



O CURRÍCULO OCULTO DO CURRÍCULO DE MATEMÁTICA

Nilza Zanon de Sousa Machado¹

Elenilton Vieira Godoy²

Currículo de Matemática e Políticas Públicas

Resumo: Refletindo sobre os fatores que interferem nos processos de condução das ações no espaço escolar e no currículo de matemática, o presente texto tem por finalidade trazer à luz algumas implicações do currículo oculto frente ao currículo de matemática assim como o de demonstrar a importância de se perceber este currículo nos espaços escolares. Para isso pautará metodologicamente numa pesquisa qualitativa e apoiar-se-á em teóricos críticos do campo do currículo que investigam o currículo oculto. O exercício analítico realizado demonstrou que chegam ao espaço escolar constantemente recomendações de suas mantenedoras com metas e objetivos traçados por membros externos a ela e que não compactuam com os estabelecidos pelos que se fazem presentes, gerando, portanto um currículo oculto e se tornando necessário entender às várias correntes externas a este espaço e que a influenciam. Constata-se que é importante desconfiar e estar atento a todas as recomendações que chegam ao espaço escolar. Também da necessidade de se continuar desvelando esse currículo oculto nos espaços escolares e de reinterpretá-lo constantemente.

Palavras Chaves: Currículo de matemática. Currículo oculto. Espaço escolar.

A educação matemática

Para se pensar em educação matemática vamos partir da prerrogativa defendida por Rico (1997) apud Godoy (2015) de que é preciso debater e refletir sobre os fins desta educação. Esses debates e reflexões não podem ser casuais e

¹ Mestre em Educação em Ciências e em Matemática pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora de Matemática no Estado do Paraná no Ensino Fundamental II e Médio e do Ensino Fundamental I da Prefeitura Municipal de Curitiba. E-mail: nilza.zanon@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor do departamento de Matemática, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. (UFPR). E-mail: elenilton@ufpr.br

esporádicos, precisam envolver a todos no geral. Afirma ainda que ao se refletir sobre a educação matemática as dimensões afetadas são as culturais, políticas, educativas e sociais. Portanto iremos considerar no decorrer deste texto que a educação matemática está ou deveria estar envolta das questões relacionadas à cultura, a política e ao social.

Durante muito tempo a educação matemática esteve atrelada especialmente ao progresso tecnológico, colocando-a desta forma em num nível privilegiado. Para Skovsmose (2012), a educação matemática se tornou “glorificada como uma racionalidade pura – representando a objetividade e a neutralidade” (SKOVSMOSE, 2012, p. 12).

Desta forma e ainda à luz de Skovsmose, a educação matemática serviria aos interesses técnicos, e se assim fosse, como modificá-la para que também atendesse aos interesses emancipatórios (um dos principais pilares da educação) dos estudantes? Partindo deste princípio, a educação crítica que já se instalava no campo educacional se estendeu para a matemática, trazendo um viés de uma educação matemática crítica que viesse a contribuir para o crescimento pessoal dos estudantes e mostrando possibilidades para além do progresso tecnológico.

Skovsmose (2008) cita uma pesquisa realizada por Tony Cotton (1998) onde se demonstra que as aulas de matemática ocorrem numa ritualidade mecânica: a primeira onde o professor explana o conteúdo a ser assimilado por seus alunos e a segunda onde os alunos desenvolvem exercícios de fixação. Nosso foco, neste momento, não são os conteúdos reproduzidos em sala, mas sim, os fatores que juntamente a esse processo se desenvolve, como por exemplo, as crenças, os valores, as atitudes e os comportamentos que são difundidos durante as aulas de matemática.

Ainda nos apoiando em Skovsmose (2012), se observa que a educação matemática se apresenta em três grandes referências que estão muito além desse processo mecânico observado por Tony.

- Mostrar que a matemática representa uma racionalidade que poderia servir a muitos interesses. [...] – Reconhecer que a Educação Matemática pode servir a funções muito diferentes em diferentes contextos socioeconômicos, inclusive a uma disciplina. – Explorar em que medida é possível, por meio da Educação Matemática, fazer a diferença para alguns alunos em algumas situações, e dessa forma tentar realizar uma Educação Matemática para a justiça social. (SKOVSMOSE, 2012, p. 14).

