

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Currículo ocultado na Educação do Campo: silenciamentos, hegemonias e reexistências

Adriano Pereira da Silva, Adelson Dias de Oliveira

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.15430>

Submetido em: 2026-03-13

Postado em: 2026-03-23 (versão 2)

(AAAA-MM-DD)

Justificativa da versão: Esta versão apresenta revisões teóricas e ajustes textuais que aprimoram a clareza argumentativa e a consistência do manuscrito. Foram ampliados os diálogos com perspectivas decoloniais e refinada a definição da categoria “currículo ocultado”, além de revisão linguística dos resumos. As alterações visam fortalecer a contribuição do estudo para o debate sobre currículo e Educação do Campo.

ARTIGO

CURRÍCULO OCULTADO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: SILENCIAMENTOS, HEGEMONIAS E REEXISTÊNCIAS

ADRIANO PEREIRA DA SILVA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4662-5693>
<adriano.pereira@discente.univasf.edu.br>

ADELSON DIAS DE OLIVEIRA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8415-1153>
<adelsonjovem@gmail.com>

¹ Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

² Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

RESUMO: Este artigo problematiza o silenciamento de saberes camponeses no currículo da Educação do Campo, propondo a categoria analítica de currículo ocultado como chave interpretativa para compreender processos de invisibilização e negação de conhecimentos produzidos por sujeitos do campo. Fundamentado em perspectivas críticas e decoloniais do campo curricular, o estudo tem como objetivo discutir de que modo essa categoria contribui para analisar as disputas epistêmicas presentes na constituição dos currículos escolares em contextos rurais. Trata-se de um artigo de natureza teórica desenvolvido como ensaio teórico, construído a partir de revisão bibliográfica de caráter narrativo que mobiliza produções do campo do currículo, da Educação do Campo e dos estudos decoloniais. Argumenta-se que o currículo ocultado opera como mecanismo histórico e político de marginalização de saberes camponeses, reforçando hierarquias epistemológicas que privilegiam conhecimentos hegemônicos em detrimento de outras formas de produção de conhecimento. Evidencia-se, ainda, que tais processos produzem movimentos de resistência e reexistência protagonizados por sujeitos coletivos do campo, que tensionam as lógicas curriculares dominantes e afirmam outras possibilidades de construção do conhecimento escolar. Desse modo, a noção de currículo ocultado contribui para ampliar as análises críticas em diálogo com vertentes pós-críticas sobre currículo e aprofundar o debate acerca das disputas de saber e poder na Educação do Campo.

Palavras-chave: Currículo ocultado; Educação do Campo; Hegemonia; Silenciamentos; Reexistência.

CONCEALED CURRICULUM IN RURAL EDUCATION: SILENCES, HEGEMONIES AND RE-EXISTENCES

ABSTRACT: This article problematizes the silencing of peasant knowledge in the curriculum of Rural Education, proposing the analytical category of hidden curriculum as an interpretative key to understanding processes of invisibility and denial of knowledge produced by rural subjects. Grounded in critical and decolonial perspectives of the curricular field, the study aims to discuss how this category contributes to analyzing the epistemic disputes present in the constitution of school curricula in rural contexts. This is a theoretical article developed as a theoretical essay, constructed from a narrative bibliographic review that mobilizes productions from the field of curriculum, Rural Education, and decolonial studies. It argues that the hidden curriculum operates as a historical and political mechanism of marginalization of peasant knowledge, reinforcing epistemological hierarchies that privilege hegemonic knowledge to the detriment of other forms of knowledge production. It is also evident that such processes produce movements of resistance and re-existence led by collective subjects from the

field, who challenge dominant curricular logics and affirm other possibilities for the construction of school knowledge. In this way, the notion of hidden curriculum contributes to broadening critical analyses of curriculum and deepening the debate about the disputes over knowledge and power in Rural Education.

Keywords: Concealed curriculum; Rural Education; Hegemony; Silencing; Re-existence.

CURRÍCULO ENCUBIERTO EN LA EDUCACIÓN DEL CAMPO: SILENCIO, HEGEMONÍAS Y RESISTENCIAS

RESUMEN: Este artículo problematiza el silenciamiento del saber campesino en el currículo de Educación del Campo, proponiendo la categoría analítica de currículo encubierto como clave interpretativa para comprender los procesos de invisibilidad y negación del saber producido por los sujetos rurales. Fundamentado en perspectivas críticas y decoloniales del ámbito curricular, el estudio busca analizar cómo esta categoría contribuye al análisis de las disputas epistémicas presentes en la constitución de los currículos escolares en contextos rurales. Este es un artículo teórico desarrollado como un ensayo teórico, construido a partir de una revisión bibliográfica narrativa que moviliza producciones del campo del currículo, la Educación del Campo y los estudios decoloniales. Argumenta que el currículo encubierto opera como un mecanismo histórico y político de marginación del saber campesino, reforzando jerarquías epistemológicas que privilegian el saber hegemónico en detrimento de otras formas de producción de saber. También es evidente que tales procesos producen movimientos de resistencia y reexistencia liderados por sujetos colectivos del campo, quienes desafían las lógicas curriculares dominantes y afirman otras posibilidades para la construcción del saber escolar. De este modo, la noción de currículo encubierto contribuye a ampliar los análisis críticos del currículo y a profundizar el debate sobre las disputas en torno al conocimiento y el poder en la educación del campo.

Palabras clave: Currículo encubierto; Educación del Campo; Hegemonía; Silenciamientos; Reexistencia.

