ISSN: 2358-8829

O CURRÍCULO OCULTO E A REPRODUÇÃO DE VIOLÊNCIAS: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO COMPROMETIDA COM A EQUIDADE

Ione Marques de Lima[1]

INTRODUÇÃO

A escola participa da formação cidadã não apenas pelo que ensina de maneira explícita, mas também pelas relações, regras e expectativas que organiza no cotidiano. A forma de distribuir a palavra, reconhecer determinados saberes, corrigir comportamentos e representar diferentes grupos comunica aos estudantes quem é ouvido, quem é valorizado e quais modos de existir são considerados legítimos. Essas aprendizagens, nem sempre previstas no planejamento, compõem o que se denomina como currículo oculto (JACKSON, 1968; SILVA, 2010; MOREIRA; CANDAU, 2003).

Esse conceito ajuda a observar situações que podem parecer naturais ou neutras, embora expressem relações desiguais. Quando estereótipos são repetidos, certas identidades são tratadas como problema, ou a participação é concentrada em alguns estudantes, a instituição pode reforçar hierarquias mesmo quando seu currículo formal afirma princípios de igualdade. A violência, nesse contexto, não se limita à agressão física: pode aparecer em humilhações, silenciamentos, discriminações e práticas institucionais que diminuem o pertencimento e a possibilidade de participação (CHARLOT, 2002; BISPO; LIMA, 2014; PEREIRA; ABRANCHES; ARAÚJO, 2017).

Este trabalho analisa como práticas e discursos cotidianos associados ao currículo oculto podem favorecer a reprodução de violências e desigualdades no espaço escolar. Também discute caminhos para transformar essas práticas em favor da equidade, dos direitos humanos e da justiça social. A questão é relevante, uma vez que reconhecer a dimensão institucional da violência permite que a escola examine suas próprias rotinas e não remeta que os conflitos estejam somente atrelados a características e comportamentos dos estudantes (GALVÃO et al., 2010).

[1] Graduada pelo Curso de Psicologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - MG, ionelima46@gmail.com;

ISSN: 2358-8829

METODOLOGIA

Este trabalho adota revisão narrativa, de caráter qualitativo e interpretativo, modalidade ampla e adequada à discussão teórico-contextual de um tema (CAVALCANTE; OLIVEIRA, 2020). A discussão se apoia em obras e artigos sobre currículo oculto, teorias críticas do currículo, violência escolar, violência simbólica e relações institucionais. A análise organiza contribuições relacionadas ao objetivo do trabalho, sem pretensão de esgotar a produção sobre o tema.

Por se tratar de revisão narrativa, não se apresenta um protocolo sistemático de busca nem se pretende estabelecer estimativas de frequência. A síntese é interpretativa (CAVALCANTE; OLIVEIRA, 2020). Não foram realizadas entrevistas, observações de campo ou análise de documentos de uma escola específica; portanto, as considerações não constituem diagnóstico de uma instituição particular.

REFERENCIAL TEÓRICO

O currículo não se resume à lista de conteúdos e objetivos registrados em documentos. Ele também se realiza nas escolhas sobre o que ensinar, nas formas de avaliar e nas relações que organizam o trabalho pedagógico. A noção de currículo oculto permite analisar aprendizagens transmitidas por rotinas, normas, expectativas e interações que não aparecem necessariamente como conteúdo oficial. A experiência escolar ensina, por exemplo, como se exerce autoridade, quais vozes têm credibilidade e quais comportamentos são recompensados ou punidos (SILVA, 2010).

Visto isso, pode-se refletir que muitas aprendizagens surgem da própria vida cotidiana da sala de aula, além do conteúdo explicitamente planejado. Outrossim, Apple (1979) articula currículo, ideologia e poder, ajudando a compreender como a seleção do conhecimento pode favorecer determinados grupos e visões de mundo. Essas ideias permitem tratar o currículo oculto como parte das relações e da organização escolar, não como um conjunto de conteúdos secretos.

