assiduamente, sem hesitar, aquilo que lhe é imposto. Caso contrário, será responsabilizado pelo fracasso ou por não cumprir as expectativas que seriam alcançadas.

A versão aprovada do documento da Base, desde os primórdios de sua criação, não conta com a participação dos profissionais que trabalham em sala de aula. Foi pensada por especialistas que, em nenhum momento, pensaram na realidade da vida cotidiana da escola, principalmente da educação pública no Brasil. E, não obstante em não incluírem os profissionais da educação que trabalham em sala de aula na sua criação, a Base, em nome da “autonomia” dos professores, Brasil (2018, p. 28) afirma que:

As habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos.

Dessa maneira, tem-se um discurso que o professor pode agir de maneira autônoma para desenvolver as habilidades que são impostas, mas em momento algum teve liberdade para decidir quais e como seriam suas aulas. Aqui, o conceito de liberdade é tido como uma verdadeira balbúrdia. Freitas, Silva e Leite (2018) discorrem que a BNCC, por um lado, ao definir o currículo e, por outro, deixar a cargo do professor o seu desenvolvimento, produz uma lógica invisível de responsabilidades à escola e aos docentes. E, são essas lógicas invisíveis que contribuem para o currículo oculto existente na BNCC.

Apesar da própria Base não intitular-se como currículo, pode-se entendê-la como um currículo prescrito a partir do momento em que chega às escolas como uma imposição curricular. É também com base na BNCC que os currículos estaduais se desenvolvem, tal qual o Currículo Paulista que será analisado, de maneira breve, na subseção seguinte.

### **3.2 Uma breve análise do Currículo Paulista**

O Currículo Paulista, por sua vez, é um documento que precisa, por lei, se basear na BNCC. Como o próprio documento de Base se estabelece como referência, vejamos Brasil 2017, p. 08):

[...] referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

E, ao adentrar no Currículo Paulista, nota-se que o mesmo faz menção de diversos elementos presentes na BNCC, inclusive às competências gerais. É dividido de maneira semelhante à BNCC e conta com a seção de apresentação do documento, na qual engloba a introdução, os fundamentos pedagógicos do Currículo Paulista e as competências gerais extraídas da BNCC. Adiante, seguem as seções da Educação Infantil, com suas respectivas subseções e, mais adiante, com a seção da etapa do Ensino Fundamental. Assim como na BNCC, a etapa do Ensino

Fundamental é fortemente classificada e dividida por áreas de conhecimento. Dessa forma, o ponto a ser ressaltado é a falta de interdisciplinaridade justamente por haver essa classificação.

Para compreender brevemente sobre o Currículo do Estado de São Paulo e a relação com o material didático que será analisado posteriormente neste trabalho, é preciso citar que antes da chegada da BNCC os professores tinham autonomia para solicitarem, a cada quatro anos, uma nova coleção referente a qual material didático utilizar, desde que seguissem alguns critérios, como serem da mesma coleção, por exemplo (Chiari, 2023). Esses materiais eram referentes ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Dessa forma, os professores possuíam um poder de escolha e decisão e recebiam no começo do ano letivo os materiais a serem utilizados com as crianças.

Basicamente, os professores possuíam a autonomia necessária para escolher o material didático que julgasse interessante para sua realidade em sala de aula justamente porque o currículo não definia e nem impunha o que precisava que fosse aprendido para aquele ano, mostrava o conteúdo que deveria ser desenvolvido com as crianças. Com a aprovação da BNCC muda-se o cenário e o planejamento, é feito com base nas competências e habilidades já descritas para cada ano. E, como o Currículo Paulista advém da BNCC, os professores precisaram fazer com que os alunos desenvolvessem as competências e habilidades descritas no referido currículo.

Em relação ao livro didático, quando, de fato, o currículo paulista foi homologado em 2019, foram criados os Cadernos do Aluno e o Caderno do Professor - pela Secretaria Estadual de Ensino - que já seguiam as competências e habilidades propostas na BNCC para que fossem utilizados pelas instituições escolares de todo o estado.

Com base nisso, é possível refletir sobre a maneira pela qual as mudanças no currículo que ocorreram após a implementação da BNCC trazem a intencionalidade de diminuir cada vez mais a ação do professor em sua prática e de precarizar o acesso aos conteúdos que façam sentido para a realidade da escola, transformando-a num espaço de saberes técnicos.

Portanto, com base nas breves análises sobre a BNCC e o Currículo Paulista, na próxima seção analisaremos criticamente os elementos desses dois documentos e os aspectos do currículo oculto.

### **3.3 Os elementos da Base Nacional Comum Curricular que corroboram com o currículo oculto**

Para Freitas, Silva e Leite (2018, p. 862): “No caso da BNCC [...] podemos falar que há um currículo oculto que se estrutura através do princípio regulador do documento oficial. Este currículo oculto é desenvolvido por meio de pedagogias invisíveis que não podem ser percebidas em uma primeira aproximação.”.

É possível que se faça uma analogia entre o pensamento de Silva (2010) que enfatiza a eficiência do currículo oculto ligada justamente ao fato de ser e continuar sendo ocultado pelas ações concomitantes à interesses políticos e econômicos que acontecem no ambiente escolar e, trazer à consciência estas questões é uma maneira de tentar superar essas barreiras e “remar contra a maré”, mas a favor de uma educação justa e democrática. A BNCC foi oficializada com alicerce de inúmeras invisibilidades que acarretaram defasagens da educação escolar, em especial à educação pública.

Verifica-se na Base uma forte influência de disciplinas que “são influentes” para o mercado de trabalho, começando pela divisão das áreas de conhecimento propostas. Matemática, por exemplo, é uma das áreas do conhecimento que ganharam forte destaque, possui papel determinante no currículo e, sobretudo, maior tempo de estudo. Essa disciplina, diferentemente das outras, não se subdivide em outras particularidades, pois ela - e somente ela - fazem parte do seu “universo”. E não há, senão outra maneira de destacar a Matemática, a articulando com os interesses mercadológicos e sua função no mercado de trabalho, que é imposta intrinsecamente no documento. A área de linguagem, ainda que um pouco menor que a de Matemática, também ganha destaque na Base. Entretanto, a mesma é subdividida em Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

Por meio do destaque nessas duas disciplinas (Matemática e Língua Portuguesa) é possível observar que a carga horária das demais disciplinas (como História, Geografia, Ciências, etc.), bem como suas fundamentações teóricas são enxugadas e esvaziadíssimas de conteúdo - tratadas indistintamente, em prejuízo das especificidades de cada uma delas. Arroyo (2011, p. 14) caracteriza essas desavenças tratando do currículo (neste caso, a BNCC) como um território de disputas no qual determinados saberes e conteúdos disputam para ter o mínimo de espaço, enquanto outros saberes, talvez considerados “mais primordiais”, ganham destaque sem qualquer esforço. O autor destaca que (2011, p. 14):

A produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não apenas foi negado e dificultado o seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade. Logo, seus saberes, culturas, modo de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum.

Dessa forma, quando Arroyo (2011) afirma que a produção e apropriação desses conhecimentos, entrou numa disputa social e política de dominação-subordinação, pressupõe-se que no currículo há saberes que social e politicamente são desconsiderados e propositalmente colocados em segundo plano, assumindo posição de hierarquização e privilegiando apenas àqueles que foram considerados essenciais para estarem no núcleo comum de um currículo. É nesse ponto em que a hierarquização presente da BNCC deixa de ser tão oculta se analisada criticamente. Ora, um documento apoiado por instituições privadas, pensado por especialistas ao invés de priorizar um trabalho coletivo de movimentos sociais e profissionais da educação que atuam diretamente em sala de aula está fadado a ser dominado por um viés ideológico de dominação.

É possível afirmar que em agosto de 2016 com a vitória da bandeira neoliberal, essa complexa rede de interesses mercadológicos e moralistas que se formou em torno da efetivação da BNCC, tornando-a também um documento com seus princípios neoliberais, influenciando assim a educação nacional de modo a tornar-se neoliberal também.

A implementação da Base não modificou somente quais os conteúdos são necessários aos alunos, modificou, também, a maneira como esses conteúdos são transmitidos e buscou centralizar a produção de materiais didáticos e alinhar a formação de professores ao ideário reprodutivista que o documento carrega. Além de que estes materiais didáticos e as avaliações de larga escala passaram a alinhar-se com as competências e habilidades afirmadas pela BNCC. Todo o sistema educacional foi readaptado para que pudesse seguir a sua proposta.

Todas essas readaptações em torno da BNCC reforçam a ideia de ser documento anti-dialógico com os professores pelo fato de que têm a autonomia barrada para ministrarem suas

aulas da maneira pela qual se identificam ou pela maneira que faz sentido para a realidade da sala de aula em que trabalham (Forner e Malheiros, 2019).

A relação entre avaliações de larga escala e BNCC é a confirmação de que tudo isso é de fato uma forma de controle e subordinação. O papel do professor acaba por tornar-se apenas executor de políticas públicas (Godoy, Silva e Santos, 2018) anulando as possibilidades de diálogo entre quem vivencia o currículo e quem o propõe.

Sendo refém dos materiais didáticos, pois caso contrário, há grandes chances de obterem resultados negativos nas avaliações de larga escala, visto que estas também seguem os materiais didáticos, baseados na BNCC, os professores acabam por não considerar as realidades e culturas locais, deixando de lado as particularidades decorrentes do contexto de seus alunos. Dessa forma, Moreira e Candau (2014, p.12) ressaltam que:

A desconsideração das diferentes culturas que adentram a sala de aula, independentemente da vontade do(a) docente, pode responder por desinteresse por parte do estudante, perturbações da ordem nas aulas, dificuldades de aprendizagem e no fracasso de muitos(as) estudantes(as), o que pode contribuir para excluí-los(as) da escola e para dificultar-lhes a possibilidade de empregos que venham a propiciar uma vida mais digna e satisfatória na sociedade.

Negligenciam-se as vontades e contextos dos alunos apropriando-se do interesse de uma educação voltada em reproduzir ideias de uma economia globalizada que não dá sentido para o que se ensina na escola. Num país tão grande como o Brasil, rico em culturas e demandas diversas de Norte a Sul, é um tanto quanto incabível a ideia de uma padronização que desconsidere as variáveis de cada região como se os interesses e as necessidades dos estudantes fossem as mesmas. O afastamento dos estudantes da sala de aula por meio da falta de representatividade de sua cultura é, de fato, alarmante e preocupante ao extremo, visto que é no ambiente escolar que o aluno desenvolve grande parcela de sua identidade e quando não vê representado na escola/sala de aula, ou incentivado e muito menos com representatividade suficiente para permanecer naquele ambiente, ocorre o oposto do que a educação deveria ser: representativa, incentivadora e acolhedora.

Essa centralização do currículo em relação a BNCC e o controle de sua efetivação por meio das avaliações de larga escala objetivam o prejuízo da autonomia das escolas, da liberdade acadêmica dos professores e da participação ativa dos estudantes. Por meio disso, há um tipo de

formação técnica e vazia de fundamentação teórica, que, além de culpabilizar o professor pelo insucesso nos processos de ensino e aprendizagem, pois, como dito, a BNCC transfere para o professor responsabilidades que não são dele e o faz acreditar que se houver um possível fracasso, ele quem carrega a culpa, ou seja transfere para o aluno a responsabilidade de todo o seu entendimento dos conteúdos e aplicação destes.