Partindo deste olhar apresentado por Skovsmose e na esteira das teorias críticas de currículo, se observa que não existe uma educação matemática neutra e se faz necessário um olhar diferente em relação ao currículo de matemática, assim como ao que se molda nas aulas de matemática. Pensar uma matemática voltada para a justiça social e que ela pode servir a vários contextos exige um olhar especial a esta disciplina e também aos atores participantes dela.

A educação matemática serve aos interesses da classe dominante, além de atuar empiricamente como agente poderoso na função de reprodutora social e cultural, por isso temos a intenção de levantar reflexões a respeito do currículo oculto que se faz presente nos ambientes escolares, pois de acordo com Apple (2006), o conhecimento que é disponibilizado dentro dos espaços escolares, advém de uma seleção de conteúdos pertencente, na maioria das vezes, ao capital cultural da classe dominante, tornando assim este currículo escolar uma reprodução que serve aos interesses hegemônicos. Esta concepção de Apple se estende tanto para o currículo explícito quanto ao oculto.

O currículo oculto

Ao se pensar no currículo de matemática desenvolvido nos espaços escolares devemos nos lembrar que este ensina muito além do específico da disciplina, ensinando também comportamentos, valores, moralidades e crenças que estão presentes nas subjetividades do currículo explícito escolar.

O currículo escolar assim como o currículo de matemática apresenta um processo de objetivação onde se ensina (se molda) como o aluno deve se portar, impõe aos alunos os valores e crenças que são considerados pela sociedade necessários aos que se fazem presente a ela. Esses objetivos desenvolvidos dentro deste espaço não constam no currículo explícito, mas se fazem tão presentes quanto aos demais sendo, portanto pertencente ao currículo oculto.

De acordo com Machado e Godoy (2019), é pertinente debater a ação do currículo oculto dentro dos espaços escolares, pois nos capacita a tratar, com mais facilidade, o modo como os saberes escolares que estão disponíveis nas disciplinas escolares, e em especial na educação matemática são difundidos por intermédio dos conhecimentos científicos e das humanidades.

Para Silva (2016), o currículo oculto está implicitamente ligado ao currículo explícito, pois “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” (SILVA, 2016, p. 78).

As aprendizagens sociais que ocorrem no espaço escolar (as atitudes, crenças, valores, comportamentos), de acordo com Machado e Godoy (2019), são de fato pertinentes e importantes para toda a conjuntura social. Elas estão presentes dentro da escola e são executadas neste ambiente para operar mais como um controle social e não como contribuição para o desenvolvimento pessoal. Essas, se não forem percebidas adequadamente, então terão apenas o intuito de manter a hegemonia dominante e de fortalecer as desigualdades.

Para Enguita (2013), o sistema educacional exerce a função de “ensinar a estar, inclusive de ensinar a ser. O trabalho não requer só conhecimentos como também pautas de comportamento, atitudes e disposições”. (ENGUIITA, 2013, p. 64,65).

Sabemos que a escola tem grande participação na propagação da continuidade da desigualdade social, pois sempre que ela não se sobrepõe as condições impostas dentro do espaço escolar, torna-se também responsável por essa desigualdade. É claro que isso não ocorre porque as pessoas diretamente ligadas à escola e aos alunos, no caso os professores, não se importam, mas sim porque muitas vezes elas demoram um demorado tempo para perceber todas as intenções que permeiam o que está imposto dentro do ambiente escolar ou também porque precisam sair um pouco de dentro deste ambiente contaminado pelo engessamento impregnado na escola para poder ver com clareza o que realmente acontece. Estar diariamente dentro da escola e tão envolvido em seu gerenciamento acaba não dando espaço para que o professor perceba certas intencionalidades.

Por isso é importante desconfiar. A desconfiança deve ser uma característica pulsante nos sujeitos escolares e em especial, nos professores de matemática, sendo esta considerada tão importante. O diálogo, a comunicação e a escuta também devem fazer parte dos intramuros escolares para que se possa almejar uma educação-escola mais próxima dos interesses do povo-público (frações de classes menos privilegiadas).