INTRODUÇÃO

Abordar currículo implica reconhecer que ele emerge das decisões acerca daquilo que deve ser aprendido em determinado contexto social, político e econômico, configurando-se como ato historicamente situado, intencional e deliberado, na medida em que, como argumenta Apple (2006), a seleção do conhecimento escolar expressa relações de poder e interesses sociais específicos. Longe de constituir-se como instrumento neutro, o currículo traduz disputas em torno da definição do conhecimento legítimo, corroborando a compreensão de Silva (1999) de que toda prática curricular é produção de significação atravessada por relações de poder.

O aparato curricular predominante em determinado contexto histórico enuncia disputas em torno da definição do conhecimento ali legitimado. Conforme sustentam Lopes e Macedo (2011), o currículo opera como produção de sentidos e como espaço de fixação provisória de hegemonias. Nessa perspectiva, esboçada pela tradição crítica do campo curricular, representada por Apple (2006), outrora já enfatizada por Bourdieu e Passeron (1975), pontua-se que a seleção do conhecimento escolar não é neutra, mas articulada a estruturas de poder que legitimam determinados saberes ao mesmo tempo que silenciam outros.

Se o currículo organiza hegemonias por meio da seleção cultural, torna-se fundamental observar como essa dinâmica se materializa em contextos específicos, o que permite identificar quais saberes prevalecem e quais são marginalizados.

É nesse cenário que se evidenciam, no âmbito da Educação do Campo, disputas em torno da legitimidade dos saberes, assumindo contornos historicamente marcados pela centralidade de referenciais urbanocêntricos, mesmo em contextos rurais que apresentam racionalidades socioculturais distintas. Conforme destacam Arroyo, Caldart e Molina (2011), há uma tendência contumaz que estabelece uma dicotomia campo-cidade, referenciando o urbano como paradigma de progresso e caracterizando o rural como atraso. Esta estereotipia desencadeia a expansiva propagação de saberes descontextualizados das territorialidades rurais, nos quais práticas e epistemologias camponesas são sistematicamente desautorizadas e silenciadas.

Essa dinâmica evidencia que o currículo não opera apenas pelo que explicita, mas também pelo que exclui, omite ou silencia. Aquilo que se permite e aquilo que se nega, o saber valorizado e o saber marginalizado, constituem dimensões estruturantes da dinâmica curricular. Nesse sentido, a categoria de currículo oculto, formulada por Jackson (1968) e posteriormente discutida por Lopes e Macedo (2011), evidencia dimensões implícitas da formação escolar, que se manifestam por meio de hábitos, rotinas e condutas convencionadas, produzindo uma conformidade habitual. Essas dimensões não aparecem nos planos formais de ensino, mas estruturam as práticas escolares de maneira a reforçar normas, hierarquias e relações de poder, funcionando como mecanismos sutis de socialização e de dominação. Tal dinâmica dialoga com a crítica de Santomé (2012), ao evidenciar que os silenciamentos curriculares operam tanto pela omissão quanto pela hierarquização cultural.

A compreensão dessas exclusões demanda reconhecer que a monoculturalização do saber não emerge apenas de disputas pedagógicas internas ao campo educacional, mas encontra sustentação histórica em uma matriz mais ampla de colonialidade do poder e do saber. Conforme argumenta Aníbal Quijano (2005), a colonialidade constitui um padrão de dominação que persiste para além do colonialismo formal, organizando as relações sociais e epistêmicas por meio de classificações hierárquicas fundadas, sobretudo, na ideia de raça. Nesse sentido, as hierarquias epistêmicas classificam os conhecimentos segundo critérios racializados, territorializados e civilizatórios, contribuindo para a subalternização de saberes não hegemônicos. Em diálogo com essa perspectiva, Catherine Walsh (2009) enfatiza a necessidade de construção de práticas pedagógicas insurgentes que enfrentem a colonialidade do saber, possibilitando a emergência de epistemologias outras e a valorização de modos plurais de produção do conhecimento no campo educativo.

Nesse horizonte de colonialidade do poder e do saber, saberes produzidos em contextos camponeses, indígenas e populares são frequentemente posicionados como inferiores, tradicionais ou não científicos, enquanto o conhecimento urbano-industrial moderno é elevado à condição de universalidade. O currículo escolar, ao incorporar e reproduzir tais hierarquias, atua na manutenção dessas assimetrias históricas, convertendo diferenças epistêmicas em desigualdades institucionais, simbólicas e epistêmicas.

Assim, o ocultamento curricular pode ser compreendido como expressão localizada de uma lógica mais ampla de produção de inexistências, aproximando-se da formulação de Santos (2002) sobre a Sociologia das Ausências, que problematiza os mecanismos pelos quais certos saberes são produzidos como inexistentes, apesar de sua presença concreta nas práticas sociais.

Essa perspectiva tem sido retomada por produções recentes que aprofundam a crítica à monocultura epistemológica ao demonstrar que a hierarquização dos saberes permanece estruturando as formas contemporâneas de organização curricular. Ao enfatizar que a exclusão não se limita à ausência formal de determinados conteúdos, mas opera por meio da deslegitimação sistemática de racionalidades territorializadas, tais estudos reforçam que o currículo continua sendo espaço de validação ontológica do que pode ser reconhecido como conhecimento legítimo.

Nesse sentido, Santos (2022) reafirma que a ecologia de saberes constitui não apenas alternativa teórica, mas exigência política diante da persistência de epistemicídios que naturalizam a superioridade de matrizes eurocentradas.

Nesse contexto, torna-se necessário distinguir entre aquilo que se aprende implicitamente nas rotinas escolares e aquilo que é deliberadamente excluído da possibilidade de ensinar.