Para Freitas, Silva e Leite (2018) a BNCC carrega em si uma ausência de identidade histórico-cultural e refere-se ao aluno como um indivíduo genérico que não apresenta subjetividade, particularidade ou identidade. Dado isso, subentende-se que ao tratar o aluno como um indivíduo genérico, a sua formação social e de identidade pode ser influenciada, visto que é na escola que o aluno desenvolve grande parte de sua formação por meio da socialização com o meio, professores e escola. Portanto, se esse ambiente escolar ensina ao sujeito que ali ele é apenas mais um número e não possui representatividade que o faça entender-se como indivíduo que carrega identidade, responsabilidades e que ocupa papel ativo na sociedade em que está inserido, isso pode acabar acarretando consequências na sua formação social e de identidade.

Portanto, na subseção a seguir analisaremos qual a influência do currículo oculto na formação social e de identidade da criança, privilegiando alguns aspectos da BNCC que foram abordados nesta seção.

### **3.4 A influência do currículo oculto na formação social e de identidade da criança**

Após trazer à tona algumas das invisibilidades presentes na BNCC e considerar sua ligação com o currículo oculto, nesta subseção, analisaremos a influência do currículo oculto na formação social e de identidade da criança, considerando, portanto, os aspectos já mencionados.

Uma das principais particularidades do currículo oculto, para Silva (2007), é moldar as crianças e jovens para se adaptarem às injustas estruturas da sociedade capitalista, ou seja, fazer com que esses sujeitos permaneçam na posição social em que estão e aceitem que, neste modelo de sociedade, eles não terão mobilidade e nem oportunidades de trilharem seus próprios caminhos. As classes dominantes, então, permanecerão no controle das classes dominadas, fazendo com que caiam nas amarras do conformismo e obediência.

É por meio, também, do conformismo, obediência e individualismo que o currículo oculto se manifesta no ambiente escolar, principalmente com os postulados da BNCC, tendo em vista que

este documento normativo é o que majoritariamente define o currículo oficial (prescrito) e o praticado em sala de aula, é possível que se faça uma alusão de que é também, por meio do que é proposto pela BNCC, que identidades sociais serão impactadas e influenciadas por meio então do conformismo, obediência e individualismo. Por tratar-se de um documento de caráter impositivo e descritivo é possível identificar que aproxima-se cada vez mais da educação bancária, já debatida e criticada por Paulo Freire em seu livro “Pedagogia do Oprimido”. Para Freire (2014, p. 142):

Enquanto na prática bancária da educação, antidualógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo que jamais é depositado, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores.

Enxergar e tratar a criança como um depósito de conteúdo, é tirar-lhe o direito de pensar como sujeito crítico e autônomo em sua própria aprendizagem, pois nesse processo, a proposta dialógica com a realidade do aluno é anulada e a prática da educação bancária intensiva. Para Bimbatti (2021) é envolvendo a criança no processo de construção curricular, ouvindo o que têm para dizer e compreender que em suas falas e práticas existem riquezas e as ferramentas necessárias para que o trabalho em sala de aula faça sentido e os auxiliará no processo de transformação para se tornarem sujeitos críticos. É por meio da problematização do diálogo, que o pensar autêntico e crítico surge. Isso porque, por meio da problematização, é possível que os alunos passem a buscar respostas e questionar perguntas que são feitas para serem aceitas de maneira passiva, como o que é imposto pela BNCC, por exemplo. Problematizar o que chega como imposição pode ser um caminho que leve à emancipação e torne a educação cada vez mais libertadora, nas palavras de Freire (2014, p. 98): “A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente do homem.”.

Sabendo disso, identifica-se que as demandas e implementações curriculares almejam o oposto de uma educação transformadora e emancipatória, que desperte a curiosidade para que a criança se torne um sujeito ativo na sociedade porque caminham em direção às propostas neoliberais da educação que pregam, na subjetividade, o conformismo e obediência de maneira que refletem na criança a imagem de que é apenas mais um número e mais um alguém que apenas passa pela escola, sem deixar contribuições e anulado de cultura.

A ação de resumir o aluno a apenas “mais um número” na escola e desconsiderar sua cultura, trajetória, vontades e direito, pode vir a influenciar diretamente na maneira como se enxergará com o passar do tempo, haja vista que é na escola, por meio das relações interpessoais que ocorrem, que a criança desenvolverá grande parte de sua identidade e passará a se entender como um sujeito que faz parte de uma sociedade. Sendo assim, se, nessa mesma escola, a sua identidade é silenciada ou sequer acolhida, entenderá que na vida sua identidade também pode não ser válida.

A influência que o currículo oculto exerce sobre a formação social e de identidade da criança é justamente essa: aos poucos, de maneira quase que invisível, vai intrinsecamente agindo durante os anos de escolarização em decorrência de práticas anuladoras que tiram da criança o direito de serem sujeitos que possuem identidades próprias, livres e únicas e caminham para que desenvolvam identidades “massificadas” e programadas para apenas obedecerem. Durante este processo pensa-se também nas relações que são criadas no ambiente escolar e que podem acabar por fazer parte dessa “política” do currículo oculto, como a relação professor e aluno.

Ainda, para Freire (2014), o papel que o professor tem na vida do aluno é de despertar no mesmo a curiosidade e colocá-lo como protagonista de seu próprio aprendizado. Trabalhando, então, para que alcance sua autonomia, pensamento crítico e autêntico. Dito isso, seria de suma importância que os professores pudessem participar da construção dessas implementações curriculares pois, dessa forma, dariam mais sentido e significado ao conteúdo. Em contrapartida, tem-se uma imposição curricular que não dialoga com o professor e muito menos com os alunos, fazendo com que seja mais fácil em sala de aula, o professor cair nas amarras do currículo oculto neoliberal que se encontra presente ali.

Isso porque essa verticalização do currículo está cada vez mais intensa, fazendo com que as imposições vindas dos Órgãos Oficiais da Educação, como a Secretaria ou Ministério da Educação, sobrecarregue os professores e os enxerguem apenas como executores de políticas públicas. Os professores, por sua vez, podem-se deixar vencer pela exaustão e, de fato, não refletir sobre o que está sendo imposto a ele - e, por consequência, aos seus alunos. E não refletir sobre como aquele currículo que chega foi pensado, para quem foi pensado e de que maneira ele pode ser passado acarreta numa linha tênue em que as práticas do currículo oculto podem ganhar ênfase.

É possível constatar que o currículo oculto se encontra presente desde antes de chegar à sala de aula, e pode ser que por esse motivo seja tão difícil identificá-lo e romper com esse ciclo.

Primeiro, oculta-se no processo de criação da BNCC nas inúmeras invisibilidades já citadas, com enfoque na exclusão do professor e na falta de autonomia; segundo, quando com o modelo da BNCC criam-se materiais didáticos que passam a ser obrigatórios nas escolas estaduais e os professores não podem escolher qual material trabalhar, criando assim, mais uma barreira entre a realidade do aluno e a educação escolar. Por fim, quando esses dois pontos se juntam em sala de aula, tem-se uma sobrecarga de imposição sob o professor, que tem seu trabalho resumido a orientações feitas por cadernos prontos e que não permite uma reflexão sobre esses conteúdos, ou melhor competências e habilidades, que chegam eminentemente e muito menos sobre suas práticas. Essa falta de reflexão sobre a prática pode o levar a reproduzir comportamentos no qual seus valores pessoais são tomados pelo senso comum e interferir de maneira negativa no processo de ensino e aprendizagem. Dito isso, Silva (1996, s/p) complementa:

Este juízo negativo que muitos professores formam de seus alunos manifesta-se de duas maneiras: objetiva e subjetivamente. Objetivamente, através das notas, conceitos e classificações, e subjetivamente, através de comentários, mímicas de desagrado, irritação, intolerância, através do desprezo que passam aos alunos, etc.

Dessa maneira, reconhece-se que é por meio da falta do pensar crítico vindo do professor que o currículo oculto ganha força. Notas e classificações, por exemplo, são conceitos trabalhados de maneira subjetiva na BNCC e que influenciam na maneira pela qual o professor opta por trabalhar com os alunos em sala de aula, caso não exercido o pensar crítico, pois podem usar disso para rotulá-los e classificá-los quanto “merecedores” ou “não merecedores” de estarem ocupando aquele espaço. Pouco a pouco, de modo subjetivo, essas práticas vão refletindo na formação social e de identidade da criança. Ainda, para Silva (1996):

O que estamos vendo é que o critério do "esforço pessoal" desencadeia relações de automatismo que podem ser para mais ou para menos. No primeiro caso, quando o aluno, estimulado, vai rendendo cada vez mais porque se adapta mais facilmente ao estilo de trabalho do professor e à sua pessoa, e, no segundo caso, o contrário. Portanto, o que queremos mostrar é que o Currículo Oculto tem como função ideológica, através do critério do "esforço pessoal", preparar os alunos ou para serem dominados ou para serem dominantes neste tipo de sociedade em que vivemos. Pois numa sociedade competitiva como a nossa, a escola também é competitiva, porque nela só se dão bem os "melhores", e é neste tipo de escola que os filhos da classe privilegiada descobrem, muito cedo, a sua "superioridade" e os demais, a sua "inferioridade".

Quando a autora citada apresenta o conceito de “esforço pessoal” e “sociedade competitiva”, é possível que se faça uma alusão às diretrizes invisíveis presentes na BNCC, já abordadas, que incentivam a competitividade e compactuam com a meritocracia. Nesse ponto, portanto, se o currículo é seguido sem que se faça uma análise crítica de sua finalidade, perde-se o significado e passa a apenas reproduzir algo mecânico, sem sentido e que cada vez mais compactue com o currículo oculto. Dessa maneira, sem que tenha uma análise crítica, fica mais fácil depositar sobre a criança valores pessoais e reproduzir pensamentos automáticos de “classificação”. Silva (1996) ainda reforça a ideia de que tanto o currículo oficial (explícito) como o currículo oculto (implícito) têm poder socializador na escola, pois compactuam com certas práticas e rituais escolares que moldam e fabricam consciências.

É por meio dessas práticas e rituais escolares que moldam e fabricam consciências que o professor atua de maneira que incentiva positivamente o aluno a se entender como sujeito ativo e crítico no meio em que está inserido. O caminho para enfrentar esses obstáculos percorre pelos pensamentos de Freire (2002, p.102) no qual diz que: “O exercício de pensar o tempo todo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo”.

Sendo assim, compreende-se que a reflexão sobre a prática é de fato a chave para enfrentar as invisibilidades do currículo, bem como “desocultar” o que o torna oculto. Haja vista toda influência que este currículo que permanece oculto tem na vida das crianças, é preciso que caminhe no sentido do pensar crítico e autêntico para que não seja tão simples reproduzir comportamentos que incentivem a competição e que trabalhe com base nos “méritos”. É preciso o pensar crítico e autêntico para que as crianças também aprendam a pensar de maneira crítica, autêntica e entendam que por meio da educação podem ocupar o espaço que quiserem na sociedade. É preciso o pensar crítico e autêntico para que, sobretudo, o currículo oculto não tenha força o suficiente para anular tantas identidades e colocá-las presas dentro no sistema mercadológico e neoliberal que as faça viver para sempre no conformismo, servidão e obediência.

