

## O OLHAR DE UMA PROFESSORA DE MATEMÁTICA A RESPEITO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E O CURRÍCULO OCULTO

### A MATHEMATICS TEACHER'S VIEW REGARDING THE EXTERNAL EVALUATIONS AND THE HIDDEN CURRICULUM

Nilza Zanon de Sousa Machado  
Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED  
Secretaria Municipal de Educação I de Curitiba – SME  
[nilza.zanon@gmail.com](mailto:nilza.zanon@gmail.com)

Elenilton Vieira Godoy  
Universidade Federal do Paraná – UFPR  
[elenilton@ufpr.br](mailto:elenilton@ufpr.br)

#### Resumo

Alarmado com os fatores que envolvem os processos de ensino e aprendizagem da disciplina de Matemática na Educação Básica e com os/as docentes e discentes diante dos desafios presenciados no espaço escolar, o presente artigo tem como objetivo refletir a respeito das avaliações externas e sua relação com o currículo oculto, mais particularmente, em uma escola pública de Curitiba. Para esse fim, a pesquisa se pautará metodologicamente numa abordagem qualitativa, de cunho etnográfico utilizando a técnica da observação participante e apoiar-se-á em teóricos críticos do campo do currículo que investigam o currículo oculto. O exercício analítico realizado indicou a carência de atitudes autônomas, uma presença evidente de obediência, individualismo e um conformismo atuante nos diversos segmentos dessa comunidade escolar. Evidencia-se que as ações do currículo oculto que se apresenta, ainda são de validação e aceitação das avaliações centralizadas ofertadas pelas instituições externas à escola e que o corpo docente se apresenta carente de percepção das intencionalidades desses órgãos.

**Palavras-chave:** Currículo oculto; Matemática escolar; Teorias críticas de currículo; Avaliações externas.

#### Abstract

Alarmed by the factors that involve the Mathematics subject teaching and learning processes in Basic Education and with the teachers and students in the face of challenges witnessed in the school space, this article aims to reflect about the external evaluations and their relation with the hidden curriculum, more particularly, in a public school from Curitiba. With this objective, the research will be methodologically guided by a qualitative approach, from ethnographic nature, using the participant observation technique and it will be supported by critical theorists from the curriculum field who investigate the hidden curriculum. The analytical exercise carried out indicated the lack of autonomous attitudes, an evident obedience presence, individualism and an active conformism in the different segments of this school community. It is evident that the actions of the hidden

curriculum that is presented are still of validation and acceptance of the centralized evaluations offered by institutions outside the school and that the teaching staff is lacking in the perception of these institutions intentions.

**Keywords:** Hidden curriculum. School mathematics. Critical curriculum theories. External evaluations.

## INICIANDO UMA CONVERSA

O presente manuscrito foi construído a partir de uma pesquisa desenvolvida pelas duas pessoas autoras e teve como temáticas as teorias críticas de currículo, o currículo oculto e a professora de matemática.

Seria irresponsabilidade de nossa parte afirmar que as discussões envolvendo os estudos do campo do currículo e a formação de professores/as, de um modo geral, conversam muito pouco, porém se pensarmos especificamente na formação do/a professor/a de Matemática (nosso campo de formação e atuação profissional) é possível considerar que a aproximação tem ocorrido, de certa maneira, porém lentamente. Ainda há uma preocupação exagerada com *o que devemos ensinar e como devemos ensinar* e pouco tem se questionado sobre *por que devemos ensinar isso e não aquilo*.

O texto que produzimos não tratará diretamente da matemática ou qualquer outra disciplina escolar, mas sim de algo que interfere no cotidiano da vida escolar e das pessoas protagonistas que atuam-frequentam o espaço escolar, a saber, as avaliações externas e o currículo oculto.

Que mensagens querem nos transmitir quando, anualmente, mais avaliações externas centralizadas (elaboradas por setores externos à escola) chegam para serem aplicadas em nossas escolas públicas? Que comportamentos e atitudes elas movimentam nos atores e atrizes escolares? Como as avaliações externas são percebidas pelos atores e pelas atrizes escolares?

Essas e outras perguntas inquietantes catapultaram-nos para a proposição deste texto, que tem como objetivo refletir a respeito das avaliações externas e sua relação com o currículo oculto, mais particularmente, em uma escola pública de Curitiba. Para Pinar (2016, p. 29) “... os seres humanos se tornam números, por exemplo, resultados de testes”. Neste sentido, questionamos a relevância dada a estas avaliações, sua finalidade e sua interferência gerada dentro dos espaços escolares visando apenas resultados e competições, instigando os/as estudantes e profissionais da educação a correrem sempre em busca de melhores resultados, produzindo assim, uma incessante ampliação da cultura da

performatividade.

Consideramos relevante que, dentro dos espaços escolares, ocorram conversas e discussões sobre as avaliações externas e suas intencionalidades, a quem elas interessam, servem, ...

Posto isso, inicialmente, apresentaremos alguns excertos teóricos (sobre teoria crítica do currículo, currículo oculto e avaliação externa); na sequência discorreremos sobre o percurso metodológico-analítico (o espaço pesquisado, análise dos aspectos do currículo oculto, a saber, obediência, conformismo e individualismo); e por fim trataremos as nossas considerações finais.