Tendo em vista que o currículo carrega em si hegemonia, poder e direcionamento deliberado, a importância do não-manifesto não pode ser reduzida ao caráter implícito que pauta o currículo oculto. Existe, no processo de definição curricular, uma intencionalidade explícita, um direcionamento e uma escolha sobre o que é reconhecido como legítimo. É a partir desse deslocamento que se propõe a categoria de currículo ocultado, compreendida como operação política deliberada de silenciamento epistêmico.

Diferentemente do currículo oculto, que enfatiza aprendizagens implícitas derivadas da rotina escolar, o currículo ocultado refere-se a processos estruturados de negação, que retiram determinados saberes da condição de ensináveis. Parte-se da hipótese de que, na Educação do Campo, esse ocultamento constitui expressão de uma racionalidade monocultural, capaz de organizar previamente o horizonte do que pode ser reconhecido como conhecimento legítimo.

Diante desse cenário, este artigo busca responder à seguinte questão-problema: de que modo a categoria de currículo ocultado contribui para compreender as disputas epistêmicas presentes na Educação do Campo? O objetivo consiste em analisar essa categoria à luz das disputas hegemônicas que atravessam o campo educacional, bem como discutir as re-existências produzidas pelos sujeitos do campo como tensionamentos a esses processos.

CAMINHO METODOLÓGICO

Este artigo assume a forma de ensaio teórico, construído a partir de revisão bibliográfica de caráter narrativo. O ensaio, conforme destaca Severino (2016), caracteriza-se como uma modalidade de investigação orientada à reflexão crítica e à elaboração conceitual, sendo especialmente adequada quando se pretende problematizar categorias consolidadas e produzir deslocamentos analíticos.

Nesse tipo de investigação, a consistência do argumento e a densidade da reflexão teórica constituem os principais critérios de validade do conhecimento produzido.

A revisão desenvolvida privilegia o diálogo entre autores que discutem currículo, hegemonia e Educação do Campo. Não se busca mapear exaustivamente a produção existente, mas de articular perspectivas capazes de iluminar os silenciamentos que atravessam a seleção cultural escolar. Nessa direção, a revisão narrativa, como observa Gil (2008), favorece a construção de sínteses interpretativas capazes de aprofundar a problematização teórica.

O percurso metodológico organiza-se, assim, em torno da análise das disputas epistêmicas que estruturam o currículo, tomando como eixo a formulação da categoria de currículo ocultado. Busca-se

sustentar, com base em referenciais teóricos consistentes, a compreensão do ocultamento como operação deliberada inscrita nas dinâmicas de legitimação do conhecimento escolar.

A opção pelo ensaio teórico não se restringe a uma escolha formal, mas expressa posicionamento epistemológico. A elaboração da categoria de currículo ocultado constitui um movimento de construção conceitual que procura intervir no campo curricular por meio de um deslocamento analítico. Trata-se de gesto de reconstrução teórica que tensiona categorias consolidadas, especialmente a noção de currículo oculto, ampliando seu alcance interpretativo diante de contextos marcados por disputas territoriais e epistêmicas específicas, como a Educação do Campo. Ao assumir o ensaio como método crítico, o estudo reivindica a centralidade da análise conceitual como prática legítima de produção de conhecimento em educação, sustentando que a inovação teórica também pode constituir forma de intervenção política no debate acadêmico.

REFERENCIAL TEÓRICO

Currículo, monocultura e ocultamento: hegemonia e disputa epistêmica

A compreensão do currículo como campo político não se limita à crítica de sua dimensão técnica; exige situá-lo como arena de disputa pela definição do real, ressaltando sua centralidade nos processos de produção de sentidos. Conforme sustentam Lopes e Macedo (2011), o currículo constitui prática discursiva que fixa sentidos provisórios e organiza hegemonias por meio da produção de significações. Ao definir o que deve ser ensinado, institui um regime de verdade, delimitando o campo do pensável e do ensinável.

Dimensões do currículo: formal, oculto e ocultado

Para aprofundar a análise, torna-se pertinente distinguir três dimensões que atravessam o campo curricular: o currículo formal, o currículo oculto e o currículo ocultado. O currículo formal refere-se ao conjunto de prescrições oficiais, como diretrizes, programas, políticas e documentos normativos, que definem conteúdos e objetivos de ensino. Ele expressa a dimensão explícita da seleção cultural, institucionalmente legitimada.

O currículo oculto, conforme formulado por Philip Jackson e posteriormente desenvolvido pelas teorias críticas, diz respeito às aprendizagens implícitas produzidas pelas rotinas escolares, pelas formas de organização do tempo, do espaço e das relações de autoridade. Trata-se de dimensão não formalizada, mas socializadora, que opera na internalização de normas e disposições compatíveis com a ordem vigente.

O currículo ocultado, por sua vez, desloca o foco da análise para aquilo que é deliberadamente excluído do horizonte do ensinável. Diferentemente do oculto — que emerge da prática — o ocultado situa-se no momento da definição política do currículo. Ele se manifesta tanto na ausência direta de determinados saberes quanto na sua presença subordinada, folclorizada ou esvaziada de densidade epistemológica. Assim, enquanto o currículo formal explicita, o currículo oculto socializa implicitamente e o currículo ocultado interdita previamente. Essa distinção permite evidenciar que as dinâmicas de exclusão não operam apenas por reprodução tácita, mas também por decisão estruturante.