## 4 Metodologia da pesquisa

A fim de ampliar os conhecimentos adquiridos durante o processo de escrita do presente trabalho, a pesquisa dividiu-se em duas etapas, na qual a primeira consistiu numa pesquisa bibliográfica nas bases de dados para a análise de materiais já publicados relacionados ao conteúdo abordado até então, e a segunda etapa, com o intuito de enriquecer os resultados obtidos na primeira etapa, consistiu numa análise documental a qual refere-se ao material didático de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola de médio porte localizada no interior do Estado de São Paulo.

Ambas as etapas foram escolhidas pensando no contexto que trariam sentido para o conteúdo estudado até o momento. Sabendo, portanto, do foco no currículo oculto e qual a sua influência na formação social e de identidade dos alunos, procurou-se analisar: o que dizem as pesquisas sobre o tema? De qual maneira configuram o currículo? E, o currículo oculto? Qual o impacto do currículo oculto na formação da criança? Para que assim, posteriormente, a análise documental do material didático viesse a complementar as informações coletadas.

Quanto ao método quantitativo, num primeiro momento, houve a investigação de natureza bibliográfica nas pesquisas e estudos já existentes sobre o assunto, privilegiando a busca por informações nas bases de dados Scielo, Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e CAPES, usando a definição de descritores, filtro dos sites para recorte no tempo de acordo com cada descritor e elaboração de quadros de análise para melhor obtenção dos resultados. A pesquisa bibliográfica de acordo com Cervo e Bervian (1983, p.55), “[...] busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado tema ou problema.”

Após a pesquisa bibliográfica nas bases de dados, a pesquisa baseou-se, também, numa análise documental do material didático, haja vista que para Lüdke e André (1986, p.38) “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”. Para que, dessa forma, pudesse ser investigado nos materiais didáticos os aspectos do currículo oculto que possivelmente estariam presentes, bem como contribuir para os dados coletados na pesquisa bibliográfica.

O material didático analisado foi escolhido com o propósito de alinhar-se com a teoria descrita até o momento. Ademais, a análise documental direciona o seu foco para além do objeto de estudo, preocupando-se também em entender qual o contexto que o documento foi produzido, quem o produziu e com qual finalidade social. Sendo assim, a análise documental permite entender diversas circunstâncias sociais, econômicas e culturais que possam estar relacionadas ao problema de pesquisa (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015).

## 5 Resultados e discussões

A princípio, foi realizada uma pesquisa nas bases de dados Google Acadêmico, Scielo, CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD) por meio das palavras-chave: “Currículo Oculto” e “Currículo Oculto ou Currículo Escolar” com um recorte na linha do tempo para encontrar pesquisas feitas nos últimos 10 anos, ou seja, de 2013 a 2023, e para as buscas com a palavra-chave “Base Nacional Comum Curricular” usou-se um recorte no tempo para pesquisas feitas entre os anos de 2017 e 2023 - vide a homologação do documento, que ocorreu no ano de 2017. Após a busca pelas palavras-chave citadas acima, houve, também, a busca por pesquisas que unissem os termos “Currículo oculto e Base nacional Comum Curricular” entre os anos de 2017 a 2023 e “Currículo Oculto e identidade social” nos últimos 10 anos, de 2013 a 2023.

A quantidade total de materiais encontrados para a análise encontra-se abaixo, sistematizada no Quadro 2:

**QUADRO 2: Quantificação dos materiais encontrados para análise a partir de cada palavra-chave:**

Palavra-chave:	Quantidade de material encontrado:
Currículo oculto	27
Currículo OU Currículo escolar	52
Base Nacional Comum Curricular	49
Currículo oculto E Base Nacional Comum Curricular	3
Currículo Oculto E Identidade Social	3

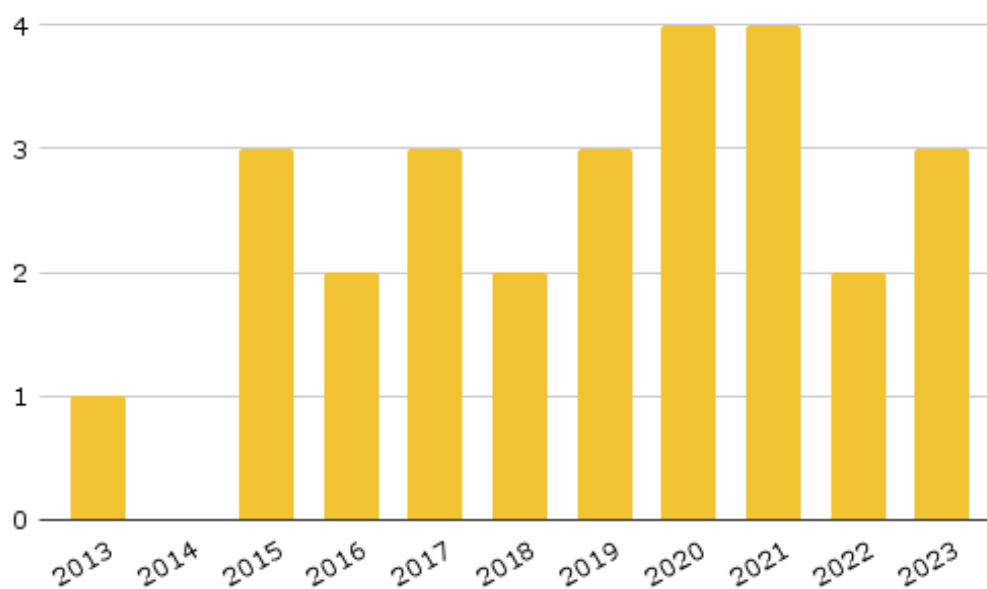
Fonte: elaboração própria.

Portanto, ao todo, 134 materiais foram analisados e classificados quanto às suas respectivas temáticas. As pesquisas que partiram de uma análise única de termo, ou seja, que não houve união

de dois termos, foram divididas por quantidade de publicação por ano dentro do recorte temporal estabelecido e houve a subdivisão temática e quantificação dessas temáticas. Já nas pesquisas que houve junção de dois termos, foi feita uma análise do resumo de cada um desses materiais e, com base neles, um breve comentário a respeito do que se encontrou escrito ali.

Dito isso, iniciando as pesquisas que se derivaram da análise de um único termo, o Gráfico 1 apresentado a seguir, Produção de material com a palavra-chave “Currículo Oculto” nos últimos 10 anos, apresenta a quantidade de material produzido em cada ano acerca do assunto, de 2013 a 2023:

**GRÁFICO 1: Produção de material com a palavra-chave “Currículo oculto” nos últimos 10 anos:**



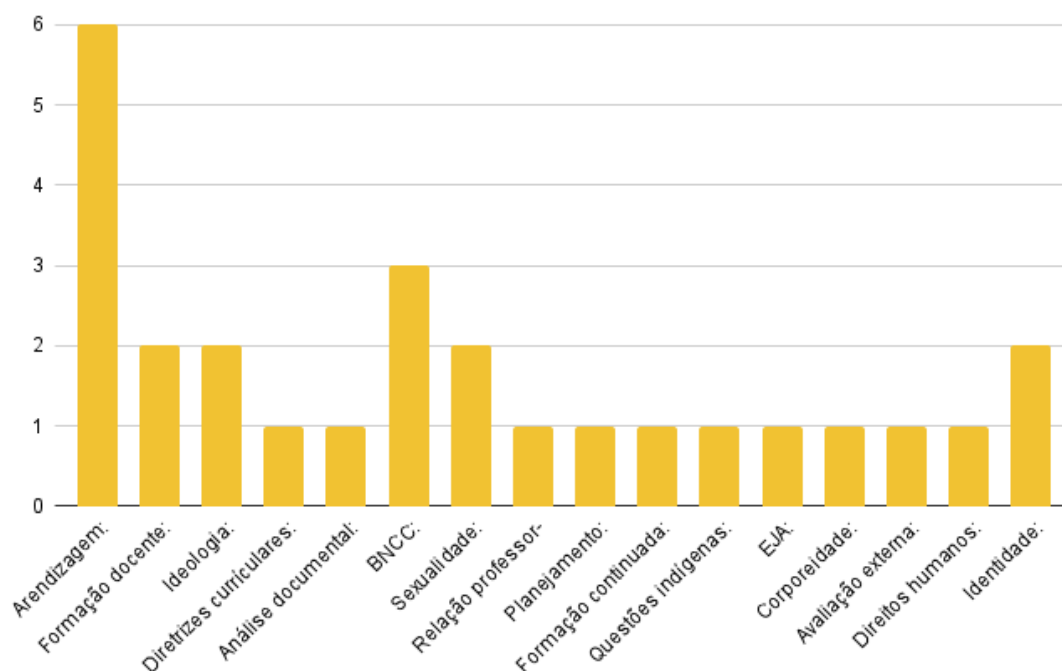
Fonte: elaboração própria.

Dos materiais referentes a “Currículo Oculto”, foram encontrados 27 textos e uma divisão quase que igualitária de publicações entre os anos, mantendo uma média de 3 a 4 por ano. Salvo os anos de 2013, que se encontrou apenas 1 material e 2014 que não houve nenhum material publicado que relacionava-se ao assunto. Nesses anos, de 2013 e 2014, grande maioria das publicações referentes ao currículo oculto na educação eram escritas em espanhol - o que, de fato, foi descartado pois as pesquisas que interessavam para este trabalho eram apenas as escritas em português. Ademais, vale ressaltar que a maioria dos trabalhos exibidos ao procurar por “Currículo

Oculto” concentravam-se na temática voltada para a área da saúde e o ensino da ética dentro da medicina.

Além do mais, foi feita uma subdivisão temática acerca dos 27 materiais encontrados com base em seus resumos e/ou palavras-chave. Sendo assim, organizam-se em: “Currículo Oculto e aprendizagem”; “Currículo oculto e formação docente”; “Currículo oculto e ideologia”; “Currículo oculto e diretrizes curriculares”; “Currículo oculto e análise documental”; “Currículo oculto e BNCC”; “Currículo oculto e sexualidade”; “Currículo oculto e relação professor-aluno”; “Currículo oculto e planejamento”; “Currículo oculto e formação continuada”; “Currículo oculto e questões indígenas”; “Currículo oculto e educação de jovens e adultos (EJA)”; “Currículo oculto e corporeidade”; “Currículo oculto e avaliação externa”; “Currículo oculto e direitos humanos” e “Currículo oculto e identidade”. Dito isso, o Gráfico 2 anexado a seguir, apresenta a quantidade de trabalhos por subdivisão temática.