## **EXCERTOS TEÓRICOS**

Ao se discutir a respeito da escola, é necessário acompanhar as mudanças ocorridas em seu interior nas últimas décadas, assim como, entender os objetivos traçados pela sociedade quanto ao que se espera para ela. Ao se conversar sobre a escola, precisamos olhar para tudo o que a compõe, seja em espaço físico, seus atores partícipes e suas ações. Pensar em escola nos remete a conhecimento, transformação, aprendizagem e reprodução. Nos remete a toda a movimentação que ocorre dentro deste espaço. Quando nos referimos ao que o estudante desenvolve dentro do espaço escolar, estamos nos referindo ao currículo, mesmo que de uma forma indireta. Falamos, discutimos, refletimos e pensamos sobre ele, mas muitas das vezes não utilizamos a expressão “currículo” e sim, partes de sua composição. Entretanto, se currículo é de fato como nos alerta Sacristán (2013, p. 16), “aquilo que um aluno estuda”, se faz necessário analisar todas as implicações a que ele está atrelado.

Ao conversarmos sobre esses fatores importantes sobre a educação, refletir sobre as práticas desenvolvidas dentro dos espaços escolares é necessário para se alcançar os objetivos da maioria, e não apenas o de uma pequena parcela dos/as estudantes.

Santomé faz a observação de que “É necessário criar práticas educativas através das quais a comunidade estudantil possa tornar-se capaz de refletir e agir sobre a sua própria vida e a da sua coletividade” (SANTOMÉ, 1995, p. 134).

### **A teoria crítica de currículo**

O currículo se movimenta e se modifica dentro dos espaços escolares conforme sua

normalidade vai se alterando e, de acordo com os anseios que são despejados para dentro dos espaços escolares.

Para Giroux (1986), é importante olhar com atenção para as teorias que não priorizem mudanças sociais

[...] a necessidade de professores e alunos bem como outros educadores rejeitarem as teorias educacionais que reduzem a escolarização seja a formas de racionalidade tecnocráticas que ignoram as preocupações centrais com mudança social, relações de poder e conflitos tanto dentro como fora da escola. O conceito de currículo oculto é importante nesse caso porque rejeita a noção de imediatismo que permeia tanto o discurso da teoria de aprendizagem tradicional como a lógica da racionalidade tecnocrática. (GIROUX, 1986, p. 90)

Para (Apple,1979; Apple e Weis, 1983; Kliebard, 1995; Beyer e Apple, 1988 apud Beyer, 2004) todas essas mudanças no currículo escolar estão atreladas a mudanças sociais, políticas e econômicas, de forma que, ao discutir o currículo escolar, emerge a necessidade de se discutir sobre as demais esferas da sociedade, e com maior destaque, a esfera econômica.

Para Llavador (2013, p. 43) ao pensarmos em currículo, precisamos considerá-lo em constante construção e reconstrução em ambientes e contextos diferentes, que ele tem sempre uma ação direta sobre os que agirão sobre ele ou os que receberem sua ação, portanto, ao se tratar de currículo temos a impressão que se está num terreno de ‘areia movediça’, pois acreditamos que a construção curricular está diretamente ligada à política, incorporando os interesses dos agentes (poder e controle do currículo) e determinando quando elas acontecem. Neste sentido, o currículo “não é um fato isolado. Ele adquire formas sociais particulares que corporificam certos interesses que são eles próprios os resultados de lutas contínuas dentro e entre os grupos dominantes e subordinados.” (APPLE, 1989, p. 47).

Consideramos que tanto os conteúdos organizados por disciplinas quanto o currículo se formam a partir de construções ideológicas. As ideologias das classes dominantes e conseqüentemente, sua cultura e interesses, travam uma batalha de poder em relação as outras classes e a cultura das classes menos favorecidas. Essa batalha nunca será amenizada, assim como, o currículo nunca será unitário, tornando-o sempre uma corporificação de tendências distintas. As ideologias das classes dominantes têm como objetivos os interesses de um pequeno grupo, grupo esse que sempre está relacionado ao poder econômico e ao qual os menos favorecidos e as minorias não são pertencentes.

O que se observa nas últimas décadas é que a escola, assim como suas ações têm

enfrentado o enfraquecimento de sua autonomia e tem sofrido cada vez mais a interferência de segmentos externos a ela e que atendem ao setor econômico. Para Vieira (2002, p. 112), “A educação passa a ser tratada e pensada a partir da lógica da escassez e, desta forma, transbordam afirmações sobre gestão de recursos e controle do trabalho escolar”, embora saibamos que isso não passe de discursos neoliberais com intencionalidades bem claras de enfraquecimento para os que permeiam os espaços escolares. Esse enfraquecimento dissemina a fragilização e a aceitação dos atores e atrizes escolares, de forma que as ideologias dos segmentos externos à escola começam a transitar com maior liberdade, exemplo disso são os silenciamentos diante da imposição ao que deve ser ensinado.

Concebemos que a escola não possa estar distante dos fins aos quais se prepara o/a estudante para seu futuro, e para isso, precisamos estar atrelados a ideias que os/as preparem para este mundo, embora sempre atentos a não os conduzirem ao individualismo, à obediência e ao conformismo. Sendo assim “a educação deve-se preocupar, não apenas com formas particulares de conhecimento, valores, disposições e sentimentos que são transmitidos, como ainda, como resultado, com o mundo social que tais indivíduos podem criar e habitar.” (BEYER, 2004, p. 84).

### **O currículo oculto**

O sistema educativo vive uma longa tradição de abandono e descaso por parte dos poderes públicos. Para Santomé (1995), diagnosticar e discutir sobre essas questões externas à escola e que interferem nela, se faz necessário. É preciso compreender as conexões das demais esferas da sociedade, as produções econômicas, culturais e políticas, para assim entender as interferências que ocorrem internamente no espaço escolar e, quando assim o fazemos, estamos não só analisando o currículo formal, mas, também, aquele que se produz implicitamente dentro da instituição escolar, o currículo oculto. A exemplo disso, poderíamos nos referir ao consumo excessivo, fruto de uma sociedade capitalista, a competição que gera o individualismo e promove a cultura da performatividade, ao incessante destaque a algumas culturas e ao apagamento de outras, assim como o privilégio conceitos a algumas raças e a exclusão de outras, ...