Uma parte da sociedade espera que a escola continue fazendo exatamente o que foi destinada a fazer, ou seja, execute sua função de acordo com o objetivo para o qual foi criada, o de manter sob vigilância todos os que ali permeiam e entregar ao mercado de trabalho pessoas preparadas para desempenharem seu papel com

qualidade. Perceber dentro do espaço escolar e em especial do currículo da matemática essas intencionalidades e que elas não são o que esperam nossos alunos é parte das percepções que o professor e os que frequentam estes espaços escolares precisam desenvolver.

Consideramos que os sujeitos escolares precisam estar em vigília, trabalhar diariamente e arduamente para minimizar o quanto enraizado na escola estão as imposições da hegemonia ideológica das classes dominantes. Talvez o primeiro passo para mudar essa hegemonia-ideológica-dominante que está instalada dentro da escola seja reconhecer a sua existência, perceber o modus-operandi do currículo oculto. Tomar consciência desse fato poderá fazer com que os sujeitos escolares possam perceber a força política que se têm e propor alternativas, meios, caminhos para se reverter esse processo.

As relações entre o currículo oculto e o currículo de matemática

Ao se entender que a escola não é neutra, e sim um aparelho da sociedade a qual está inserida, se pode compreender que existe uma relação, no sentido em que uma interfere na outra. No caso da escola, conforme nos informa Althusser (1985), ela é um Aparelho Ideológico de Estado, e sendo assim, ela mais sofre as interferências da sociedade do que interfere, isto, considerando-se que há nestes espaços componentes ideológicos que servem aos interesses dos grupos dominantes.

De acordo com Sacristán (2013), o sistema educacional recebe críticas por parte da classe dominante quando suas ações não estão atendendo as necessidades desse mercado, pois “quanto mais restrito se torna o mercado de trabalho, menos distrações são toleradas por parte da educação” (Ibidem, 2013, p. 33), assim como quanto maior for à situação em relação ao desemprego, também se cobra ajustes em relação à educação. Ainda de acordo com o Sacristán (2013), “essas pressões afetam em graus distintos os diferentes níveis escolares, mas são uma realidade para todo o conjunto da difusão do conhecimento.” (idem)

Entretanto, para se perceber o que a sociedade espera da escola e em especial aqui, da educação matemática escolar, se faz necessário olhar as instituições externas e identificar suas interferências e implicações, para assim, podermos entender a complexidade em que a escola está inserida. Santomé

(2004), alerta para a necessidade de analisar as interrelações entre a escola e as instituições externas a ela se quisermos entender as interferências que ocorrem no currículo oculto que permeia os espaços escolares.

Uma pesquisa nos sites oficiais de algumas instituições externas à escola como, por exemplo, UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico) e OMC (Organização Mundial do Comércio), demonstram que apesar de não serem organizações do campo educativo, versam sobre ela metas e objetivos específicos da área educacional, aliás “elas são apresentadas à opinião pública como o resultado da consulta ao autêntico oráculo de Delfos”. (SANTOMÉ, 2013, p. 73) Teriam estas instituições alguma influência nas recomendações apresentadas em suas organizações em relação ao que se espera da escola? Ou em relação ao que se desenvolve dentro das escolas, e em especial, na matemática escolar?

Constantemente chegam às escolas orientações advindas de suas mantenedoras com propostas muito bem elaboradas, entretanto, sem nenhum diálogo e que fogem aos objetivos traçados trimestralmente pelos atores escolares. Estariam essas propostas atendendo a necessidade da comunidade escolar ou apenas atendendo aos objetivos específicos traçados por instituições externas a ela?