**GRÁFICO 2: Temáticas a partir da palavra-chave “Currículo Oculto”:**



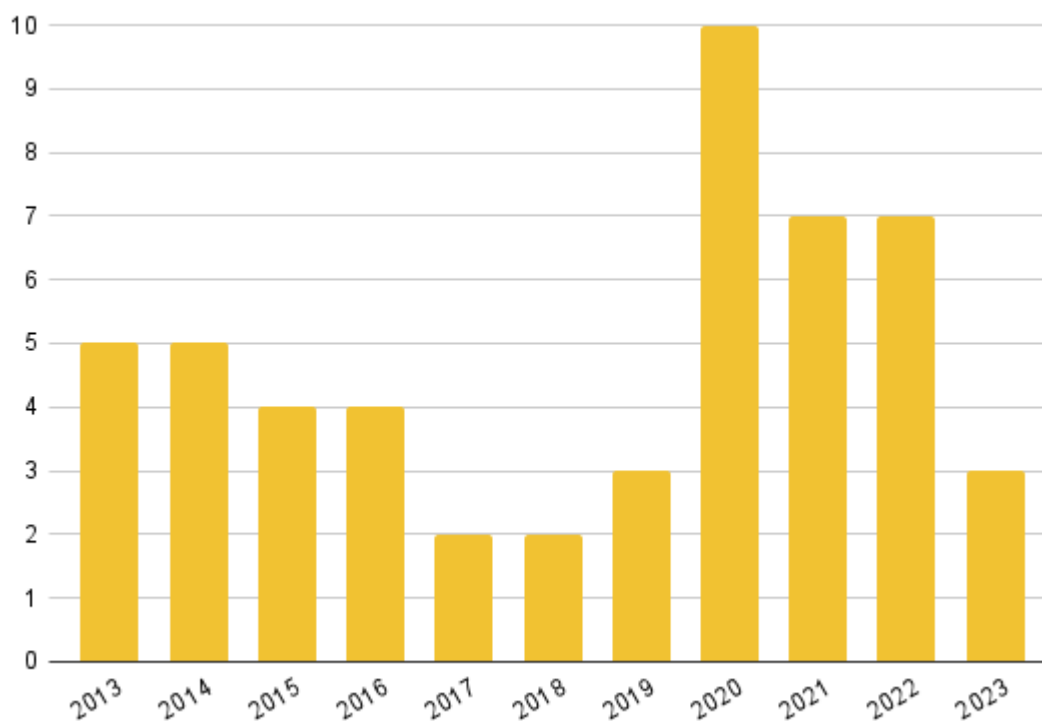
Fonte: elaboração própria

A grande variedade de subdivisões temáticas vinculadas ao tema central torna possível perceber que o currículo oculto pode atrelar-se a diversas áreas, ainda que essas sejam todas voltadas para a educação. Para que esta subdivisão fosse feita, foi necessário ler o resumo de cada

um dos documentos e observar, mesmo que de maneira breve, que o currículo oculto permeia para além da relação professor-aluno, como já visto anteriormente, mas também numa engrenagem geral da educação, que o permite com que faça parte de todo o seu funcionamento.

Já a segunda pesquisa, que foi feita acerca das palavras-chave “Currículo ou Currículo Escolar” nos últimos 10 anos, vide Gráfico 3 (Produção de material com a palavra-chave “Currículo ou Currículo Escolar” nos últimos 10 anos) anexado a seguir, conta com os resultados e um total de 52 textos encontrados:

**GRÁFICO 3: Produção de material com a palavra-chave “Currículo ou Currículo Escolar” nos últimos 10 anos:**

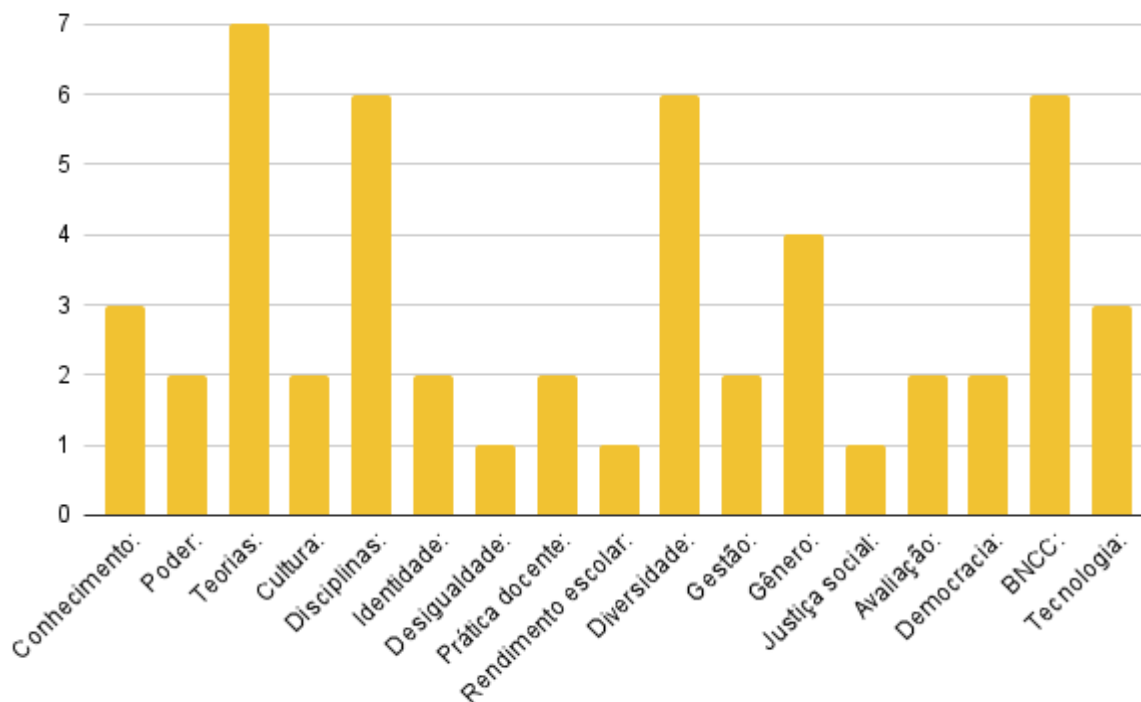


Fonte: elaboração própria.

No total, foram encontrados 52 resultados a partir da palavra-chave “Currículo ou Currículo Escolar” na qual a maioria das publicações concentrou-se no ano de 2020. Por utilizar o operador booleano “OU”, fazendo com que as pesquisas pudessem ser relacionadas tanto a “Currículo” como a “Currículo Escolar”, o resultado, entretanto, foi mais amplo.

Também organizou-se por subdivisões temáticas, sendo elas: “Currículo e conhecimento”; “Currículo e poder”; “Currículo e teorias”; “Currículo e cultura”; “Currículo e disciplinas”; “Currículo e identidade”; “Currículo e desigualdade”; “Currículo e prática docente”; “Currículo e rendimento escolar”; “Currículo e diversidade”; “Currículo e gestão”; “Currículo e gênero”; “Currículo e justiça social”; “Currículo e avaliação”; “Currículo e democracia”; “Currículo e BNCC” e “Currículo e tecnologia”. Sendo assim, o Gráfico 4 “Temáticas a partir da palavra-chave ‘Currículo ou Currículo Escolar’” anexado a seguir, apresenta, em quantidades, as informações citadas:

**GRÁFICO 4: Temáticas a partir da palavra-chave “Currículo ou Currículo Escolar”:**



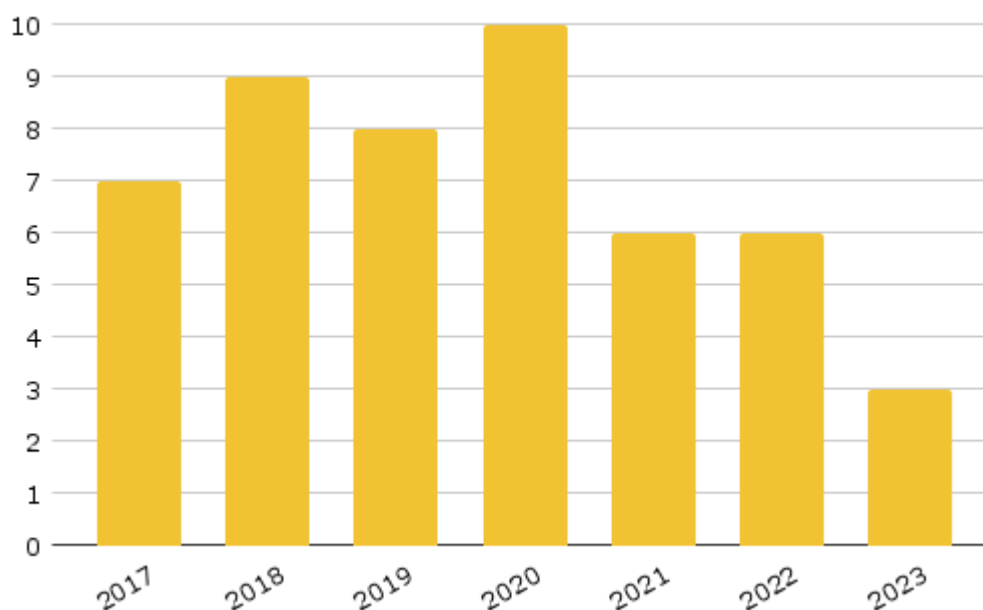
Fonte: elaboração própria.

Para que ocorresse a subdivisão temática foi necessário, também, uma leitura do título, resumo e palavras-chave de cada material encontrado, possibilitando com que houvesse uma breve análise do que é dito a respeito do currículo ao longo dos últimos 10 anos. Algumas temáticas como “Currículo e teorias” ou “Currículo e conhecimento” estão presentes desde o primeiro ano do recorte da pesquisa (2013) e continuam sendo estudadas até hoje, mas ao passar do tempo novas

temáticas começaram a atrelar-se ao currículo, como “Tecnologias” e “BNCC”, por exemplo. A partir desses dados é possível compreender que, de fato, o currículo não pode ser um documento estático e tampouco imutável - pois, ao passar dos anos, o conceito de currículo por até permanecer o mesmo, mas a sociedade a qual ele está inserido, não.