Falar de currículo oculto é olhar para o cotidiano escolar, olhar para o que ocorre nas salas de aulas e fora dela, é perceber o significado social e os efeitos decorrentes das experiências escolares das quais se veem envolvidos/as nossos/as estudantes. É analisar as

repercussões de natureza social, afetiva, assim como as de natureza cognitiva.

Para Apple (2006) é importante estarmos atentos a estes fatores externos, pois a escola está posta para desempenhar os papéis exigidos pela sociedade, o papel de contribuir para os padrões de objetividade e racionalidade impostos a ela e que, muitas vezes, pode causar danos à prática educativa.

De acordo com Silva (2016),

[...] as atitudes e comportamentos transmitidos através do currículo oculto são vistos como indesejáveis, como uma distorção dos genuínos objetivos da educação, na medida em que moldam as crianças e jovens para se adaptar às injustas estruturas da sociedade capitalista. (SILVA, 2016, p. 78).

Ao se identificar o currículo oculto dentro do espaço escolar é necessário que os momentos de lucidez e desconfiança se tornem pulsantes para que práticas educativas que venham a de fato garantir a emancipação de nossos estudantes e que priorizem uma busca incessante pela diminuição das desigualdades se tornem mais presentes.

Santomé (1995) procura nos alertar sobre a emergência de se realizar nos intramuros escolares um trabalho etnográfico e participante, juntamente com quadros de análises mais amplos para se perceber as inter-relações entre a escola e o que acontece nas outras esferas da sociedade, e que desta forma, poderemos captar com mais clareza as conexões entre o currículo explícito e o oculto da instituição escolar e as produções econômicas, culturais e políticas.

[...] os debates sobre o currículo oculto têm sido importantes não apenas porque apontam aspectos da vida escolar que ligam as escolas à sociedade mais ampla, mas também porque eles têm mostrado a necessidade de se gerar um novo conjunto de categorias com as quais se analisar a função e os mecanismos da escolarização (GIROUX, 1986, p. 65).

Se faz também necessário levar em consideração as observações de Apple (1977 apud Giroux, 1986, p. 71), a saber, “analisar como o currículo oculto funciona não simplesmente como um veículo de socialização, mas também como um órgão de controle social, que opera para proporcionar formas diferenciadas de escolarização para classes diferentes de estudantes.”

É neste sentido que este material pretende analisar como a vertente das avaliações externas e demais influências externas se consolidam dentro dos espaços escolares de uma escola pública e que comportamentos e atitudes ela desenvolve com os partícipes deste espaço.

## **As avaliações externas**

Ao discorrer sobre o currículo formal ou explícito e sobre o currículo oculto, procuramos demonstrar o quanto a escola está submersa nos interesses dos segmentos externos a ela e que interferem em sua funcionalidade, reverberando positivamente ou negativamente sobre ela.

Para Popkewitz (2020), as produções discursivas associadas a um discurso em prol da “melhoria da qualidade da educação”, expressão essa muito repetida quando se fala em educação, não é algo tão recente e nem momentâneo em nosso país. Há várias décadas elas já se fazem presentes, entretanto, foi a partir da década de 1990 que ganharam destaque e começaram reverberar com maior força. Isso não ocorreu por ser um projeto que efetivamente garantisse uma melhoria na qualidade da educação, e sim porque determinados grupos que não eram associados à área da educação (advindos da área empresarial e econômica, tendo, portanto, maior visibilidade na mídia), começaram a difundir essas produções. Destacam-se as propagandas veiculadas pelos Institutos vinculados às grandes empresas sobre temas relacionados à educação com discursos salvacionistas.

Elas caminham muito em consonância com metas e objetivos traçados por órgãos internacionais e multilaterais para o dito bom funcionamento da educação global. Metas e objetivos traçados por segmentos que desconhecem a realidade do chão da escola.

Ao observar essas metas e objetivos das organizações externas, considero que muito remetem a uma produção fabril, onde a excelência do produto é o fator principal. O campo educacional não tem como objetivo produzir mercadorias, mas amparar no desenvolvimento educacional (MACHADO, 2021, p. 120).

De acordo com Santomé (2004) ao se direcionar para o campo educacional, as medidas tomadas pela pasta neoliberal enfraquecem ainda mais os profissionais que compõem estes espaços acabando por consolidar ainda mais as desigualdades, além de promover a performatividade.

Para atender as demandas estabelecidas pela pasta neoliberal em consonância com os órgãos externos à escola, como UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico), OMC (Organização Mundial do Comércio) e Banco Mundial e na urgência de se implementar sistemas de avaliações que viessem a monitorar o alcance dos objetivos traçados por estes órgãos, a partir da década de 1990, avaliações

nacionais e internacionais foram implementadas, como o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o ENEM- Exame Nacional de Ensino Médio, o Exame Nacional de Cursos (Provão) - a Avaliação do Cursos Superiores, o PISA- Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes, e no Estado onde o estudo foi realizado, temos ainda a Prova Paraná, sendo um dos objetos de estudo dessa pesquisa.

Na rede pública estadual de ensino, as avaliações da Prova Paraná, em 2019 foram realizadas em quatro momentos distintos, sendo ofertadas a todos/as os/as estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio em todas as disciplinas e para os estabelecimentos que oferecem os cursos no Ensino Médio na modalidade profissionalizante e Educação de Jovens e Adultos.