Essa distinção encontra respaldo em debates contemporâneos que problematizam a produção de fronteiras epistemológicas no interior das instituições escolares. Ao discutir currículo e diferença, Lopes

e Macedo (2002) enfatizam que a seleção cultural não é procedimento neutro, mas operação que delimita quais experiências podem adquirir estatuto de conhecimento, estabilizando narrativas hegemônicas e interditando outras possibilidades de inteligibilidade. Nessa perspectiva, o ocultamento configura-se como mecanismo estruturante da própria arquitetura curricular.

Essa perspectiva, embora mais ampla, encontra convergência com as análises de Apple (2006), que evidenciam o currículo como mecanismo de legitimação cultural articulado às estruturas econômicas dominantes. A seleção do conhecimento escolar não é neutra, expressa interesses históricos que convertem determinados saberes em capital simbólico autorizado. Nessa mesma direção, Althusser (1998) compreende a escola como aparelho ideológico do Estado, responsável por assegurar a reprodução das relações sociais por meio da internalização de valores hegemônicos, sendo estes valores operacionalizados pelo esteio curricular.

Contudo, Bourdieu e Passeron (1975) abordam uma crítica à seleção cultural, enquanto elemento que expansivamente ganha densidade estrutural por meio do aparato escolar. Nessa perspectiva, a escola universaliza o capital cultural dominante como se fosse neutro, evidenciando a produção de violência simbólica. A monocultura do saber, pautada neutramente como pertinente a todos, expande-se como racionalidade que naturaliza uma matriz cultural específica, convertendo-a em medida universal. Nesse processo, a diferença é traduzida como déficit, e não como pluralidade epistêmica.

A atualidade dessa crítica pode ser observada em investigações recentes que analisam as disputas curriculares na Educação do Campo, evidenciando que, mesmo sob discursos de reconhecimento da diversidade, a estrutura da seleção cultural tende a preservar hierarquias epistêmicas que mantêm saberes camponeses em posição subalterna. Molina e Freitas (2023) destacam que a tensão não reside apenas na presença ou ausência de conteúdos, mas na forma como o currículo organiza legitimidades, produzindo centralidades e periferias cognitivas que reiteram desigualdades históricas.

Essa monocultura não opera apenas no plano do conteúdo, mas na própria arquitetura do reconhecimento. Como afirma Tomaz Tadeu da Silva (1999), o currículo constitui território identitário no qual se produzem subjetividades e se regulam pertencimentos. A definição do que conta como conhecimento implica também a definição de quem conta como sujeito legítimo do saber, evidenciando a articulação entre a colonialidade do saber e a colonialidade do ser, na medida em que hierarquiza simultaneamente conhecimentos e sujeitos.

Em uma acepção que visa matizar os sentidos operados, a noção de currículo oculto, formulada por Philip Jackson apud Lopes e Macedo (2011), revelou que a escola transmite normas e hierarquias de forma não explicitada, ampliando a compreensão sobre as dimensões tácitas do processo educativo. Contudo, ao analisar o funcionamento curricular no contexto das ruralidades brasileiras, percebe-se que determinadas ausências não podem ser explicadas apenas pela lógica do implícito.

A formulação do currículo oculto remonta às análises de Philip Jackson (1968) sobre a vida cotidiana em sala de aula, nas quais o autor demonstrou que a escolarização produz aprendizagens que ultrapassam o conteúdo formalmente prescrito. Posteriormente, as teorias críticas do currículo ampliaram essa interpretação ao evidenciar que tais aprendizagens implícitas operam na reprodução das estruturas sociais e na internalização de disposições compatíveis com a ordem hegemônica (APPLE, 2006; SILVA, 1999).

Nesse movimento, o currículo oculto passou a ser compreendido como instância de socialização política e moral. Porém, ao enfatizar predominantemente a dimensão implícita da aprendizagem, o conceito permanece circunscrito à esfera da reprodução, não alcançando plenamente a análise das

operações deliberadas de silenciamento que atravessam contextos marcados por disputas territoriais e epistêmicas.

Como enfatiza Santomé (2012), o currículo constitui seleção cultural atravessada por relações de poder, que convertem grupos subalternizados em presenças periféricas ou alienadas no interior da escola, promovendo silenciamentos e negações. Tal formulação desloca o debate do plano do implícito para o plano da estrutura.

Se o currículo oculto permite compreender aquilo que se aprende sem estar explicitamente declarado, torna-se necessário avançar para a análise daquilo que sequer é autorizado a emergir como conhecimento legítimo. Conforme argumenta Apple (2006), o currículo é sempre resultado de uma seleção cultural que expressa relações de poder. Na Educação do Campo, essa seleção não se limita à reprodução implícita de desigualdades, mas configura uma operação de exclusão ativa de saberes territorializados. Assim, o problema desloca-se do não dito para o recusado, exigindo uma categoria que evidencie o caráter político intencional do apagamento curricular.

No contexto da Educação do Campo, conforme analisam Arroyo, Roseli Saete Caldart e Molina (2011), consolida-se historicamente uma hierarquização que associa o urbano ao progresso e o campo ao atraso. Essa hierarquização não é meramente simbólica, pois há estruturas políticas que permeiam a tessitura curricular, definindo parâmetros de avaliação e orientando a seleção curricular. A imposição de referenciais urbanos às escolas do campo materializa um caráter centralizador e paradigmático que engendra uma monocultura epistêmica denunciada por Bourdieu e Passeron (1975).

É nesse ponto que a categoria de currículo ocultado ganha densidade analítica. Diferentemente do currículo oculto, cujo foco é a transmissão implícita de valores, o currículo ocultado designa processos deliberados de apagamento epistêmico. Trata-se de uma operação política situada no momento da definição do que pode ser reconhecido como conhecimento legítimo, em consonância com a leitura de Apple (2006) de que toda seleção curricular envolve decisões estratégicas de legitimação e exclusão.