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (2019) foi criada em 1945. Em seu site oficial observa-se que ela monitora desenvolvimentos da educação de forma mais ampla por meio de pesquisas e promove debates internacionais. Ela também é responsável pelo projeto Educação para Todos (EPT). A Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2020) em seu site oficial informa que é “uma organização composta por países-membros e conta com a participação de parceiros estratégicos como o Brasil” (ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE), 2020, não p.). Ela apresenta um interesse especial ao desenvolvimento econômico dos países membros, entretanto se volta também a fatores que influenciam o campo social e entre eles, o sistema educacional. Ao comparar esses fatores, propõe “políticas capazes de contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população” (Ibidem, 2020, não p.). Ainda no site encontramos a informação de que o MEC mantém parceria com a OCDE para promoção de políticas públicas

voltadas à melhoria da educação.

Para Santomé (2013), instituições como a OCDE acabam impondo pressões aos países-membros mediante discursos a partir de suas realidades e desta forma forçam os países a traçarem metas econômicas e educacionais para contemplar as exigências dessas instituições.

Pensando no foco deste texto, e no quanto ele está relacionado à escola, e, portanto, a educação matemática, se faz necessário observar os propósitos das instituições externas ao ensino e que de forma direta ou indireta interferem no que ocorre dentro dos espaços escolares. É como se o currículo escolar devesse ser organizado na intenção de gerenciar metas e objetivos traçados por membros externos a este espaço.

Por tudo isso é que se torna importante adotar um olhar crítico perante as instituições que facilmente acabam interferindo na organização curricular escolar. Não tecer essas relações e perceber suas implicações, a autonomia dita existir na organização curricular e que ao mesmo tempo é vigiada, seria ingenuidade da parte dos que estudam o campo escolar e dos que compõem o espaço.

Se a educação matemática ainda é glorificada, como citou Skovsmose (2012), os envolvidos a ela passam a ter uma função especial, a de perceber estas interferências externas e de desconfiar de suas intencionalidades, assim como a de perceber que muitas das vezes os objetivos diferem.

Frente aos objetivos traçados pelos órgãos externos atribuídos à educação, precisamos nos preocupar em quem são as pessoas que estão sendo expostas a estas metas e objetivos. Ao observá-las, muito nos remetem como uma produção fabril. Cabe lembrar que o campo educacional não produz mercadorias, mas sim, auxilia no desenvolvimento educacional, não podendo se ater a cumprir metas, competências e habilidades, pois quando nos referimos às pessoas, outros fatores precisam ser levados em consideração.

Santomé (2004), faz observações que se tornam muito relevantes quando se analisam as implicações desses órgãos externos à escola e que contribuem para a organização das políticas públicas educacionais a serem desenvolvidas dentro dos espaços escolares. De acordo com o autor observa-se que

[...] as resoluções sobre o ensino e a aprendizagem surgem à margem das escolas, sem a participação do professorado, dos alunos e das famílias. Aparecem os peritos, os técnicos da administração usurpando funções e

reduzindo as possibilidades de um governo democrático nas escolas.
(SANTOMÉ, 2004, p. 27)

Sem dúvida, a educação tem muito a perder e como nos alertou Santomé (2004), os técnicos e especialistas que visam o setor econômico sempre acabam ditando as regras dentro da escola, embora seja sempre de uma forma indireta e ressaltando um discurso de melhoria na qualidade de ensino.

Outro fator que altera o cotidiano escolar modificando sua rotina, alterando os objetivos traçados pelos atores escolares e que se apresentam também sob o argumento de controlar a qualidade de ensino são as avaliações externas que ocorrem em todo o território nacional brasileiro, e claro, sendo a matemática tão glorificada, atenções são voltadas a ela nestes momentos. Essas avaliações embora sejam amplamente divulgadas e seja do conhecimento de todos, não consta no currículo explícito escolar, fazendo, portanto, parte do currículo oculto. Sendo assim, torna-se necessário observar sua interferência neste espaço e seus reais objetivos. Seriam estes objetivos condizentes com os traçados no currículo de matemática? Existe uma clareza por parte dos atores escolares em relação a estas avaliações e suas intencionalidades? Refletir sobre estas questões é importante para uma melhor compreensão dos objetivos que devem ser considerados válidos dentro do espaço escolar.