Com base nisso, Freire (1987) também discute que quando o estudante é tratado como receptor passivo, sua experiência e sua voz perdem espaço no processo educativo. Giroux (1988), por sua vez, propõe compreender o trabalho docente como prática intelectual e política. Essa perspectiva reconhece que a escola pode reproduzir relações de poder, mas também se tornar espaço de questionamento e transformação.

Essa dimensão se articula à violência simbólica quando valores e classificações particulares são apresentados como universais e legítimos, ocultando as relações de poder que os sustentam. Bourdieu e Passeron (1975) ajudam a compreender como a instituição pode

ISSN: 2358-8829

legitimar uma cultura específica e transformar diferenças sociais em aparentes diferenças de mérito ou capacidade. A violência simbólica não depende sempre de intenção explícita: pode operar por práticas consideradas comuns, como desqualificar repertórios culturais, naturalizar expectativas distintas ou atribuir o fracasso exclusivamente ao estudante.

A literatura também recomenda distinguir as formas de violência para compreender suas relações sem reduzir uma à outra. A agressão visível demanda proteção e intervenção; já a violência institucional ou simbólica exige examinar regras, discursos e formas de tratamento que produzem exclusão. Charlot (2002) distingue a violência que ocorre na escola, a que se dirige contra a instituição e a violência produzida pela própria escola. Essa diferenciação impede que a análise se restrinja ao comportamento individual e favorece a investigação das condições pedagógicas e sociais em que os conflitos se desenvolvem (CHARLOT, 2002; BISPO; LIMA, 2014; GALVÃO et al., 2010).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão está organizada em quatro dimensões relacionadas: naturalização de hierarquias, distribuição desigual da participação, deslegitimação de identidades e saberes, e normalização de práticas disciplinares excludentes. As dimensões não são categorias isoladas. Podem se combinar e reforçar umas às outras, criando experiências escolares distintas para estudantes que ocupam posições sociais diferentes.

A primeira dimensão é a naturalização de hierarquias. Comentários sobre inteligência, comportamento, origem social, raça, gênero ou capacidade podem parecer brincadeiras ou avaliações neutras, mas contribuem para fixar expectativas sobre quem terá sucesso e quem será visto como problema. Essa leitura dialoga com a análise de Bispo e Lima (2014) sobre formas simbólicas e institucionais de violência e com Pereira et al. (2017), que discutem práticas pedagógicas excludentes. A partir dessas discussões, infere-se que classificações repetidas ou toleradas pela instituição podem influenciar a interpretação das ações dos estudantes. Galvão et al. (2010) mostram, em pesquisas sobre escolas urbanas, que docentes e discentes podem ter percepções distintas da violência escolar.

A segunda dimensão envolve a participação e o silenciamento. A distribuição do tempo de fala e a possibilidade de os estudantes expressarem suas experiências são aspectos do cotidiano que podem ser observados à luz das discussões sobre currículo oculto SILVA, 2010). A literatura consultada também registra o silenciamento de certas formas de violência e diferenças entre as percepções de estudantes e docentes (GALVÃO et al., 2010). A participação ativa dos jovens e o diálogo são apresentados como caminhos para lidar com conflitos nas

ISSN: 2358-8829

relações escolares (FREIRE, 1987; BISPO; LIMA, 2014; GALVÃO et al., 2010). Como encaminhamento deste trabalho, propõe-se que a escuta dos sujeitos envolvidos ajude a compreender o contexto, explicitar critérios e construir respostas educativas que considerem quem foi atingido.

A terceira dimensão diz respeito à seleção e à legitimidade dos saberes. Quando o ensino apresenta como universal um repertório cultural restrito, outras experiências podem receber menos espaço. Moreira e Candau (2003) defendem currículos que considerem a pluralidade cultural e desafiem relações de poder que produzem e preservam diferenças. Pereira et al. (2017) discutem a presença da violência simbólica em práticas pedagógicas, normas, regras e conteúdos curriculares; também destacam a importância de considerar a realidade do estudante e superar a fragmentação do conhecimento. Com base nessas contribuições, propõe-se que os conhecimentos sistematizados sejam trabalhados em diálogo com diferentes experiências, ampliando repertórios sem deslegitimar os saberes dos estudantes (MOREIRA; CANDAU, 2003; PEREIRA et al., 2017).