Nesse sentido, propõe-se compreender o currículo ocultado como operação política inscrita na definição do que pode ser reconhecido como conhecimento legítimo. Trata-se de processo estruturante de deslegitimação epistemológica que incide especialmente sobre saberes territorializados e historicamente subalternizados.

O currículo ocultado, portanto, não se configura como efeito colateral da organização pedagógica, mas como expressão estruturante das disputas pelo poder de definir o que conta como conhecimento válido, perspectiva que encontra respaldo na análise de Bourdieu e Passeron (1975) acerca da reprodução cultural no sistema de ensino.

Ao explicitar o ocultamento como operação deliberada, desloca-se a análise da esfera da consequência para a esfera da intencionalidade política. Conforme argumenta Silva (1999), o currículo é prática de significação que produz realidades e fixa fronteiras de reconhecimento. Nesse sentido, ocultar não significa apenas omitir, mas produzir inexistências, definindo quais saberes não alcançarão estatuto de legitimidade escolar. Tal movimento aproxima-se da crítica de Apple (2006), para quem toda seleção curricular envolve simultaneamente legitimação e exclusão. O currículo ocultado, portanto, explicita a dimensão estratégica dessa exclusão, evidenciando que a hegemonia não opera apenas pelo que inclui, mas também pelo que sistematicamente impede de existir enquanto conhecimento válido.

A compreensão do currículo ocultado como produção ativa de inexistências pode ser aprofundada a partir da formulação da Sociologia das Ausências proposta por Boaventura de Sousa Santos (2002). Para o autor, a racionalidade moderna opera por meio de um mecanismo que converte

diferenças em hierarquias e transforma saberes não hegemônicos em não-existentes, ao desqualificá-los como irrelevantes, inferiores ou não científicos.

Trata-se de um processo pelo qual determinadas experiências sociais são tornadas invisíveis, ininteligíveis ou descartáveis, não por inexistirem concretamente, mas porque são produzidas como ausências dentro de um regime epistemológico que restringe o campo do conhecimento legítimo.

Transposta para o debate curricular, essa perspectiva permite compreender que o ocultamento de saberes camponeses não decorre de negligência ou lacuna acidental, mas de uma lógica que institui previamente quais conhecimentos podem alcançar estatuto de validade escolar e quais permanecerão fora do horizonte de reconhecimento.

Se o currículo, conforme Lopes e Macedo (2011), constitui produção de sentidos, o ocultamento evidencia que essa produção pode implicar também na anulação de sentidos alternativos ao que se encontra hegemonicamente convencionalizado.

Assim, o currículo ocultado pode ser compreendido como expressão político-epistêmica da monocultura do saber, na medida em que institucionaliza hierarquias de conhecimento que deslegitimam epistemologias não alinhadas ao paradigma dominante. Ele denuncia um projeto de homogeneização que não apenas silencia saberes, mas os deslegitima como matrizes constitutivas de uma Educação do Campo, reduzindo-os a elementos periféricos da pauta curricular. Entretanto, o currículo não é estrutura imóvel. A própria emergência da Educação do Campo constitui movimento que tensiona a monocultura e reivindica o reconhecimento de outros saberes. Conforme defendem Caldart (2012) e Arroyo (2011), a luta por uma educação do campo articula direito ao conhecimento científico e direito à afirmação cultural, deslocando o currículo da lógica da homogeneização para a lógica da pluralidade.

A noção de monocultura do saber aproxima-se da crítica formulada por Boaventura de Sousa Santos (2007), para quem a modernidade ocidental instituiu um regime epistemológico que converteu uma forma específica de conhecimento em medida universal de verdade. Essa monocultura produz linhas abissais que separam o conhecimento reconhecido como científico daqueles classificados como saberes locais, tradicionais ou populares. No contexto da Educação do Campo, tal racionalidade tende a desqualificar epistemologias vinculadas à terra, à experiência comunitária e à produção agrícola familiar, reduzindo-as à condição de conhecimentos empíricos sem estatuto científico. O enfrentamento ao currículo ocultado implica, portanto, reconhecer a necessidade de um pluralismo epistemológico, no qual múltiplas matrizes culturais possam coexistir sem serem hierarquizadas como superiores ou inferiores.

A materialização do currículo ocultado pode ser observada também nas políticas públicas educacionais. Documentos normativos de alcance nacional, ao estabelecerem parâmetros curriculares padronizados e referenciais homogêneos de organização do ensino, tendem a reforçar processos de uniformização que dificultam o reconhecimento de saberes territorializados e de epistemologias vinculadas às experiências históricas dos sujeitos do campo. Ao privilegiar matrizes generalizantes de competências e habilidades, tais marcos regulatórios acabam por estreitar as possibilidades de incorporação de conhecimentos produzidos em contextos específicos, reiterando dinâmicas de deslegitimação que se aproximam do que aqui se denomina currículo ocultado. Nesse cenário, o ocultamento não se dá apenas na prática escolar, mas na própria formulação das políticas que estruturam o currículo prescrito.

A compreensão do currículo ocultado como expressão da monocultura epistêmica exige reconhecer que o ocultamento não se restringe à ausência de conteúdos, mas envolve a negação da legitimidade ontológica de determinados sujeitos do conhecimento. Conforme argumenta Porto-

Gonçalves (2006), o território é espaço de disputa material e simbólica, no qual se definem projetos de sociedade e regimes de verdade. Ao desautorizar saberes produzidos nas ruralidades, o currículo institucionaliza uma hierarquia que converte experiências históricas em saberes subalternizados. O ocultamento, nesse sentido, não opera apenas como silenciamento, mas como despossessão simbólica que redefine quem pode falar, o que pode ser dito e quais conhecimentos são passíveis de escolarização.