Em seu site oficial como provedor de informações sobre as ações e funcionalidades do Programa de Avaliação de Estudantes (PISA) (2019), consta que em 1997 o programa foi criado. O PISA avalia os sistemas educacionais dos países membros da OCDE e não-membros convidados. O fato de o Brasil participar do PISA permitiu ao país votar nas discussões sobre os rumos da avaliação e nas decisões sobre orçamento. As avaliações do PISA ocorrem a cada 3 anos e abrangem as áreas: leitura, matemática e ciências. O que se percebe, como observa Macedo (2018), mas na esteira de Ball (2014) e Spring (2012), é que as

soluções desenvolvidas e difundidas por grandes corporações, talvez junto com exames internacionais como o PISA, definem o controle das políticas educacionais (e curriculares) em nível global- é a sua deslocalização (BALL, 2014: SPRING,2012 apud MACEDO, 2018, p.740).

O Brasil, além de participar do PISA, realiza o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Em pesquisa no site oficial, o Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira informa que seu objetivo é “de avaliar a educação básica brasileira, contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola” (SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB), 2019, não p.) Os resultados obtidos com esta avaliação são usados para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que é um indicador de qualidade do ensino.

Para Oliveira (2010), as constantes avaliações externas, a busca permanente pelo desempenho educacional dos alunos e a participação dos familiares na gestão escolar, trazem para os espaços institucionais um sentimento de que os docentes estão sob constante vigilância.

As intencionalidades apresentadas no site oficial do INEP demonstram a importância dada a apropriação de conteúdos. Santomé (2004), afirma que os indicadores apresentados nas avaliações externas respondem a saberes específicos que são de interesse para um grupo social distinto, pois se fosse ao contrário, do interesse de todos, inclusive da comunidade escolar, ela seria convidada a fazer parte da elaboração deste processo. A realidade da comunidade local seria levada em consideração, as crianças que recebem um tratamento diferenciado dentro das escolas, em consequência de laudos e outros fatores, também receberiam nesses momentos de avaliações externas atendimento diferenciado. Situação que não ocorre, subtendendo-se que na sociedade “a igualdade de oportunidades já está garantida” (SANTOMÉ, 2004, p.27), de que todos são iguais e não ocorrem grandes discriminações, importando apenas os resultados finais.

O interesse em monitorar melhorias e cumprir metas, objetivos traçados pelas instituições externas, assim como o controle que se procura manter ao instituir estas avaliações por meio de órgãos ligados ao governo, faz com que a escola esteja sempre à mercê de grupos dominantes que visam os interesses de uma sociedade capitalista.

Para Vieira (2002), as questões culturais são deixadas de lado quando se analisa a crise existente na educação, os apologistas do mercado concebem uma fórmula de solução para os problemas educacionais, mas que são profundamente superficiais e ao mesmo tempo se “cria na educação e nas escolas aquilo que chamam de cultura avaliativa, que implica, sem rodeios, o estabelecimento de potentes formas de controle sobre o trabalho docente” (VIEIRA, 2002, p. 117).

Para Santomé (2004), aos poucos a escola e seus atores vão percebendo

que as instituições externas não contribuem de fato para realizar uma mudança na educação, apenas preocupam-se e tão só, “com uma mudança de terminologias e de pequenas questões formais, pese embora, ao mesmo tempo, se envolva a planificar novas e numerosas exigências para as escolas” (Ibidem, 2004, p. 25).

Ao se olhar todos esses fatores ao qual a escola está enredada, percebe-se quão intrincada ela está e ao mesmo tempo o quanto ela tem sido moldada no interesse de alguns grupos em relação ao controle dos conteúdos. Para Santomé (Ibid), a escola e a sala de aula se convertem em um palco principal em que “a qualidade e a eficácia daquilo que aí acontece, passa a ser responsabilidade da classe docente e ainda, como consequência do ‘slogan’ oportunista da cultura do esforço, dos alunos e alunas” (Ibidem, p. 26).

De acordo com Santomé (Ibid), aos poucos o Estado vai transferindo suas responsabilidades ao mesmo tempo em que elas vão se diluindo e vão se centrando nas escolas. Desta forma se mantém um forte controle das questões “que se revelam determinantes na consolidação e reprodução do seu projeto político” (Ibidem, p. 26).