### **PERCURSO METODOLÓGICO-ANALÍTICO**

Com a intenção de ofertar respostas aos objetivos propostos, o estudo insere-se metodologicamente numa abordagem qualitativa de pesquisa, de cunho etnográfico, utilizando a técnica da observação participante, e teoricamente em estudos curriculares que investigam o currículo oculto.

A escolha pela etnografia se deu pelo fato dela apresentar um destaque pelas desigualdades sociais, pelos processos de exclusão e situações sócio interacionais.

De acordo com Mattos (2011),

A etnografia estuda preponderantemente os padrões mais previsíveis das percepções e comportamento manifestos em sua rotina diária dos sujeitos estudados. Estuda ainda os fatos e eventos menos previsíveis ou manifestados particularmente em determinado contexto interativo entre as pessoas ou grupos. (MATTOS, 2011, p. 51).

A pesquisa etnográfica realizada se apropriou da técnica da observação participante que, de acordo com André (2012, p. 28) “parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

Para alcançar os objetivos propostos mergulhamos, através dos olhos de uma professora de Matemática, no microssocial da escola por nove meses, e registramos as observações em um diário. As observações foram realizadas em todos os espaços que compreendessem a movimentação tanto dos/as estudantes quanto dos/as profissionais que, cotidianamente, habitam essa escola. As observações participantes compreenderam a sala de aula de Matemática, a sala dos/as professores, o pátio, os setores da equipe pedagógica e diretiva, momentos de formação em ação e os conselhos de classe.

De acordo com Silva (2016), é preciso desocultar o currículo oculto, pois só assim, podemos desenvolver práticas educativas que visem mudanças e possam modificá-lo.

Na teorização crítica, a noção de currículo oculto implica, como vimos, na possibilidade de termos um momento de iluminação e lucidez, no qual identificamos uma determinada situação como constituindo uma instância de currículo oculto. A ideia é que uma análise baseada nesse conceito permite nos tornarmos conscientes de alguma coisa que até então estava oculta para nossa consciência. A coisa toda consiste, claro, em desocultar o currículo oculto. Parte de sua eficácia reside precisamente nessa natureza oculta. O que está implícito na noção de currículo oculto é a ideia de que se conseguirmos desocultá-lo, ele se tornará menos eficaz, ele deixará de ter os efeitos que tem pela única razão de ser oculto. Supostamente, é essa consciência que vai permitir alguma possibilidade de mudança. Tornar-se consciente do currículo oculto significa, de alguma forma, desarmá-lo (SILVA, 2016, p. 79 e 80).

### **O espaço pesquisado**

A escola pública, partícipe da pesquisa, está localizada em um bairro de classe média no município de Curitiba-PR. A escola, dispõe de um espaço considerável, compreendendo nas áreas de circulação e de convivência dos estudantes, várias árvores que ofertam sombras em grande parte de seu território, duas quadras cobertas, uma quadra sintética e um espaço menor com quadra de areia. As salas de aula não são todas com a mesma área, há quatro salas com medidas que destoam das demais. Os muros que cercam os intramuros dessa escola são altos e desta forma, impossibilitam a visualização da área externa a ela. De maneira geral, podemos considerar que seu espaço físico se apresenta em boa conservação. Apesar do prédio ter sido construído em 1964, em alguns ambientes, a escola já realizou adaptações para os estudantes que apresentam dificuldades de locomoção.

A escola atende estudantes do Ensino Médio (nos turnos matutino e noturno) e do Ensino Fundamental II (com algumas turmas no turno matutino e a grande maioria no turno vespertino), totalizando em média, 1600 estudantes.

Em relação ao corpo docente e agentes I e II que compõem a escola, há algumas especificidades. São cento e dez profissionais que constituem o corpo docente, sendo a grande maioria composta por QPM (Quadro Próprio do Magistério, logo efetivos); quanto aos(as) Agentes I e II, que concebem também o grupo pertencente à escola, são trinta e quatro funcionários(as) e, em sua grande maioria, são PSS (Processo Seletivo Simplificado, logo temporários), acarretando uma rotatividade grande de agentes. A escola ainda conta com uma equipe pedagógica composta por sete pedagogos(as), distribuída nos três turnos.

A professora de Matemática, uma das autoras desse artigo, desenvolve suas atividades profissionais como QPM nessa escola desde 2011, ministrando aulas de

Matemática nos ensinos Fundamental II e Médio.

### **Análise dos aspectos do currículo oculto**

A docente de Matemática, ao mergulhar no microsocial dessa escola, escreveu um diário para registrar as observações referentes às interferências de segmentos externos à escola, durante os nove meses de pesquisa.

O exercício analítico que será apresentado foi organizado em três etapas, quais sejam – apresentação das unidades de análise (conceitos) que nos permitiram refletir a respeito das ações implícitas do currículo oculto; fundamentação dessas unidades de análise a partir dos teóricos críticos do currículo que discutem currículo oculto; e apresentação de excertos do diário que dialogam com esses conceitos (unidades de análise).

No exercício analítico que apresentaremos, para além dos objetivos anunciados, pretendemos dialogar sobre esse currículo oculto que visa a manutenção da hegemonia das classes dominantes.

A construção da nossa análise foi materializada a partir dos aspectos e elementos do currículo oculto percebidos neste espaço, compreendendo os comportamentos, atitudes, valores, crenças, orientações e relações, tanto dos/as estudantes quanto dos/as demais profissionais que compõem o espaço.

Entendemos que é preciso perceber as interferências dos segmentos externos à escola e neutralizar suas influências. Para Santomé (1995, p.13), as escolas “mantêm sempre uma estreita relação com outras esferas da sociedade. O que acontece em cada uma delas repercute-se, com maior ou menor intensidade, nas demais”.