Dito isso, a terceira pesquisa foi feita acerca da palavra-chave “Base Nacional Comum Curricular” com um recorte no tempo entre 2017 e 2023, e a quantidade de pesquisa por ano encontra-se sintetizada no Gráfico 5, Produção de material com a palavra-chave “Base Nacional Comum Curricular” de 2017 a 2023, anexado a seguir:

**GRÁFICO 5: Produção de material com a palavra-chave “Base Nacional Comum Curricular” de 2017 a 2023:**

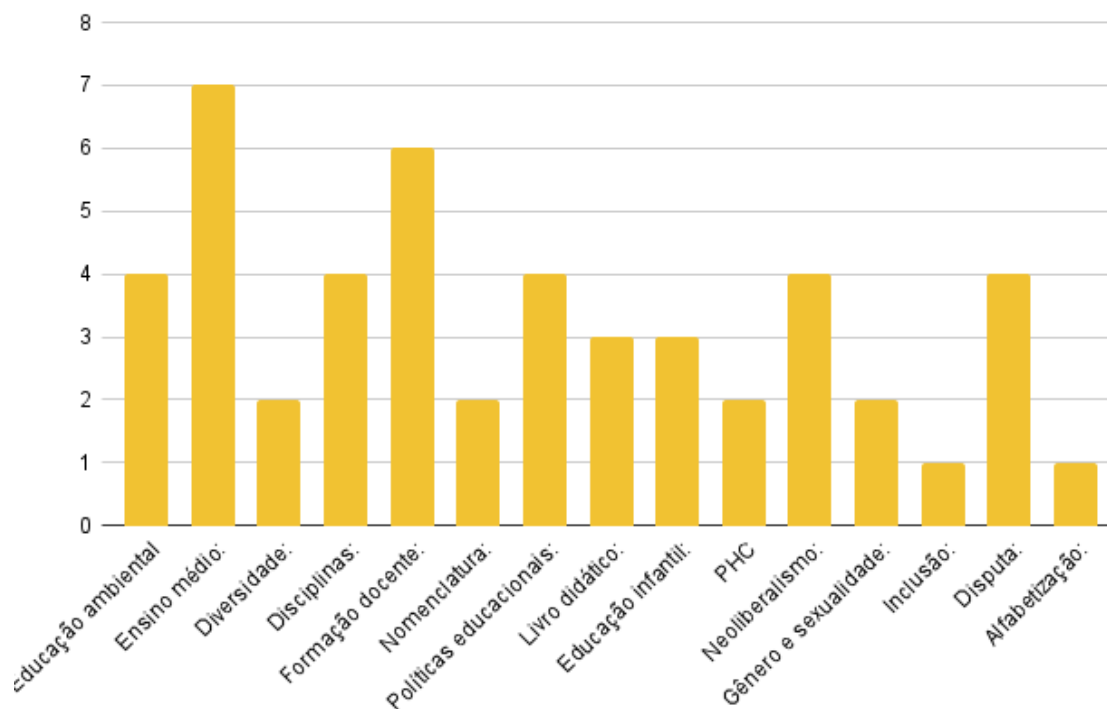


Fonte: elaboração própria.

Ao todo, foram encontrados 49 materiais que organizaram-se, também, em subdivisões temáticas, sendo elas: “BNCC e ensino médio”; “BNCC e educação ambiental”; “BNCC e diversidade”; “BNCC e disciplinas”; “BNCC e formação docente”; “BNCC e nomenclatura”; “BNCC e políticas educacionais”; “BNCC e livro didático”; “BNCC e educação infantil”; “BNCC e neoliberalismo”; “BNCC e pedagogia histórico-crítica (PHC)”; “BNCC e gênero e sexualidade”; “BNCC e inclusão”; “BNCC e disputa” e “BNCC e alfabetização”. As subdivisões temáticas estão

sistematizadas por quantidade no gráfico 6, abaixo, “Temáticas a partir da palavra-chave “Base Nacional Comum Curricular””:

**GRÁFICO 6: Temáticas a partir da palavra-chave “Base Nacional Comum Curricular”:**



Fonte: elaboração própria.

Para que houvesse a subdivisão temática, assim como nas pesquisas anteriores, foi necessária uma análise do título, resumo e palavras-chaves de cada um dos materiais encontrados e, por meio desta análise, classificá-los quanto a sua associação com o tema central. É notório o destaque que a temática “BNCC e ensino médio” ganhou e foi possível reparar que a grande maioria dos trabalhos com essa temática encontram-se publicados no ano de 2022 - ano em que o novo ensino médio começou a ser implantado no Brasil. A temática pela qual intitula-se como “Disputa” aborda, em seu conteúdo, tanto disputa social quanto ideológica. Do mais, os materiais encontrados, todos, apontam alguma defasagem presente na BNCC.

Sendo assim, a quarta pesquisa foi realizada a partir da junção de dois termos, “Currículo oculto e Base Nacional Comum Curricular” com um recorte temporal de 2017 a 2023 e teve seus

resultados reduzidos a 3 publicações que encaixam-se na temática. Os 3 materiais analisados configuraram-se como artigos e ambos foram analisados apenas o que diziam no resumo.

O primeiro, “O outro lado do currículo oculto: educação como forma de dominação política no Brasil”, é um artigo publicado no ano de 2023 que proporciona uma análise da BNCC e do currículo escolar nos discursos feitos durante o Governo Bolsonaro e a ligação com a educação tecnicista. O currículo oculto entra, aqui, como um mecanismo de “defesa” que rema contra a maré dos mecanismos de controle social que estão presentes tanto na BNCC quanto nos discursos feitos no Governo Bolsonaro de compactuar com as escolas técnicas voltadas para os jovens da classe operária. Sendo assim, este primeiro material a ser analisado usufrui do currículo oculto como uma maneira que os professores têm de conseguir lutar contra as imposições do ex-governo e da BNCC - pois, nesse caso, o oculto seriam os ideais de democracia e autonomia.

O segundo artigo a ser analisado carrega o título de “A DEMOCRACIA RACIAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PERMANÊNCIAS E/OU RUPTURAS?” e foi publicado no ano de 2021. Por sua vez, aborda o tema de uma educação antirracista e de que maneira essa educação pode estar inserida num contexto tão tradicional da educação, com o reforço de uma política pública - vide BNCC - que contribui com os ideais excludentes da educação tradicional. Neste artigo, as autoras reforçam que essas práticas excludentes manifestam-se no currículo real por meio das aulas ministradas, e no currículo oculto por meio da exclusão dentro do ambiente escolar.

O terceiro e último artigo analisado foi publicado no ano de 2018, “DIRETRIZES INVISÍVEIS E REGRAS DISTRIBUTIVAS NAS POLÍTICAS CURRICULARES DA NOVA BNCC” e tem como objetivo identificar quais são os pressupostos teóricos que norteiam a BNCC e, dentro desses pressupostos teóricos, as diretrizes invisíveis (ou seja, o currículo oculto) que existe ali. A falta de inserção da realidade do aluno e culpabilização do professor pelo possível fracasso presente no documento são duas das práticas invisíveis que as autoras citam no resumo do artigo. O distanciamento do saber científico para o saber escolar do professor é o ponto crucial evidente do currículo oculto.

Pode-se observar, portanto, que os três artigos analisados conversam entre si ao pontuarem a BNCC como um documento antidialógico, antidemocrático e excludente - assim como já foi citado anteriormente. Se inserido numa educação tradicional, o documento pode ganhar força o

suficiente para perpetuar seus ideais meritocratas e trazer à tona os elementos ocultos nele presentes.

Agora, quanto à pesquisa feita a partir da junção dos termos “Currículo Oculto E Identidade Social”, incorporam-se mais 3 materiais num recorte temporal dos últimos 10 anos, de 2013 a 2023, que encaixam na temática proposta. Ambos configuram-se, também, como artigos e foram analisados seus respectivos resumos.

Dito isso, o primeiro material a ser analisado, “O Currículo e a Identidade Cultural”, é um artigo publicado no ano de 2016 que parte do pressuposto de que o currículo é o responsável por corporificar uma cultura construída historicamente e transmitir por gerações mas que encontra-se em situação de emergência se atrelado à identidade como sendo inata e imutável, e que necessita de uma identidade cultural construída através da interação com o outro. Para que haja uma análise da escola e do currículo (especialmente o oculto), o autor parte do ponto de se o sujeito encontra-se identificado/inserido ou distanciado dos modelos de cultura determinados nas diretrizes curriculares, que, por sua vez, são pensados por mentes privilegiadas. Com isso, refere-se a sujeitos que o autor nomeia como “fragmentados”, ou seja, sujeitos que possuem suas vozes silenciadas por um currículo que não as permite que se identifiquem com aquela cultura segregada e elitista.

O segundo artigo a ser analisado nomeia-se de “CURRÍCULO FORMAL E CURRÍCULO OCULTO: breves reflexões acerca de seus efeitos no âmbito educacional” e foi publicado no ano de 2020. Nele, os autores fazem uma reflexão sobre as práticas educacionais que envolvem as diretrizes curriculares, citam os currículos que são documentados por lei e, conseqüente, o currículo oculto. Ao citar o currículo oculto, menciona-se que as práticas do mesmo podem ter conseqüências negativas na vida dos alunos se usado de maneira inconsciente pois tende a reforçar comportamentos separatistas, excludentes e classificatórios.

O terceiro e último artigo analisado foi publicado no ano de 2021 e intitula-se “REFLEXOS DO CURRÍCULO OCULTO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE DO SER”. Os autores deste artigo também abordam sobre os currículos previstos por lei - real, formal e oculto - e de qual maneira a subjetividade desses currículos interferem na identidade dos alunos. Aqui, os autores enfatizam que a figura dos professores bem como a maneira pela qual eles escolhem realizar suas atividades profissionais dentro da escola tem total influência no desenvolvimento das identidades em questão.

Ambos os artigos nos permitem refletir sobre como o currículo oculto pode interferir na vida dos estudantes que estão atrelados a ele. Assim como já vimos anteriormente, ele encontra-se nas entrelinhas do ambiente escolar e pode ganhar força tanto nas práticas pedagógicas dos professores como na maneira pela qual ele se encontra nos planos de aula, por exemplo. Além do mais, é possível perceber que, dentro dos materiais didáticos das escolas, o currículo oculto também marca presença e pode ter forte impacto no desenvolvimento dos alunos. Faremos, então, como última etapa da pesquisa, uma análise documental para complementar os resultados da pesquisa nas bases de dados que já foram encontrados e discutidos até o momento.

A proposta consiste em analisar o material didático utilizado pela turma de 1º ano do ensino fundamental de uma escola estadual situada no interior do estado de São Paulo. Foi recorrido, nesta análise, o material didático “Caderno do estudante” que abrange o conteúdo de Língua Portuguesa e Matemática, “Currículo em ação - sociedade e natureza e tecnologia e inovação” que abrange e condensa em 95 páginas os conteúdos de História, Geografia e Ciências e, por fim, “Currículo em ação - projeto de convivência” que abrange as habilidades socioemocionais propostas BNCC.

Para uma breve contextualização acerca dos materiais “Caderno do estudante” e “Currículo em ação”: eles fazem parte do currículo oficial deferido pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo. Além deste, existem mais outros dois materiais (que não serão analisados aqui) mas que também fazem parte do plano de educação do governo mas não do currículo oficial/obrigatório: o livro didático “Aprender Sempre”, que é como um material de “recuperação” e foi desenvolvido pós pandemia com o intuito de, de fato, recuperar os conteúdos que não foram aproveitados durante a pandemia e seleciona habilidades essenciais para tal. O outro material são os livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que são usados como complementares e/ou de aprofundamento. Tanto o “Aprender Sempre”, como os livros do PNLD não são obrigatórios como o “Caderno do estudante”, mas, também, são utilizados em sala de aula.

Ademais, é necessário ressaltar que a análise documental seria, a princípio, feita somente nos materiais didáticos físicos, mas, a partir do segundo semestre do ano de 2023, a Secretaria da Educação do estado de São Paulo decretou como obrigatório, também, os materiais digitais. Sendo assim, a escola estadual a qual os materiais didáticos foram analisados aderiu aos materiais digitais e eles, por sua vez, também entraram na respectiva análise. Dito isso, a análise dos materiais didáticos será acerca da maneira pela qual os conteúdos de cada disciplina são passados e se há aprofundamento naquilo que é escolhido para trabalhar ou não.