Considerações finais

Sabemos que a escola não é neutra e ela está relacionada a fatores externos, sendo que estes fatores interferem no currículo escolar. Descortiná-los no sentido de se compreender suas ramificações possibilita entender com mais clareza o currículo oculto dentro da escola e se torna mais factível reinterpretá-lo.

Rico (1997) apud Godoy (2015) nos alertou no início deste estudo de que a educação matemática está ou deveria estar tanto envolta das questões relacionadas à cultura, a política e ao social, como também, deve estar voltada ao progresso da autonomia intelectual.

Considerando as observações apresentadas a respeito dos movimentos externos da sociedade e que acreditamos terem interferência na organização escolar, assim como no currículo oculto e no currículo de matemática, também em suas implicações e inquietações que geram neste espaço, podemos considerar que os objetivos não estão em consonância.

A percepção de que o currículo oculto está presente no currículo de matemática e também no currículo das outras disciplinas pode contribuir na reflexão

dos professores sobre a sua importância para a proposição de uma educação que preconize sujeitos críticos e com liberdade de pensamento. Assim como, é importante estar sempre atentos de que a educação matemática deve “privilegiar a identidade e respeitar as diferenças” (GODOY, 2015, p.118). Sabemos que essas prerrogativas não são específicas da educação matemática, mas cabe aos atores desta disciplina estarem atentos.

Referencial bibliográfico

ALTHUSSER, L.(1985) **Aparelhos ideológicos de Estado: Notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado**. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal.

APPLE, M. W. (2006). **Ideologia e Currículo**. Trad. Vinicius Figueira. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed

CEOLIM, A. J; HERMANN, W. (2012). **Ole Skovsmose e sua educação matemática crítica**. Revista Paranaense de Educação Matemática. v.1, n.1, jul-dez. 2012

ENQUITA, M. F. As forças em ação: sociedade, economia e currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. – Porto Alegre: Penso. (2013). p. (54 – 70)

GODOY, E. V.(2015) **Currículo, cultura e educação matemática: Uma aproximação possível?** – Campinas, SP: Papirus.

MACEDO, E; RANNIERY, T. (2018) **Políticas Públicas de currículo: diferença e a ideia de público**. Currículo sem fronteiras, v.18, n.3, p.739-759, set./dez.

MACHADO, N. Z. S.; GODOY, E. V. (2019) **Olhar sobre o currículo oculto a partir do ponto de vista de uma professora de matemática**. Revista Paranaense de Educação Matemática, v.8, n.17, p.178-200, jul./dez. 2019.

OLIVEIRA, D.A. (2010) **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil**. Educar em Revista, n. especial 1,p.17-35. Editora UFPR.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (UNESCO). **Nações Unidas Brasil**. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>>. Acesso em 17/07/2019.
ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Uma cooperação mutuamente benéfica**. Brasil, 2020. Disponível em: <http://www.oecd.org/latin-america/countries/brazil/brasil.htm>. Acesso em 18/02/2020.

PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES (PISA). **Ministério da Educação**. Brasil, 2019. Disponível em: <http://.mec.gov.br/encceja-> Acesso em 17/07/2019.

SACRISTÁN, J. G. (Org.) (2013) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. – Porto Alegre: Penso.

SANTOMÉ, J.T. (1995). **O curriculum oculto**. Trad. Anabela Leal de Barros e Antonio Bárbolo Alves. Porto: Porto Ed.

_____ (2004) **Novas políticas de vigilância e recentralização do poder e controlo em educação**. Currículo sem fronteiras, v.4, n.1, pp.22-34, Jan/jun.

_____ Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. – Porto Alegre: Penso. (2013). p. (71 – 86)

SKOVSMOSE, O. (2008). **Desafios da reflexão em educação matemática crítica**. Trad. Orlando de Andrade Figueiredo e Jonei Cerqueira Barbosa. Campinas: Papyrus.

SILVA, T. T. Da.(2016) **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª edição.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB). **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasil, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em 22/08/2019.

VIEIRA, J. S. (2002) **Política Educacional, Currículo e Controle Disciplinar**. Currículo sem fronteiras, v.2, n.2, pp.111-136, Jul/Dez.