Diante dessa informação, precisamos compreender e perceber o quanto estamos entrelaçados aos demais segmentos da sociedade e, para discorrer sobre este fim, nos apoiamos em alguns aspectos do currículo oculto que foram percebidos durante as observações. De acordo com Silva (2016, p.78), 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.” Os aspectos do currículo oculto numa perspectiva crítica de currículo compreendem

[...] as atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo (SILVA, 2016, p.78 e 79).

### **Aspectos do currículo oculto – Obediência, conformismo e individualismo**

Muitos episódios dentro do espaço escolar quando não percebidos, demonstram com clareza a obediência à qual tanto os/as estudantes quanto os/as profissionais da educação vão se envolvendo em momentos de aceitação, conformismo e obediência em relação aos segmentos externos à escola, fator esse pertinente ao se olhar para o currículo oculto escolar.

Giroux (1986) salienta a importância de se compreender o currículo oculto não só como espaço de dominação, mas também como espaço de contestação. O excerto ao qual a professora de Matemática descreve seu olhar em uma oficina de Matemática realizada num espaço externo à escola, mas ofertada pela mantenedora (órgão central), demonstra a situação.

Ficou claro durante a tarde de conversa que, em muitas escolas da região, os(as) docentes estão sendo pressionados(as) a trabalharem os descritores, em que houve baixo rendimento. Essa não foi uma angústia geral, mas muitos(as) estão se sentindo acucados(as) dentro de seus espaços de trabalho. (MACHADO, 2021, p. 72).

A pressão em que os/as profissionais da educação se encontram para justificar as dificuldades apresentadas pelos/as estudantes em relação a determinados conteúdos faz com que seja necessária uma constante reflexão e de debate, pois

[...] sem receios nem dissimulações, acerca do porquê dos conteúdos culturais com os quais trabalham e de como é que o fazem; sobre que dimensões da realidade, com que fontes e com que metodologias facilitamos a reflexão dos nossos alunos e alunas, lhes permitimos compreender a sua realidade e os capacitamos para continuarem a analisar e poderem intervir solidária, democrática e eficazmente nas diversas esferas da vida na sua comunidade (SANTOMÉ, 1995, p.11).

Emerge a necessidade de os/as profissionais desconfiarem de o porquê na insistência desses conteúdos e não outros, além do fato de que, dar relevância a eles, não garante um progresso na qualidade da educação, sendo que outros fatores precisam ser considerados.

Na percepção da observadora, não houve a preocupação do órgão central com os estudantes, suas especificidades e necessidades. O que ficou explícito foi apenas a importância de suprir os baixos rendimentos apresentados em alguns descritores, e conseqüentemente, a busca por melhores resultados.

Essa demanda por melhores resultados contribui para o desenvolvimento, nos espaços escolares, da cultura da performatividade, cultura essa em que, a competição e a

busca por uma melhor performance, ganham maior destaque.

[...] a performatividade desempenha papel crucial no conjunto das políticas educacionais contemporâneas. Contribui para integrar e redimensionar atividades, processos e resultados. Facilita o monitoramento do Estado e propicia sua intromissão nas culturas, práticas e subjetividades das instituições educativas e de seus profissionais. Altera os significados, produz novos perfis e garante o alinhamento. Transforma o processo de ensinar e de aprender o conhecimento em objeto e em mercadoria, limitando-o a produtos, a níveis de desempenho e a padrões de qualidade (MOREIRA, 2009, p. 33 e 34).

Sabemos que o desempenho individual ou coletivo serve como medida de produtividade e de rendimentos, ou como demonstração de qualidade, de uma busca incessante por melhores resultados para se alcançar uma promoção ou valorização. A performatividade, essa demanda por melhores resultados, faz com que nossos/as estudantes e profissionais acabem numa busca que anseia não aos seus interesses, mas aos interesses ideológicos de um grupo específico e externo à escola.

A ideologia faz com que a pessoa, de forma velada, comece a ver determinadas situações como não havendo outros meios, sem poder ser modificada, isso se reflete muito a partir da ideologia das classes dominantes, pois incutem suas ideias como se fossem do interesse de todos/as.

A não percepção por parte dos/as docentes faz com que eles/as saiam em busca de justificativas, explicações, pedidos de desculpas pelo desempenho insatisfatório dos/as estudantes, sintam-se responsáveis pelo fracasso escolar.

Os resultados ficaram baixos no 6º ano porque os alunos sequer já ouviram falar sobre fração, eles desconhecem esse conteúdo, é claro que não poderiam ir bem, não trabalhamos ainda (PARTICIPANTE DA OFICINA DE MATEMÁTICA apud MACHADO, 2021, p. 72).

Essa atitude de obediência demonstrada pelos/as docentes, frente ao órgão central, pode ser facilmente disseminada dentro do espaço escolar, convencendo os/as estudantes a aceitarem as regras impostas e sem objeções.

Outra demonstração da ação de segmentos externos à escola (neste caso, o órgão central), determinando sua funcionalidade e objetividade, é apresentada no excerto abaixo.

Em meados de novembro, recebemos oficialmente na escola a sugestão do projeto ‘Se Liga’ oferecido pelo governo estadual. Ele consistia em realizar uma recuperação do primeiro e segundo trimestres no final do ano letivo, juntamente com a recuperação do terceiro trimestre. Gostaria aqui de esclarecer que as recuperações já ocorrem ao término de cada trimestre e que essa proposta consta no Plano de Ação da escola, assim como no currículo explícito. Embora nos meios de comunicação já se veiculasse há dias essa proposta, oficialmente para escola só chegou algumas semanas depois. Interessante perceber que parte dos(as) interessados(as) são os últimos a serem informados(as). Os meios de

comunicação realmente executam sua função, a notícia de um projeto (do qual a escola ainda não tinha conhecimento) disseminou com muita rapidez entre os(as) estudantes e familiares, gerando muitas discussões entre os atores(atrizes) escolares, responsáveis pelos(as) estudantes vindos à escola para saber quando se iniciaria e pais que compareceram se mostrando contrários ao projeto. Quando, enfim, fomos comunicados oficialmente do projeto, a justificativa foi que, através dele, poderíamos melhorar o índice de aprovação, pois, de acordo com os dados levantados pelo órgão central, muitos(as) estudantes corriam o risco de reprovação. (MACHADO, 2021, p. 74).