Sendo assim, começaremos a análise do primeiro material, o Caderno do Estudante. Este conta com 255 páginas, sendo dividido entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, sumário no início do material e anexos no final.

Língua Portuguesa conta com 4 unidades: Unidade 1 - Cantigas Populares; Unidade 2 - nome próprio; Unidade 3 - textos acumulativos e Unidade 4 - explorando as palavras. Cada unidade é dividida por diferentes capítulos, portanto, a unidade 1 conta com 15 capítulos, a unidade 2 com 3 capítulos, a unidade 3 com 15 capítulos e a unidade 4 com 3 capítulos.

A primeira unidade de LP, Cantigas Populares, trabalha o assunto por 15 capítulos, mas em nenhum momento exemplifica o que é uma cantiga, por exemplo. Traz exemplos de cantigas tradicionais, mas não o conteúdo em si do que é uma cantiga. Outro aspecto importante de ressaltar a respeito do material é que, nota-se também, a pouca inclusão de figuras que representem crianças PPI (pretas, pardas ou indígenas) ou PCD 's (pessoas com deficiência), visto que a grande maioria é representada por imagens de crianças brancas. Ademais, as imagens utilizadas no material não são de pessoas reais, e sim, desenhos.

A unidade 2, nome próprio, aborda a questão do nome próprio e novamente não carrega consigo um conteúdo a partir da temática. Falar sobre nome próprio é poder expandir um universo sobre a sua função social, o seu uso, sua identidade - e o material pouco o faz. Quanto às imagens que aparecem, são apenas figuras animadas, como uva, pente e panela - que são utilizadas para representar o nome das figuras que terão as sílabas separadas, pois nesta unidade também ensina e trabalha a separação silábica. Por ser uma unidade que aborda o nome próprio, poderia ser mais explorado o RG e a certidão de nascimento, documentos que exemplificam a utilização do nome próprio da criança e são materiais palpáveis para que ela compreenda qual a função deste. Também, em nenhum momento apresenta as letras do alfabeto ou sequer estratégias de escrita para depois ensinar a separação silábica, por exemplo.

A unidade 3, Textos Acumulativos, explora alguns dos textos de repetição mais conhecidos, como “A velha a fiar” e “A loja do mestre André”, mas, novamente, de maneira desconexa com as questões apresentadas. No começo da unidade, por exemplo, o material diz que as crianças estudarão textos acumulativos e sugere praticar uma brincadeira para começar. Porém, não há escrita nenhuma, apenas sugere que as crianças fiquem atentas às orientações da professora. Do mesmo modo que, em sequência a isso, o material sugere que brinquem de uma festa de aniversário, assunto que não conecta nem com o que foi passado antes, nem com o assunto seguinte: que é o

trecho de um conto chamado “A grande beterraba”. Esses pequenos desencontros de informações permeiam por toda a unidade.

É na unidade 4 que aparece, pela primeira vez, um alfabeto completo. Durante as 4 unidades de Língua Portuguesa trabalhadas no “Caderno do estudante” é apenas na última unidade que decide-se mostrar as letras do alfabeto e explorar de maneira bem breve como formar palavras e a ligação delas com as suas letras iniciais.

O material de Língua Portuguesa, apesar de abordar os conteúdos de maneira resumida, explora bem a oralidade com as crianças e procura trazer diferentes tipos de atividades - como a elaboração de um sarau, jogo do mico, bingo, etc. Em quase todas as unidades existem atividades que pedem para que o professor interaja com a criança de maneira oral, sugerindo rodas de conversa, por exemplo.

Ainda que o foco do 1º ano seja a alfabetização, é possível perceber que o material pouco traz reflexões sobre o uso social da linguagem dentro da sociedade mesmo quando tem a oportunidade de fazê-lo - como, por exemplo, ao abordar sobre o nome próprio na Unidade 2. Nas competências específicas descritas acima, têm-se palavras e ideias bonitas, abrangentes e incentivadoras que pouco se encontram no folhear do material didático. Encontra-se muito, todavia, o distanciamento da teoria com a execução.

Agora, a parte do material “Caderno do Estudante” voltada para a disciplina de matemática divide-se em mais unidades - 8, no total - e 3 a 4 capítulos dentro de cada uma das unidades. As unidades são divididas da seguinte forma: Unidade 1 - Estratégias de contagem; Unidade 2 - Introdução às sequências figurais; Unidade 3 - Localização no espaço; Unidade 4 - Medidas de tempo; Unidade 5 - Medidas de comprimento, massa e capacidade; Unidade 6 - Estratégia de resolução de problemas; Unidade 7 - Cálculo de adição e subtração; e Unidade 8 - Noção de aleatório.

Uma grande diferença entre Matemática e Língua Portuguesa que foi possível notar logo de primeira é de que o material oferece mais recursos para Matemática do que para Língua Portuguesa. Recursos no sentido de que em Matemática, por exemplo, existe um leque bem mais amplo de suas utilidades no dia-a-dia das crianças do que em Língua Portuguesa. O material trabalha com o uso de matemática e suas diferentes funções com os números. Na própria divisão de unidades é possível perceber que para Matemática os conteúdos se estendem mais do que em Língua Portuguesa.

Na maioria das unidades, as atividades escolhidas para trabalhar o conteúdo proposto oferecem recursos palpáveis para os alunos, como figuras e objetos que representem o que está sendo perguntado. Ademais, as questões são conexas entre si e instigam as crianças a pensarem em suas rotinas pois as perguntas, normalmente, são voltadas para algo do cotidiano - calendário, idade, sala de aula, número da casa, placa de carro, etc.

Quanto às disciplinas de História, Geografia e Ciências, estas encontram-se condensadas no material didático “Currículo em Ação - Sociedade e Natureza e Tecnologia e Informação” em 95 páginas. História e Geografia, inclusive, são abordadas de maneira conjunta nas Unidades 1 e 2 do material. Anteriormente, quando se abordou sobre a disputa de saberes existentes no currículo, foi mencionado que o currículo virou um espaço em que culturas e saberes considerados como essenciais ganham espaço enquanto culturas ou saberes “secundários” são, de fato, colocados em segundo plano. O material “Currículo em Ação” é uma clara representação deste fato. Além de que as imagens retratadas nestas unidades são pouco representativas. Não levam a criança um incentivo de se reconhecerem nas culturas ou nas famílias representadas, ou sequer traz um conteúdo sobre diversidade cultural - pois, novamente, não há conteúdo neste material, apenas questões dissertativas, orais ou para que represente a resposta em desenho. E não que este tipo de questão seja impróprio, mas é necessário que haja o estímulo para além do básico.

Diferentemente de Língua Portuguesa e Matemática, as unidades do material didático “Currículo em ação” não recebem um tema específico. O nome é apenas “Unidade 1”, ou “Unidade 2” e a descrição dessas unidades são “Atividade 1.1”, “Atividade 1.2”, etc. Isso, além de desqualificar aquilo que será trabalhado, não familiariza o aluno acerca do que encontrarão ali. Sem os temas, ficam apenas questões jogadas e, a maioria delas, desconexas e sem sentido.

Das poucas páginas que abordam História, Geografia e Ciências, tem-se um esvaziamento de conteúdo exorbitante. Nas competências específicas para História, Geografia e Ciências (Ciências da Natureza) descritas no Currículo Paulista, o discurso é que os conhecimentos são para que a criança entenda o seu papel na sociedade, a diversidade cultural, desenvolver senso crítico e autonomia, mas, qual o recurso fornecido para isso? No material didático fornecido pela Secretaria de Educação que não se encontra.

Dos materiais didáticos físicos utilizados em sala de aula, o último a ser analisado é o “Currículo em ação - projeto de convivência”. O propósito deste material é trabalhar com as crianças as competências socioemocionais descritas na BNCC e propõe trabalhar o indivíduo de

maneira integral. Entretanto, neste material, o que se encontra são páginas pouco atrativas e lúdicas para trabalhar sobre emoções, empatia e resoluções de problemas, segundo o que descreve o material. O “Projeto de convivência”, na verdade, é mais um dos materiais fornecidos pela Secretaria da Educação que não faz questão de compreender o contexto do aluno e alinhar com sua realidade para então trabalhar sobre estes assuntos. Acaba por ser mais um material genérico que não incentiva a mudança, e sim apresenta algumas questões que se diz ser “problemas”, mas não busca resposta.

O último material analisado, por fim, foram os materiais digitais (Slides) que passaram a ser obrigatórios a partir do segundo semestre do ano de 2023. Estes, por sua vez, não foram disponibilizados pela escola e a análise precisou ser feita por meio da observação do uso dele em sala de aula - a mesma sala de aula em que os materiais físicos foram analisados. O ponto crucial da análise dos Slides é observar o fato de como a autonomia do professor vem sendo cada vez mais retirada e, no seu lugar, conteúdos prontos e vazios tomando espaço. Se no material didático já havia pouco aprofundamento no conteúdo a ser trabalhado, nos Slides esse aprofundamento não existe. O currículo oculto, ali, ganha um grande destaque por meio do não dito e do não ensinado.

Percebe-se que a obrigatoriedade deste material digital passou a ser vigente depois que o atual Governador do Estado de São Paulo (2023) assumiu o cargo e tomou posse das decisões acerca da Educação no Estado de São Paulo. E o que se percebe, cada vez mais, é a precarização da educação, a reduzindo para que seja apenas funcional, distanciando-se da democratização e acessibilidade a todos.

Sendo assim, após uma breve análise feita acerca dos materiais didáticos utilizados no 1º ano do ensino fundamental I, faz-se necessário ressaltar que, em todos eles, os conteúdos que são trabalhados são apresentados de maneira rasa e superficial, que não condiz com o que o documento norteador, Currículo Paulista, propõe. Os materiais que mais fornecem recursos para os professores trabalharem em sala de aula são os voltados para Língua Portuguesa e Matemática - estes carregam um panorama mais amplo da alfabetização e da alfabetização matemática. Fato este que se compreende por entender que o 1º ano é a série em que a alfabetização se inicia, então, de fato, os materiais voltados para isso precisa ganhar prioridade. Porém, isso não deveria excluir o fato de que outras disciplinas também devem ser trabalhadas com a mesma seriedade e recursos.

Outro aspecto importante de ressaltar a respeito dos materiais é que, nota-se também, a pouca inclusão de figuras que representem crianças PPI (pretas, pardas ou indígenas) ou PCDs

(pessoas com deficiência), visto que a grande maioria é representada por imagens de crianças brancas. Ademais, as imagens utilizadas no material não são de pessoas reais, e sim, desenhos. Principalmente nos materiais didáticos referentes à História e Geografia percebe-se que não aborda a fundo nenhum assunto proposto, começando pelo fato de que estas matérias nem se separam no material, são trabalhadas de maneira conjunta em 2 unidades e não fazem diferenciação entre seus conteúdos. Este fato reforça a ideia de que disciplinas que tratam sobre questões sociais e culturais são desconsideradas e na maioria das vezes trabalhadas de maneira secundária, sem aprofundamento.