As re-existências, nesse sentido, configuram-se como contraponto epistêmico. Não se limitam à resistência, entendida como reação ao poder, mas constituem produção ativa de outras racionalidades curriculares. Ao reinscrever saberes da terra, narrativas comunitárias e práticas produtivas no espaço escolar, as re-existências apontam para uma alternativa contextualizada que desestabiliza a monocultura e evidenciam que a hegemonia curricular é sempre deliberada.

A re-existência, contudo, não deve ser compreendida apenas como reação à hegemonia, mas como afirmação de projetos históricos próprios. Conforme propõe Porto-Gonçalves (2006), as lutas territoriais constituem também lutas epistemológicas, nas quais modos de vida reivindicam reconhecimento enquanto matrizes legítimas de produção de conhecimento. Nessa direção, Albán Achinte (2013) sustenta que a re-existência implica produzir mundos outros no interior das estruturas que tentam negar sua existência. No campo educacional, tal movimento traduz-se na construção de práticas curriculares que não apenas denunciam o ocultamento, mas reinscrevem saberes silenciados como fundamento de uma pedagogia situada. Assim, o currículo deixa de ser exclusivamente instrumento de reprodução para tornar-se espaço de insurgência ontológica e epistêmica, no qual se afirmam outras formas de existir e de produzir conhecimento.

Se a monocultura organiza o ocultamento, a pluralidade organiza a re-existência. O enfrentamento ao currículo ocultado, portanto, exige não apenas denúncia do apagamento, mas a construção de práticas curriculares que reconheçam a coexistência de múltiplas formas de produzir conhecimento.

Nesse movimento de enfrentamento ao ocultamento epistemológico, a valorização dos saberes experienciais assume centralidade como princípio estruturante da reconfiguração curricular. Oliveira (2025), ao discutir propostas de reorientação curricular na Educação do Campo, problematiza a rigidez dos modelos padronizados e sustenta que o currículo deve ser compreendido como processo em movimento, articulado às dinâmicas territoriais e às experiências concretas das comunidades rurais.

Para o autor, os conhecimentos produzidos no trabalho com a terra, na organização comunitária e na memória coletiva não configuram dimensões periféricas do processo educativo, mas fundamentos constitutivos da formação humana. Tal perspectiva desloca o eixo da homogeneização para uma concepção participativa, colaborativa e territorializada de construção curricular, tensionando diretamente a lógica do currículo ocultado ao reivindicar a legitimidade epistemológica dos saberes socialmente produzidos no campo.

O entrelaçamento entre currículo formal, currículo oculto e currículo ocultado revela que o campo curricular não pode ser compreendido por dicotomias estanques. Conforme sustenta Silva (1999), toda prática curricular é produção de sentidos e, portanto, produção de fronteiras de reconhecimento. Ao evidenciar o ocultamento como dimensão constitutiva da seleção cultural, desloca-se a análise da mera reprodução para a problematização das estratégias de produção da inexistência. O currículo aparece, assim, simultaneamente como dispositivo de hegemonia e como espaço potencial de insurgência epistêmica.

ANÁLISE INTERPRETATIVA: CONFIGURAÇÕES E TENSÕES DO CURRÍCULO OCULTADO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A categoria de currículo ocultado permite evidenciar que determinadas ausências não são contingenciais, mas resultam de uma racionalidade monocultural que hierarquiza saberes e delimita o campo do reconhecimento escolar. Nesse sentido, o ocultamento não é efeito paralelo do currículo, mas parte constitutiva de sua lógica de seleção.

Conforme argumentam Bourdieu e Passeron (1975), a escola universaliza uma cultura particular, convertendo-a em padrão legítimo e naturalizado. Quando transposta para a Educação do Campo, essa universalização assume contornos ainda mais evidentes: referenciais urbanos e industrializados tornam-se parâmetro de desenvolvimento, enquanto os modos de vida camponeses são traduzidos como atraso, insuficiência ou déficit cultural. A monocultura do saber opera, assim, como matriz estruturante e determinante que define previamente o que pode ser reconhecido como conhecimento válido.

Essa lógica dialoga com a concepção de currículo como prática discursiva defendida por Lopes e Macedo (2011), segundo a qual o currículo não apenas organiza conteúdos, mas produz sentidos e fixa hegemonias provisórias. Ao estabelecer quais saberes entram no espaço escolar e quais permanecem fora dele, o currículo participa ativamente da produção de realidades.

No caso do campo, essa produção frequentemente se estrutura a partir da negação: nega-se a centralidade das práticas agrícolas familiares, invisibilizam-se as epistemologias vinculadas à terra e subordinam-se narrativas históricas camponesas às versões oficiais centradas na urbanidade.

Diferentemente do currículo oculto formulado por Jackson apud Lopes e Macedo (2011), que enfatiza aprendizagens implícitas derivadas da rotina escolar, o currículo ocultado opera no momento anterior à prática pedagógica. Ele se manifesta na própria definição das políticas curriculares, nos processos de seleção do conhecimento escolar e nos dispositivos institucionais que regulam o que pode ou não ser ensinado. O ocultamento antecede a sala de aula; ele se inscreve na arquitetura do reconhecimento, conforme sugere Silva (1999) ao compreender o currículo como prática de significação que delimita fronteiras de legitimidade.