A quarta dimensão aparece nas regras, avaliações e sanções. Critérios pouco claros, punições desproporcionais ou decisões tomadas sem escuta podem transformar diferenças de comportamento em justificativa para afastamento e estigmatização. Galvão et al. (2010) apontam a importância de discutir entre docentes e discentes os sentidos atribuídos à violência e às normas escolares, e destacam a relação entre gestão democrática e currículo significativo. Regras comuns são necessárias à convivência, mas sua legitimidade depende de serem compreensíveis, aplicadas com justiça e abertas à revisão quando produzem efeitos desiguais.

Em conjunto, os estudos indicam que a violência escolar precisa ser compreendida em mais de um plano. A ocorrência de agressões explícitas não elimina a responsabilidade de examinar práticas institucionais; da mesma forma, reconhecer mecanismos simbólicos não deve minimizar danos físicos ou verbais. A análise do currículo oculto amplia o campo de observação: pergunta não apenas o que aconteceu, mas também quais normas, relações e expectativas tornaram o episódio possível, foram mobilizadas para respondê-lo e podem contribuir para sua repetição.

A transformação começa pela observação coletiva do cotidiano. Revisar regras, critérios de avaliação e materiais didáticos, acompanhar quem participa e criar canais de escuta ajudam a tornar visíveis padrões tratados como naturais. A formação docente pode articular essas observações a conceitos teóricos, e os estudantes podem participar dos acordos de convivência e da avaliação das respostas institucionais.

Essas medidas não eliminam as violências por si só, mas sustentam uma prática contínua de reflexão, responsabilização e reparação. Uma educação comprometida com a equidade verifica se todos têm condições de falar, aprender e participar sem terem suas identidades deslegitimadas. Assim, a escola pode reorganizar relações e conteúdos para interromper a reprodução de desigualdades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão realizada indica que o currículo oculto constitui uma chave importante para compreender formas cotidianas e nem sempre reconhecidas de violência escolar. Relações, discursos e regras podem reforçar hierarquias, silenciar estudantes, desvalorizar saberes e transformar diferenças em sinais de incapacidade ou inadequação. Seus efeitos alcançam o sentimento de pertencimento, a participação e as oportunidades de aprendizagem.

Enfrentar essas práticas requer examinar a organização escolar. Rever normas, escutar estudantes, valorizar repertórios diversos e responder democraticamente aos conflitos são caminhos coerentes com os direitos humanos e a justiça social. Pesquisas em escolas específicas podem aprofundar o tema.

Palavras-chave: Currículo oculto, Violências, Violência simbólica, Equidade, Educação.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *Ideology and curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul, 1979.

BISPO, Fábio Santos; LIMA, Nádia Laguárdia de. A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 161-180, abr. 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000200008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000200008. Acesso em: 22 out. 2026.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

CAVALCANTE, Lívia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 82–100, jan./abr. 2020. DOI: https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2020v26n1p82-100.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200016. Acesso em: 22 out. 2026.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, Afonso; GOMES, Cândido Alberto; CAPANEMA, Clélia; CALIMAN, Geraldo; CÂMARA, Jacira. Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. *Ensaio:*

Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 425-442, set. 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000300002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000300002. Acesso em: 22 out. 2026.

GIROUX, Henry A. *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. Granby, Mass.: Bergin & Garvey, 1988.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, ago. 2003. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012. Acesso em: 22 out. 2026.

PEREIRA, Susy Santos; ABRANCHES, Livia Arruda; ARAÚJO, Elson Luiz. Reflexões sobre o currículo escolar e a violência simbólica. *Ensino & Pesquisa*, União da Vitória, v. 15, n. 3, p. 67-80, ago. 2017. DOI: https://doi.org/10.33871/23594381.2017.15.3.1109. Disponível em: https://doi.org/10.33871/23594381.2017.15.3.1109. Acesso em: 22 out. 2026.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.