## 6 Considerações finais

O objetivo principal deste trabalho foi investigar de qual maneira o currículo oculto influencia na formação social e de identidade da criança e, para que isso fosse possível, foi necessária uma análise dos fatores que antecedem a chegada do currículo nas escolas - como o seu contexto histórico, de criação, de implementação, etc. Além disso, houve também uma breve análise da BNCC e Currículo Paulista - documentos normativos que também atuam dentro do ambiente escolar e norteiam as práticas dos professores, podendo relacionar-se ao currículo oculto.

Durante as análises, chamou a atenção o contexto histórico de criação do currículo e qual a sua finalidade quando foi criado (durante a Revolução Industrial), que, por sua vez, assemelha-se a controle e poder da sociedade, na qual as classes dominantes da época não estavam satisfeitas com tantas culturas espalhando-se pela América do Norte e, então, decidiram criar o currículo para houvesse uma homogeneização cultural. Nos dias de hoje, quando pensamos no papel que muitas vezes o currículo exerce dentro das escolas, podemos fazer a analogia de que também continua sendo feito um trabalho de homogeneização cultural. Por meio da análise da BNCC bem como o seu contexto histórico de criação foi possível compreender o quanto esse documento é antidialógico e antidemocrático dentro da sociedade em que vivemos.

Sendo a BNCC, então, um documento responsável por ditar quais os conteúdos a serem estudados em cada etapa e a responsável, também, por nortear a produção dos materiais didáticos (visto que eles precisam segui-la), devemos olhar com criticidade o não dito, não trabalhado e não estudado por este documento, pois é no oculto que ele atua e compactua com práticas que silenciam identidades e corroboram com a desigualdade. Incentiva um ensino que se distancia do real e parte de um pressuposto no qual todos têm as mesmas oportunidades. Espera que todos alcancem o ponto de chegada, mas desconsidera que vieram de pontos de partida muito distintos.

Foi possível perceber, também, um distanciamento do real na produção dos materiais didáticos analisados. Muitos deles, além de terem conteúdos enxugados e desconexos, possuem a sua representação gráfica (desenhos, figuras, etc.) todas em imagens de desenhos, não trazendo para o repertório do aluno uma imagem cotidiana, de coisas reais e concretas, para exemplificar o conteúdo trabalhado. A falta de imagens reais pode acarretar na criança um certo distanciamento do que ela vê em seu dia a dia e o que vê nos materiais dentro das escolas. A aproximação da

realidade, do mundo real, do cotidiano deve fazer parte da aprendizagem infantil, principalmente nos anos iniciais, no qual ela está começando o seu processo de se entender enquanto sujeito que atua dentro de uma sociedade.

As facetas do currículo oculto presentes no dia a dia da criança fazem com que estas tenham suas identidades anuladas e caiam numa engrenagem na qual tudo se padroniza. Os pensamentos tornam-se padrões, o convívio social torna-se padrão, personalidades, desejos e ideias tornam-se padrão. De modo que o currículo atua como um instrumento anulador e silenciador quando materializado como currículo oculto, pode também tornar-se um lugar de resistência e democracia se questionado e fortemente analisado de maneira crítica desde as suas primeiras instâncias, pois, Moreira e Silva (2002) já o definiu como sendo um “[...] terreno de produção política e cultural nos quais os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”.

Ao final desse processo, espera-se ter apresentado ideias úteis para que os primeiros passos sejam dados no longo caminho da investigação científica. Sabemos que ainda há muito para ser dito e aprofundado, mas isso é processo.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.

\_\_\_\_\_. **Currículo, Poder e Lutas Educacionais**: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARROYO. Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes, 2011.

BIMBATTI, Bianca Rita. **O Currículo Oculto no ensino de ciências**: uma análise crítica da Base Nacional Comum Curricular. 2021. 76f. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CERVO, Amado Luis; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CHIARI, Thalita Micelli Munhoz Chiari. **Percepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a implementação do Currículo Paulista e as possíveis interferências em suas práticas**. 2023. 88f. Dissertação (Pós-Graduação), Universidade Federal de São Carlos, SP, 2023.

**CURRÍCULO PAULISTA**, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Possibilidades para entender o currículo escolar**. Revista Pátio, v. 37, p. 9, ago. 2006.

FREITAS, Fabrício Monte; SILVA, João Alberto da. LEITE, Maria Cecília Lorea. **Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC**. Currículos sem fronteiras. v.18, n.3, p.857-870, set.-dez.2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/freitas-silva-leite.pdf>. Acesso em: 25. out. 2023.

FORNER, Regis; MALHEIROS, Ana Paulos dos Santos. **Modelagem e o Currículo Paulista**: entre imposições, cobranças veladas e insubordinações criativas. Revista Paranaense de Educação Matemática. v.8, n.17, p.519-545, jul.-dez.2019. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/rpem/article/view/6149/4172>. Acesso em 10. out. 2023.

FORNER, Regis. **Modelagem Matemática e o Legado de Paulo Freire: relações que se estabelecem com o currículo**. 2018. 200 f. Dissertação (Doutorado em Educação Matemática), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, SP, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GODOY, Elivelton Vieira; SILVA, Macedo Antonio da; SANTOS, Vinício de Macedo. **Currículos de Matemática em Debate: questões para políticas educacionais e para a pesquisa em Educação Matemática**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. **Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização**. Revista de Investigaciones Unad, Bogotá, v. 14, n. 2, p. 55-73, dez. 2015. Disponível em: <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/download/1455/1771>. Acesso em: 15.out.2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaso. **A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, ano.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 11.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

\_\_\_\_\_. **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre, Artmed, 2013.

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

## APÊNDICE A – Subdivisão temática por meio da palavra-chave “Currículo Oculto”

<b>Título:</b>	<b>Ano:</b>	<b>Temática:</b>	<b>Tipo:</b>
Currículo e Currículo Oculto	2013	Currículo oculto e formação docente	Dissertação
CURRÍCULO OCULTO E UNIVERSIDADE: DESAFIOS PARA OS ESTUDOS DE GÊNERO, A EDUCAÇÃO E A CIDADANIA	2015	Currículo oculto e questões de gênero	Artigo
Corpo e currículo oculto na educação básica: discursos e práticas opressoras	2015	Currículo oculto e corporeidade	Artigo
IDEOLOGIA, ESCOLA E CONHECIMENTO: DA REPRODUÇÃO DO CURRÍCULO OCULTO ÀS POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	2015	Currículo oculto e ideologia	Artigo
A PRESENÇA OSTENSIVA DO CURRÍCULO OCULTO NA ESCOLA	2016	Currículo oculto e ideologia	Artigo
A educação em gênero e sexualidades na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: Do currículo oculto ao Currículo em Movimento	2016	Currículo oculto e sexualidade	Artigo
Ideologia, Currículo Oculto e Resistência: Uma reflexão acerca dos conteúdos indígenas nas escolas públicas de São Paulo	2017	Currículo oculto e indígena	Artigo
O CONCEITO DE CURRÍCULO OCULTO EM ARTIGOS PUBLICADOS NA BIBLIOTECA ELETRÔNICA SCIELO (2001 - 2015)	2017	Currículo oculto e análise documental	Dissertação
O CURRÍCULO OCULTO E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO COGNITIVA E SOCIAL DO ALUNO	2017	Currículo oculto e aprendizagem	Artigo
Currículo oculto – a ligação entre as aprendizagens formais e não formais. Estudo de caso.	2018	Currículo oculto e aprendizagem	Tese
O conceito de currículo oculto e a formação docente	2018	Currículo oculto e identidade	Artigo

O CURRÍCULO OCULTO SOBRE DIREITOS HUMANOS SOCIAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA COLEÇÃO PROJETO TELÁRIS	2019	Currículo oculto e direitos humanos	Dissertação
OLHAR SOBRE O CURRÍCULO OCULTO A PARTIR DO PONTO DE VISTA DE UMA PROFESSORA DE MATEMÁTICA	2019	Currículo oculto e aprendizagem	Artigo
O currículo oculto e sua relevância na educação profissional	2019	Currículo oculto e formação docente	Artigo
CURRÍCULO OCULTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ATO PEDAGÓGICO, FERRAMENTA DOCENTE OU COMPROMISSO POLÍTICO?	2020	Currículo oculto e EJA	Artigo
CURRÍCULO OCULTO E A ARTE DENTRO DE UM PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: estudo de caso a partir do programa Ciência e Arte nas Férias (CAF)	2020	Currículo oculto e planejamento	Artigo
CURRÍCULO OCULTO E SUA ATUAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR	2020	Currículo oculto e aprendizagem	Artigo
CURRÍCULO FORMAL E CURRÍCULO OCULTO: breves reflexões acerca de seus efeitos no âmbito educacional	2020	Currículo oculto e diretrizes curriculares	Artigo
O CURRÍCULO OCULTO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	2021	Currículo oculto e BNCC	Dissertação
Reflexões sobre o Currículo Oculto e a violência simbólica no contexto escolar	2021	Currículo oculto e formação continuada	Artigo
O CURRÍCULO OCULTO NA PRÁTICA DOCENTE	2021	Currículo oculto e relação professor-aluno	Artigo
REFLEXOS DO CURRÍCULO OCULTO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE DO SER	2021	Currículo oculto e identidade	Artigo
O OLHAR DE UMA PROFESSORA DE MATEMÁTICA A RESPEITO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E O CURRÍCULO OCULTO	2022	Currículo e avaliação externa	Artigo

CURRÍCULO OCULTO NA PROMOÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR: VIDAS, VIVÊNCIAS E REALIDADES	2022	Currículo oculto e aprendizagem	Artigo
O CURRÍCULO OCULTO NA ÁREA DO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: análise da Base Nacional Comum Curricular à luz da pedagogia crítica freireana	2023	Currículo oculto e BNCC	Artigo
Currículo oculto: Um importante fator nos processos da aprendizagem formal	2023	Currículo oculto e aprendizagem	Artigo
O outro lado do currículo oculto: educação como forma de dominação política no Brasil	2023	Currículo oculto e BNCC	Artigo

Fonte: elaboração própria

**APÊNDICE B: Subdivisão temática por meio da pesquisa pela palavra-chave  
“Currículo OU Currículo Escolar”**

<b>Título:</b>	<b>Ano:</b>	<b>Temática:</b>	<b>Tipo:</b>
Currículo e gestão: propondo uma parceria	2013	Currículo e gestão	Artigo
A constituição de corpos guerreiros em um currículo escolar	2013	Currículo e gênero	Artigo
POLÍTICAS CURRICULARES E SISTEMAS DE AVALIAÇÃO: EFEITOS SOBRE O CURRÍCULO	2013	Currículo e avaliação	Artigo
Currículo Interdisciplinar: contradições, limites e possibilidades	2013	Currículo e conhecimento	Artigo
Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma nova utopia	2013	Currículo e democracia	Ensaio
Teoria do currículo: o que é e por que é tão importante	2014	Currículo e teorias	Artigo
A DIVERSIDADE DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O CURRÍCULO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES	2014	Currículo e diversidade cultural	Artigo
Normas de gênero em um currículo escolar: a produção dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos	2014	Currículo e gênero	Artigo
CURRÍCULO E GESTÃO ESCOLAR: territórios de autonomia colocados sob a mira dos standards educacionais	2014	Currículo e gestão	Artigo
A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: O CURRÍCULO COMO ARTEFATO CULTURAL	2014	Currículo e diversidade cultural	Artigo
Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social	2015	Currículo e avaliação	Artigo
O CURRÍCULO ESCOLAR EM BUSCA DA JUSTIÇA SOCIAL: A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA E O ADOLESCENTE	2015	Currículo e justiça social	Artigo