Nesse excerto fica evidente a interferência do órgão central ao apenas comunicar as escolas de seus projetos que são elaborados externamente a ela, impondo aos espaços seus próprios interesses. A percepção dos que compõem o espaço escolar frente a essas intencionalidades é de fundamental importância para se preservar a objetividade da escola. Além disso, de acordo com Greene (1978 apud Giroux, 1986), os/as professores/as devem abandonar a função de reprodutores/as culturais e assumirem os papéis de agentes da mobilização cultural e se comprometendo “criticamente com a natureza de sua própria autoformação e participação na sociedade dominante, incluindo seu papel de intelectuais e mediadores dessa cultura dominante” (GIROUX, 1986, p. 97).

Santomé (1995, p. 82) direciona nosso olhar para mais um fator preponderante ao afirmar que

O professorado depara no seu trabalho pedagógico com limitações estruturais e modelos organizacionais já decididos por outras instâncias, bem como com modas pedagógicas e psicológicas que contribuem para determinar o seu trabalho. As expectativas que a sociedade cria, as experiências das famílias, numa palavra, o contexto social, influem nas avaliações de muitas das atividades e interações que têm lugar nas escolas (SANTOMÉ, 1995, p. 82).

Outro fator muito presente nos espaços escolares e que é pertinente ao currículo oculto é o sentimento de conformismo que se instala dentro do espaço escolar diante das imposições dos órgãos externos. Para Santomé (2004), as questões externas alteram a rotina escolar e planificam novas responsabilidades para a escola. As avaliações centralizadas realizadas em 2019 nas escolas estaduais disseminaram alterações no currículo oculto presente neste espaço.

Para Ludke, Moreira e Cunha (1999) sob o argumento de garantir a qualidade do ensino se institui nas escolas as avaliações centralizadas que recebem o incentivo do Banco Mundial “as políticas educativas apoiam-se em processos mais estritos de avaliação e controle dos conteúdos e resultados do trabalho escolar, propostos pelos experts” (LUDKE, MOREIRA e CUNHA, 1999, p. 282).

Entretanto, Silva e Abreu (2008) apontam para mais um fator agravante gerado

nessas avaliações, a saber, as avaliações centralizadas reforçam o fracasso, que acaba sempre recaindo sobre os professores, as escolas e os alunos, isentando os propositores das reformas de suas responsabilidades.

Ainda temos de considerar a participação dos organismos internacionais na resolução dessas avaliações.

A OCDE tem tentado nos convencer de que não é possível fazer política de qualidade sem lançar mão das comparações. Estamos talvez diante de um impasse porque sabemos, há muito que não é possível fazer educação (integral) sem gente de corpo e alma (MACEDO, 2019, p. 52).

As avaliações centralizadas ocorridas neste ano de 2019 no estado do Paraná caminham nos moldes ofertados pela OCDE. No caso da Prova Paraná, elas se assemelham muito às avaliações realizadas pelo INEP, que trabalha em consonância com as orientações das OCDE. O que fica explícito nessa avaliação é que sua organização e aplicação não se apresentam num formato em que as desigualdades já existentes sejam de alguma forma minimizadas, muito pelo contrário, elas mantêm as desigualdades e o desrespeito às diferenças.

O excerto a seguir demonstra a interferência do órgão central alterando a normalidade da escola e conseqüentemente gerando um currículo oculto que dissemina o conformismo.

De acordo com o cronograma do órgão central, a Secretaria de Estado da Educação (SEED), neste dia, as escolas estaduais realizaram a segunda etapa da Prova Paraná. A expressão “Prova Paraná” começa a ser ouvida com mais frequência e, embora até o ano passado, ela não fizesse parte da organização desse espaço escolar e nem do órgão central, algumas rotinas começam a ser alteradas em sua decorrência. No início da tarde, os(as) docentes que já estavam na escola nesse mesmo dia no turno anterior, ficaram agitados(as) por conta da etapa a ser realizada em decorrência dos possíveis problemas a surgir. Não demorei a perceber quais problemas os(as) professores(as) referiam-se. (MACHADO, 2021, p. 72-73).

A insatisfação e indignação afetaram parte de um grupo presente na escola, demonstrando o conformismo (ou consentimento) instalado na outra parte do grupo, como se a avaliação externa, por si só, fosse trazer benefício à educação. Santomé (1995) se refere às avaliações como algo proveitoso para determinados grupos, elas atuam como uma “tecnologia disciplinar”. Para Michel Foucault (1982 apud Santomé, 1995), as avaliações são como fórmulas de classificação e hierarquização ditadas por determinadas pessoas ou órgãos, em especial, as que detêm o poder e, em determinadas situações.

Macedo (2019) demonstra um olhar de preocupação para as avaliações

centralizadas, pois as compreende como um vírus que mata a educação, que a reduz a números, dados, resultados, não atendendo aos objetivos e anseios de nossos/as estudantes.

Giroux (1986, p. 81) nos alerta para a “pouca ou nenhuma preocupação com as maneiras pelas quais as instituições e grupos poderosos influenciam o conhecimento, as relações sociais e os modos de avaliação que caracterizam a textura ideológica da vida escolar.”