Essa operação torna-se ainda mais visível quando se observa, conforme analisam Arroyo, Caldart e Molina (2011), que a escolarização no campo historicamente foi pensada como extensão do projeto urbano. O campo aparece como espaço a ser modernizado/adequado ao modelo idealizado e, portanto, hegemônico, e não como território produtor de conhecimento válido, necessário e pertinente. A imposição de currículos desvinculados das territorialidades camponesas materializa a monocultura epistêmica, reforçando a ideia de que apenas determinadas matrizes culturais são dignas de institucionalização escolar.

Nesse cenário, o currículo ocultado não atua apenas pela exclusão direta, mas também pela subordinação simbólica. Mesmo quando saberes do campo são incorporados ao currículo, frequentemente aparecem de forma descontextualizada, folclórica ou romantizada. A presença parcial não rompe a lógica do ocultamento; ao contrário, contribui para a reprodução da subordinação epistemológica desses saberes, reduzindo-os a elementos ilustrativos. O ocultamento, portanto, não se resume à ausência absoluta, mas inclui também formas sutis de esvaziamento e neutralização em pautas minoradas.

Pesquisas empíricas recentes no âmbito da Educação do Campo corroboram essa análise ao demonstrar que o reconhecimento formal de práticas culturais não implica reconhecimento epistemológico pleno. Eça e Santos (2025) observam que a incorporação simbólica de saberes territorializados tende a ocorrer sob enquadramentos que preservam a hierarquia cognitiva dominante,

convertendo experiências históricas densas em representações ilustrativas que não tensionam a estrutura curricular vigente.

A análise evidencia que a monocultura do saber funciona como eixo estruturante dessa dinâmica. Ao naturalizar uma única racionalidade como universal, o currículo consolida fronteiras que delimitam quem pode falar e o que pode ser dito. Como assinala Silva (1999), o currículo é território identitário, produtor de subjetividades. No caso da Educação do Campo, o ocultamento implica a produção de sujeitos deslocados de sua própria matriz cultural, convocados a reconhecer como legítimo um conhecimento que não dialoga com suas experiências.

Entretanto, a própria constituição da Educação do Campo como movimento político e pedagógico revela fissuras nessa estrutura, que possibilitam a reconfiguração do currículo e a emergência de outras formas de organização do conhecimento escolar.

Ao reivindicar o direito à articulação entre conhecimento científico e saberes da terra, as experiências camponesas tensionam a monocultura e evidenciam que a hegemonia curricular é histórica e contingente. As re-existências emergem como práticas que não apenas resistem ao apagamento, mas produzem outras racionalidades curriculares, reinscrevendo territorialidades, memórias e práticas produtivas no espaço escolar.

Experiências vinculadas à Educação do Campo, como as escolas organizadas em diálogo com movimentos sociais camponeses — a exemplo das iniciativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra —, conforme discutem Caldart (2012) e Arroyo (2011), evidenciam concretamente essa dinâmica de re-existência. Nessas práticas, conteúdos escolares são articulados às práticas produtivas, à agroecologia, à memória das lutas pela terra e às narrativas comunitárias, rompendo com a lógica de dissociação entre conhecimento científico e experiência territorial. A organização do tempo escolar em alternância, a integração entre trabalho e estudo e a valorização da história local configuram arranjos curriculares que tensionam o ocultamento. Tais experiências demonstram que o currículo ocultado não constitui destino inevitável, mas construção histórica passível de deslocamento.

Desse modo, a análise do currículo ocultado na Educação do Campo revela uma dinâmica complexa em que hegemonia e contestação coexistem. Se, por um lado, a monocultura organiza o apagamento epistêmico, por outro, as re-existências demonstram a possibilidade de pluralização do currículo. O espaço curricular configura-se, assim, como campo de disputa permanente, no qual a produção de sentidos envolve tanto silenciamentos quanto insurgências.

Aprofundar a compreensão dessa dinâmica permite deslocar o debate da mera denúncia para uma problematização estrutural. O currículo ocultado não é apenas evidência de exclusão, mas expressão de uma racionalidade que precisa ser tensionada em seus fundamentos epistemológicos. Questionar essa racionalidade implica reconhecer que a pluralidade de saberes não constitui concessão, e sim condição para a construção de uma educação comprometida com a justiça cognitiva e com o reconhecimento das territorialidades camponesas como produtoras legítimas de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE O APAGAMENTO E A REEXISTÊNCIA: DESLOCAMENTOS TEÓRICO-POLÍTICOS

O percurso desenvolvido neste artigo permite sustentar que o currículo ocultado não constitui mera variação do currículo oculto, mas categoria analítica capaz de evidenciar processos estruturais e intencionais de apagamento epistêmico.

Ao deslocar a discussão do plano do implícito para o plano da deliberação política, demonstrou-se que determinadas ausências no currículo da Educação do Campo não são ocasionais, mas produzidas no interior de uma racionalidade monocultural que organiza hierarquias de saber e institui legitimidades.

A monocultura do saber, entendida como matriz que universaliza uma epistemologia específica e converte outras formas de conhecimento em expressões marginais ou subalternas, revelou-se eixo estruturante do ocultamento.

O currículo, enquanto prática discursiva e campo de disputa hegemônica, atua como mecanismo de consagração cultural, definindo não apenas conteúdos, mas regimes de verdade. Nesse movimento, a negação de saberes camponeses ultrapassa a esfera da seleção pedagógica e alcança a dimensão identitária e ontológica (do ser), pois incide diretamente sobre o reconhecimento dos sujeitos do campo como portadores e produtores legítimos de conhecimento.