O CURRÍCULO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA	2015	Currículo e teorias	Artigo
CURRÍCULO REPRODUTOR E CURRÍCULO TRANSGRESSOR: uma discussão sobre formar para os direitos humanos	2015	Currículo e poder	Artigo
Educação Física Escolar: o currículo como oportunidade histórica	2016	Currículo e disciplinas	Artigo
A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO ESCOLAR	2016	Currículo e disciplinas	Artigo
CURRÍCULO ESCOLAR, GLOBALIZAÇÃO E IDENTIDADES: novos desafios e caminhos para o educador na contemporaneidade.	2016	Currículo e identidade	Artigo
Repensar o Currículo como Emancipador	2016	Currículo e conhecimento	Artigo
Educação escolar e currículo: uma abordagem cultural	2017	Currículo e cultura	Artigo
Escola como espaço de transformação: a articulação da educação, pobreza e desigualdade social no currículo escolar	2017	Currículo e desigualdade	Artigo
AS ESCOLAS NÃO TRADICIONAIS E SUAS POSSIBILIDADES DENTRO DO CURRÍCULO	2018	Currículo e democracia	Dissertação
Currículo e Educação Matemática: a política cultural como potencializadora de pesquisas	2018	Currículo e disciplinas	Artigo
O currículo no centro da luta: contribuições de Michael Apple para a compreensão da realidade escolar	2019	Currículo e conhecimento	Artigo
TEORIAS DO CURRÍCULO: VISANDO A COMPREENSÃO E MUDANÇA	2019	Currículo e teorias	Dissertação
CURRÍCULO DES-OCULTO: outras vozes, outras epistemologias	2019	Currículo e práticas docentes	Artigo
A BNCC em evidência: aproximações do currículo com a proposta de Tyler e a pedagogia das competências	2020	Currículo e BNCC	Artigo
O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO E O IMPACTO DA BNCC NO CURRÍCULO: OPINIÕES DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS	2020	Currículo e BNCC	Artigo
Artes no currículo: expressão ou educação?	2020	Currículo e disciplinas	Artigo

Um Olhar Crítico Sobre o Currículo Escolar: Do Tradicional ao Multicultural	2020	Currículo e teorias	Artigo
Cenário Integrador: A Emergência de uma Proposta de Reconfiguração Curricular	2020	Currículo e disciplinas	Artigo
Currículo e diferenciação pedagógica - uma prática de exclusão?	2020	Currículo e diversidade	Dossiê
Currículo escolar, BNCC e formação integral	2020	Currículo e BNCC	Artigo
Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades	2020	Currículo e tecnologia	Dossiê
Currículo e cultura: A necessidade de um currículo que vá além dos muros da escola	2020	Currículo e cultura	Artigo
A reprodução social na educação: um estudo sobre currículo, pedagogia e avaliação	2020	Currículo e teorias	Artigo
Diversidade sexual e de gênero no currículo escolar e na formação docente	2021	Currículo e diversidade	Artigo
O currículo escolar na escola de tempo integral: sentidos e significados atribuídos por professores	2021	Currículo e prática docente	Artigo
CURRÍCULO ESCOLAR E PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA: FORMAÇÃO EMANCIPADORA E RESISTÊNCIA AO CAPITAL	2021	Currículo e teorias	Artigo
Aprender na era digital: Do currículo para todos ao currículo de cada um	2021	Currículo e tecnologia	Artigo
Discussões sobre sociedade, educação, currículo, avaliação da aprendizagem e relações de poder	2021	Currículo e poder	Dossiê
Contribuição dos estudos de implementação para análise de políticas educacionais: uma breve discussão do contexto de implementação da BNCC	2021	Currículo e BNCC	Artigo
Currículo e construção de sentidos: narrativas e identidade de um	2021	Currículo e identidade	Dissertação
Diversidade no currículo escolar: perspectivas de professoras da educação básica	2022	Currículo e diversidade	Artigo
A PRODUÇÃO DE DISCURSOS E O DEBATE SOBRE "IDEOLOGIA DE	2022	Currículo e gênero	Artigo

GÊNERO” NO CURRÍCULO ESCOLAR A PARTIR DO PROJETO DE LEI Nº 4893/20			
A Geografia, o currículo escolar e a ontologia: possíveis caminhos para uma outra relação com o espaço	2022	Currículo e disciplina	Tese
Políticas públicas de currículo escolar: as possibilidades da educação ambiental na BNCC	2022	Currículo e BNCC	Artigo
Discursos subversivos: quando o possível habita o currículo escolar	2022	Currículo e gênero	Artigo
BNC - Formação de professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva	2022	Currículo e BNCC	Artigo
Insurgências docentes no currículo e a produção do pensamento da diferença	2022	Currículo e diversidade	Dossiê
Pensando um currículo escolar queer mestiço: as contribuições da teoria queer articulada a metodologia interseccional	2023	Currículo e diversidade	Dossiê
As implicações da integração das tecnologias da informação e comunicação no currículo escolar	2023	Currículo e tecnologia	Artigo
Currículo em movimento: do currículo prescrito ao real	2023	Currículo e rendimento escolar	Dissertação

Fonte: elaboração própria.

**APÊNDICE C: Subdivisão temática por meio da pesquisa pela palavra-chave  
“Base Nacional Comum Curricular”**

<b>Título:</b>	<b>Ano:</b>	<b>Temática:</b>	<b>Tipo:</b>
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR : UM NOVO EPISÓDIO DE ESVAZIAMENTO DA ESCOLA NO BRASIL	2017	BNCC e PHC	Artigo
Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular?	2017	BNCC e formação docente	Artigo
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PRODUÇÃO BIOPOLÍTICA DA EDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO DE “CAPITAL HUMANO”	2017	BNCC e disputa	Artigo
Base nacional comum curricular: disputas ideológicas na educação nacional	2017	BNCC e disputa	Artigo
A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS DISCUSSÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	2017	BNCC e educação infantil	Artigo
A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de Matemática: flexibilização ou engessamento do currículo escolar	2017	BNCC e disciplinas	Artigo
Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores	2017	BNCC e formação docente	Dossiê
A EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONSENSOS, DISPUTAS E IMPLICAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS	2018	BNCC e disciplinas	Dissertação
Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação	2018	BNCC e disputa	Artigo
Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública	2018	BNCC e neoliberalismo	Artigo
Base Nacional Comum Curricular e currículo da Educação Física: qual o lugar da Diversidade cultural?	2018	BNCC e diversidade	Artigo

A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica	2018	BNCC e formação docente	Artigo
Base Nacional Comum Curricular: à contramão dos Espaços de aprendizagem inovadores e inclusivos	2018	BNCC e inclusão	Artigo
A QUESTÃO DE GÊNERO, SEXUALIDADE E ORIENTAÇÃO SEXUAL NA ATUAL BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O MOVIMENTO LGBTTQIS	2018	BNCC e gênero e sexualidade	Artigo
Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências	2018	BNCC e nomenclatura	Artigo
OS “CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS” NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DO POSITIVISMO ÀS INVENÇÕES COTIDIANAS	2018	BNCC e educação infantil	Artigo
O ENSINO DE HISTÓRIA E A BNCC: LIVROS DIDÁTICOS SOB UMA ANÁLISE COMPARATIVA	2019	BNCC e livro didático	Artigo
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO: (DES)CARACTERIZAÇÕES	2019	BNCC e gênero e sexualidade	Artigo
Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC	2019	BNCC e nomenclatura	Artigo
OS SUJEITOS E A PROPOSTA EDUCACIONAL DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO	2019	BNCC e políticas educacionais	Artigo
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente	2019	BNCC e formação docente	Artigo
A construção da base nacional comum curricular para a educação infantil	2019	BNCC e educação infantil	Artigo
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS SUJEITOS QUE DIRECIONAM A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	2019	BNCC e políticas educacionais	Artigo

Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência	2019	BNCC e formação docente	Artigo
Base Nacional Comum Curricular e competências infocomunicacionais: uma análise de correlação	2020	BNCC e ensino médio	Artigo
Conteúdo de Geociências em Livros Didáticos de Ciências do Ensino Fundamental I: Identificando a Presença e os Temas Abordados	2020	BNCC e livro didático	Artigo
COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): FUNDAMENTOS TEÓRICOS E IDEOLÓGICOS	2020	BNCC e neoliberalismo	Artigo
Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal- neoconservadora e o dever ético-estético da resistência	2020	BNCC e neoliberalismo	Artigo
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	2020	BNCC e PHC	Artigo
A alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2020	BNCC e alfabetização	Artigo
As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental	2020	BNCC e educação ambiental	Artigo
Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos	2020	BNCC e políticas educacionais	Artigo
ENTRE A LEGITIMAÇÃO E A CRÍTICA: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular	2020	BNCC e disputa	Artigo
Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular	2020	BNCC e educação ambiental	Artigo

Currículo, poder e a política do livro didático de geografia no Brasil	2021	BNCC e livro didático	Artigo
Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular	2021	BNCC e neoliberalismo	Artigo
Contribuições dos estudos de implementação para a análise de políticas educacionais: uma breve discussão do contexto de implementação da BNCC	2021	BNCC e políticas educacionais	Artigo
História e filosofia da ciência na educação básica reflexões a partir da Base Nacional Comum Curricular	2021	BNCC e disciplinas	Artigo
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: OS RETROCESSOS NO ÂMBITO EDUCACIONAL	2021	BNCC e educação ambiental	Artigo
As concepções de criatividade na Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa	2021	BNCC e disciplinas	Artigo
BNC - Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva	2022	BNCC e formação docente	Artigo
Desafios e controvérsias da Base Nacional Comum Curricular: a diversidade em questão	2022	BNCC e diversidade	Artigo
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio: entre os interesses neoliberais e possibilidades de formação humana	2022	BNCC e ensino médio	Artigo
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE HISTÓRIA NO NOVO ENSINO MÉDIO	2022	BNCC e ensino médio	Artigo
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL SEGUNDO OS DOCUMENTOS NORTEADORES: UM ESTUDO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	2022	BNCC e educação ambiental	Artigo
As linguagens na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: diálogos com a Educação Física	2022	BNCC e ensino médio	Artigo

A construção discursiva da realidade na Base Nacional Comum Curricular	2023	BNCC e ensino médio	Artigo
A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA	2023	BNCC e ensino médio	Dossiê
A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): O QUE SE MOSTRA NA ETAPA DO ENSINO MÉDIO	2023	BNCC e ensino médio	Artigo

Fonte: elaboração própria