O sentimento de conformismo instalado no espaço escolar resulta na disseminação de uma cultura onde a responsabilidade fica somente a cargo da escola, cabendo a ela apenas os encargos dessas avaliações.

A luta pela autonomia precisa fluir dentro desses espaços, conforme nos indica Santomé (1995, p. 154),

o professorado, sendo responsável perante a sociedade pela qualidade da educação que existe nas instituições escolares, é, deste modo, quem possui maior capacidade para estabelecer e recompensar os conhecimentos, procedimentos e condutas considerados aceitáveis.

Ainda sobre esse conformismo, ele acaba transmitindo aos/às estudantes o mesmo comportamento. O excerto a seguir demonstra a passividade instalada nos/as educandos/as.

Conversei com os(as) meus(minhas) discentes na semana passada no intuito de antecipar uma das avaliações para antes do início da greve dos(as) servidores(as) estaduais. O fato de ter levado a questão para ser discutida coletiva e democraticamente com eles(as), deixou vários(as) estudantes impressionados(as) com minha posição. Um discente hoje quando entregou a avaliação disse que achou “muito bacana” eu ter conversado com eles(as), pena que a maioria dos(as) professores(as) não faz isso, não leva em consideração a opinião dos(as) educandos. (MACHADO, 2021, p. 74).

Apesar da conduta deste discente, ao expressar sua concordância com o/a professor/a, o silêncio do restante da sala diz mais do que a fala expressa, pois, o fato de um/a professor/a sugerir alteração na organização e não apenas comunicá-los/as das mudanças, promoveu um estranhamento geral na sala, de forma que, os/as estudantes estão tão acostumados/as a aceitarem as regras impostas pelo espaço escolar que o fato de serem consultados/as provocou o estranhamento.

Para que a noção de currículo oculto se torne significativa, ela “terá que ser usada para analisar não apenas as relações sociais da sala de aula e da escola, mas também os “silêncios” estruturais e mensagens ideológicas que moldam a forma e o conteúdo do conhecimento escolar” (GIROUX, 1986, p. 88).

Outro momento em que o conformismo se demonstra instalado no espaço escolar é

em relação ao estudante especial e seus familiares que, diante da premissa de que nos momentos de avaliações externas, a escola não se organiza para atender às suas especificidades, imperando o silenciamento.

Se exige tanto que o aluno que apresenta um laudo receba um tratamento diferenciado e com avaliações diferenciadas, mas como fica na hora da avaliação da prova Paraná se eles receberão o mesmo tratamento de outros alunos (PARTICIPANTE DA OFICINA DE MATEMÁTICA apud MACHADO, 2021, p. 71-72).

Esse questionamento foi feito por uma pessoa profissional participante da Oficina de Matemática, ela demonstra claramente como nos momentos de avaliações externas os/as estudantes não têm suas especificidades preservadas, o respeito às individualidades não é considerado, pois interessa apenas a busca incessante por índices ‘satisfatórios’.

A pesquisa não demonstrou momentos em que os familiares (desses/as estudantes com laudo) compareceram às escolas para questionar esse posicionamento. Neste sentido, o currículo “funciona não simplesmente como um veículo de socialização, mas também como um órgão de controle social, que opera para proporcionar formas diferenciadas de escolarização para classes diferentes de estudantes” (GIROUX, 1986, p. 71).

Precisamos ainda estar em alerta com relação à premissa abordada por Altmann (2002),

[...] a melhoria da qualidade é medida por resultados, por números. Assim, intervenções são feitas no sentido de aprimorar os resultados e os índices de rendimento escolar. Todavia, há de se questionar até que ponto qualidade educativa pode ser medida por índices de desempenho. O ensino em sala de aula e todo o aprendizado dentro de uma escola vão além do que esses indicadores são capazes de medir por meio do rendimento dos alunos. (ALTMANN, 2002, p. 85).

Outro fator presente nos espaços escolares e que a observação participante evidenciou, foram os momentos em que os comportamentos permeados de individualismo ganharam destaque por parte dos/as profissionais, nos deixando a sensação de que o individualismo presente entre os/as atores/atrizes é facilmente disseminado entre os/as estudantes. O individualismo é um aspecto do currículo oculto que precisa ser desvelado dentro dos espaços escolares.

Para analisar os dados, precisa se levar em consideração que muitos dos professores das séries iniciais do EF são pedagogos e eles não têm domínio de conteúdo, os alunos estão chegando as séries finais sem os conceitos matemáticos. (PARTICIPANTE DA OFICINA DE MATEMÁTICA apud MACHADO, 2021, p. 71).

Segundo Santomé (1995, p. 10), o currículo oculto “desempenha um papel de

destaque na configuração de significados e valores dos quais a comunidade docente e a discente não costumam estar plenamente consciente.”

Muito da percepção que os/as profissionais demonstram em seus posicionamentos reverbera no currículo oculto que se desenvolve nos espaços escolares, de forma que, o posicionamento de um professor de Matemática diante das demais disciplinas ou da aprovação ou reprovação do/a estudante demonstra muito desse currículo oculto, afirmando o individualismo instalado nos intramuros das escolas. Além disso, percebe-se ainda que o/a docente dá ênfase muito grande a apropriação dos conteúdos, deixando de lado os demais fatores que precisam ser considerados. O que nos leva a compreender de que essa busca incessante por melhores resultados já se disseminou no comportamento dos/as profissionais da educação.

Na Matemática, está muito claro, quando um aluno pode ou não pode passar, não existem critérios nas outras disciplinas? Tipo assim, como até tal trimestre nada sabem e quando chegam no conselho final esse aluno já sabe tudo? (PARTICIPANTE DA OFICINA DE MATEMÁTICA apud MACHADO, 2021, p. 72).