Ao evidenciar essa dinâmica, o artigo buscou demonstrar que o ocultamento antecede a sala de aula e se inscreve na elaboração e implementação curricular que organiza a escolarização. O que se silencia não é apenas um conteúdo, mas uma possibilidade de mundo, dimensão que dialoga com a crítica de Santos (2022) às monoculturas cognitivas e à produção ativa de inexistências. O currículo ocultado, portanto, opera como dispositivo de regulação que estabiliza hegemonias ao mesmo tempo em que desautoriza a diversidade de fazeres e saberes culturais.

Entretanto, a análise também evidenciou que o currículo não se configura como estrutura fechada. As experiências da Educação do Campo, ao reivindicarem a articulação entre conhecimento científico e saberes da terra, produzem fissuras na monocultura e instauram deslocamentos políticos significativos. As re-existências não se limitam à resistência reativa, mas configuram-se enquanto produção ativa de sentidos, reinscrevendo novas possibilidades epistemológicas no espaço escolar. Nesse processo, tensiona-se a própria definição do que pode ser reconhecido como conhecimento legítimo.

Entre o apagamento e a re-existência, o currículo revela sua condição de território em disputa permanente. Se a monocultura busca estabilizar e homogeneizar, as práticas insurgentes evidenciam a contingência dessa hegemonia. O enfrentamento ao currículo ocultado, portanto, não se restringe à denúncia do silenciamento, mas exige a construção de arranjos curriculares que reconheçam a pluralidade epistêmica como princípio estruturante, em diálogo com a compreensão de Miguel Arroyo (2011) de que o currículo se constitui como território em disputa, atravessado por relações de poder e pela afirmação de sujeitos e saberes historicamente marginalizados.

A categoria de re-existência, quando articulada a perspectivas decoloniais e emancipatórias, projeta-se para além da denúncia, configurando-se como projeto político-pedagógico. Reexistir implica produzir currículos comprometidos com a transformação social, com a valorização das territorialidades e com a formação de sujeitos capazes de reconhecer-se como produtores legítimos de conhecimento. Tal perspectiva traz implicações diretas para a formação docente, exigindo que educadores sejam preparados para atuar em contextos pluriépistêmicos e para problematizar criticamente as hierarquias naturalizadas no interior da escola. Além disso, abre-se agenda de pesquisa que demanda investigações empíricas sobre como o currículo ocultado se materializa nas políticas públicas, nas práticas avaliativas e nos processos formativos, bem como sobre as estratégias concretas de reexistência desenvolvidas nas escolas do campo.

A categoria de currículo ocultado permite ampliar o debate curricular ao explicitar a dimensão deliberada dos apagamentos que atravessam a Educação do Campo. Ao articular essa categoria à noção de re-existência, abre-se um horizonte analítico que possibilita compreender o currículo não apenas como mecanismo de dominação, mas como espaço de possibilidade. Reconhecer essa tensão mostra-se

fundamental para a construção de projetos educativos comprometidos com a justiça cognitiva, com o reconhecimento das territorialidades camponesas e com a afirmação de múltiplas formas de produzir e validar conhecimento.

Nesse sentido, o debate curricular contemporâneo é interpelado a deslocar-se de perspectivas universalizantes para abordagens que reconheçam a pluralidade epistêmica como princípio estruturante das políticas e práticas educativas. Como sustenta Santos (2022), a ecologia de saberes não se configura apenas como alternativa teórica, mas como exigência política diante da persistência das monoculturas cognitivas, reafirmando a necessidade de reconfiguração das bases epistemológicas da Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ALBÁN ACHINTE, Adolfo. Re-existências: experiências estéticas e políticas da afrodescendência na Colômbia. In: WALSH, Catherine (org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya-Yala, 2013.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel González. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Por uma educação do campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel González. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

EÇA, A. C.; SANTOS, A. R. dos. *A educação do campo e BNCC no contexto de crise político-ideológica, econômica e social*. Cenas Educacionais, v. 8, p. e19574, 12 fev. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.14858703.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JACKSON, Philip W. *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011. SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.15430>

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a BNCC. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507–524, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JYfWMTKKDmzVgV8VmwzCdQK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 mar. 2026.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891–908, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2026.

MACEDO, Elizabeth. A falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45–68, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vDGdwyYrj9qbkcgk39vxcyF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 mar. 2026.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. *Educação do Campo e disputas curriculares contemporâneas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2023.

OLIVEIRA, A.D. de. *Currículo em Movimento: propostas para a reorientação curricular no campo*. In: RODRIGUES, A. C. da S; HONORATO, R. F. de S. (org.). *Criações Docentes e Reinvenções Curriculares*. Curitiba: CRV, 2025. p. 133 – 146.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. 3. ed. Coimbra: Almedina, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Sociologia das Ausências e Sociologia das Emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 78, p. 3–46, 2007. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/753>. Acesso em: 22 mar. 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 10. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgências e resistências epistêmicas. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2009.

Submetido: XX/XX/XXXX

Aprovado: XX/XX/XXXX

Preprint: XX/XX/XXXX

Editor(a) de seção:

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Este estudo é de natureza teórica, desenvolvido a partir de revisão bibliográfica narrativa. Não foram produzidos dados empíricos, conjuntos de dados ou materiais suplementares passíveis de compartilhamento. Todas as fontes utilizadas estão devidamente citadas ao longo do texto e nas referências.

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Autor 1: Adriano Pereira da Silva – Concepção do estudo, desenvolvimento teórico, revisão bibliográfica, redação do manuscrito e revisão final.

Autor 2: Adelson Dias de Oliveira – Contribuição na concepção teórica, discussão analítica, revisão crítica do conteúdo e aprovação da versão final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.