É importante ressaltarmos que a atitude de certeza apresentada pelo/a profissional em relação à disciplina de Matemática e de dúvida em relação às demais produz valores pertinentes ao currículo oculto.

O currículo oculto faz referência a todos aqueles conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que se adquirem mediante a participação em processos de ensino e aprendizagem e, em geral, em todas as interações que se dão no dia-a-dia das aulas e escolas (SANTOMÉ, 1995, p. 201).

O autor ainda nos alerta a respeito da necessidade do/a professor/a ser um profissional reflexivo, pois desta forma as ações do currículo oculto reproduziriam de forma mais positiva.

Um profissional reflexivo, como deve ser o docente, necessita de tornar explícitas as suas crenças e teorias, visto que estas têm influência no desenvolvimento do seu trabalho diário nas instituições escolares e, por conseguinte, vão condicionar o êxito ou fracasso dos processos de ensino e aprendizagem em que participa (SANTOMÉ, 1995, p. 165).

Além desse fator, Santomé (1995) adverte para a questão da desvalorização profissional que se apresenta incorporada no discurso do/a docente em relação a outro/a profissional. Essas decisões são tomadas por órgãos externos à escola e, em grande parte, são finalizadas pelas editoras, cabendo aos profissionais que compõem a escola apenas a reprodução, “um lema oculto rege a vida cotidiana do sistema educativo e serve para controlar o grupo docente: divide para reinar” (SANTOMÉ, 1995, p. 191).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partilhamos do entendimento de Santomé (1995) de que somente com profissionais reflexivos, críticos e com vasto conhecimento teórico e prático se pode promover práticas educativas nos espaços escolares que venham de fato atender às funções essenciais de todos/as os/s nossos/as estudantes. Uma caminhada que não esteja acompanhada da reflexão e de uma construção crítica de currículo não terá como responder a essas necessidades.

Também partilhamos da premissa defendida por Giroux (1986) de que debater as ações do currículo oculto reverberadas a partir das interferências dos demais segmentos da sociedade são fundamentais para se construir novos mecanismos de escolarização.

O exercício analítico realizado indicou a ausência de autonomia dos/as profissionais da educação de forma que a obediência, frente as deliberações apresentadas pelo órgão central, se fez partícipe, fato evidenciado pelo acuação de alguns/algumas atores/atrizes da educação.

A busca por melhores resultados por parte dos profissionais demonstra que essas ações desenvolvem nos espaços escolares a cultura da performatividade. A postura dos/as professores/as em justificar os resultados não alcançados demonstra em alguns momentos uma submissão perante as avaliações e um individualismo em outros momentos, por considerar haver uma falha ou desconhecimento por parte desses/as profissionais.

Apesar do desconforto por parte de alguns/algumas docentes, o sentimento de conformismo esteve presente nos demais. Essa conformidade se apresenta não só entre os/as educadores/as como se estende para os demais segmentos da comunidade escolar.

O mergulho no microssocial dessa escola pública do município de Curitiba-PR, trouxe a percepção de que ainda há muito a se refletir e se modificar em relação ao currículo oculto que transita nesse espaço. Evidencia-se que as ações do currículo oculto que se apresentam ainda são de validação e aceitação das avaliações centralizadas ofertadas pelas instituições externas à escola e que o corpo docente se apresenta carente de percepção das intencionalidades desses órgãos.

## REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. Influência do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 77-89, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- APPLE, M. W. Currículo e poder. **Educação e Revista**, v. 14, n. 2. p. 44-57, 1989.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Trad. Vinicius Figueira. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BEYER, L. Direções do currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 4, n. 1, p. 72-100, 2004.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação: Para além das teorias da reprodução**. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.
- LLAVADOR, F. B. **Política, poder e controle do currículo**. In SACRISTÁN, J. G. (Org.) Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.
- LUDKE, M.; MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, M. I. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, 1999.
- MACEDO, E. Fazendo a base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 39-58, 2019.
- MACHADO, N. Z. De. S. **O currículo oculto nos intramuros de uma escola pública: olhar de uma professora de matemática**. Curitiba, UFPR, 2021.
- MATTOS, CLG. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, pp. 49-83, 2011.
- MOREIRA, A. F. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em Educação no Brasil. **Educação em Revista**, v. 25, n. 3, p. 23-42, 2009.
- PINAR, W. **Estudos Curriculares: ensaios selecionados**. Seleção, organização e revisão técnica: Alice C. Lopes; Elizabeth Macedo. São Paulo: Cortez, 2016.
- POPKEWITZ, T. S. Estudos curriculares, história do currículo e teoria curricular: a razão da razão. **Em Aberto**, v. 33, n. 107, p. 47-68, 2020.
- SACRISTÁN, J. G. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. – Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOMÉ, J. T. **O curriculum oculto**. Trad. Anabela Leal de Barros e Antonio Bárbolo Alves. Porto: Porto Ed. 1995.
- SANTOMÉ, J. T. **Novas políticas de vigilância e recentralização do poder e controle em educação**. **Currículo sem fronteiras**, v. 4, n. 1, p. 22-34, 2004.
- SILVA, T. T. Da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª edição, 2016.
- SILVA, M. R.; ABREU, C. B. De. M. Reformas para quê? As políticas educacionais nos

anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, v. 26, n. 2, p. 523-550, 2008.

VIEIRA, J. S. Política Educacional, Currículo e Controle Disciplinar. **Currículo sem fronteiras**, v. 2, n. 2, p. 111-136, 2002.

**Submetido em 08 de junho de 2021.**  
**Aprovado em 07 de fevereiro de 2022.**