

---

## *CURRÍCULO E EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO A PARTIR DE UMA VISÃO EMANCIPADORA*

---

*Rosângela Miola Galvão de Oliveira*

(UEL)

*Sandra Aparecida Pires Franco*

(UEL)

*Resumo:* O presente trabalho analisa as possíveis relações sociais e de poder contidas em forma de palavras, no currículo de Língua Portuguesa da Educação Básica do Estado do Paraná, em contraponto aos descritores da avaliação externa, Prova Brasil. Para tanto, utiliza como instrumento para a análise as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, nas quais os docentes se espelham para a construção do currículo escolar, e os descritores da Prova Brasil, que fornecem os encaminhamentos e propósitos deste tipo de avaliação. As Diretrizes Curriculares foram selecionadas para a pesquisa, pois são referência ao professor no momento do planejamento das aulas e, no caso dos descritores da Prova Brasil, percebe-se que a cada dia mais os docentes o utilizam para a formulação de avaliações. Toma-se, como base teórica para a análise dos documentos citados, o Materialismo Histórico e Dialético, que busca na educação a formação humana, para, então, conceber uma análise qualitativa dos referidos documentos. Os resultados demonstram que, nas Diretrizes curriculares da Educação Básica do Paraná, está presente o discurso de uma formação crítica do aluno. O mesmo não se verifica nos descritores da avaliação Prova Brasil, que refletem os ideais da sociedade dominante atual, um discurso de poder atrelado à nova tendência do capitalismo, o da educação pelo consenso.

*Palavras-chave:* Educação. Trabalho. Currículo.

## *CURRICULUM AND EDUCATION: TEACHER TRAINING FROM AN EMANCIPATORY PERSPECTIVE*

*Abstract:* This paper analyzes the possible social and power relations contained in words in the Portuguese language curriculum of Paraná State basic education, as opposed to the descriptors of the 'Prova Brasil' external examination. We therefore use as analysis tools the following documents: 1) the Curriculum Guidelines for Basic Education, which teachers consult to build the school curriculum, and 2) the 'Prova Brasil' descriptors, which provide referrals and purposes of this type of examination. The Curriculum Guidelines

have been selected for research because it is a reference to teachers when they plan their lessons, whereas the 'Prova Brasil' descriptors have been chosen as one can see that every day more and more teachers use them to create tests and exams. Historical and Dialectical Materialism has been taken as the theoretical basis for the analysis of the documents mentioned above, since it seeks the human background in education to only then design a qualitative analysis of the documents. The results show that the curriculum guidelines of the Paraná Basic Education include the discourse in favor of a more critical education of the student. The same is not true of the 'Prova Brasil' evaluation descriptors, as they reflect the ideals of the current dominant society, a discourse of power associated with the new trend of capitalism, that is, education by consensus.

*Keywords:* Education. Work. Curriculum.

## *Introdução*

[...] *diga-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação* (MÉSZÁROS, 2007, p.17).

A epígrafe acima nos remete a dois determinantes fundamentais na constituição de uma sociedade: o trabalho e a educação. Revela, também, a interdependência destes dois elementos e as relações de poder existentes nestes dois campos. Percebe-se que o discurso capitalista insere-se em, praticamente, todos os setores da sociedade, e a Educação não está imune a este processo, principalmente no momento em que reproduz discursos e atitudes que podem contribuir para o processo de alienação, ou seja, quando não cumpre com a formação humana.

O sistema de ensino brasileiro, muitas vezes, apresenta dualidade em suas concepções de ensino, quando ora forma o aluno para a cidadania e ora para o trabalho. No caso do sistema público de ensino brasileiro, qual será a tendência de formação do aluno, para o trabalho ou para o exercício da cidadania?

Várias pesquisas foram realizadas, no intuito de entender a formação do aluno e a influência que esta sofre das avaliações, do currículo e da política educacional. Dentre as mais recentes, estão as pesquisas de Fontanive (2013) que discute as avaliações externas e a repercussão para a escola; a de Bonamino e Sousa (2012) que revela as implicações das avaliações em larga escala

para a escola; as de Cury (2010) que revelam o aumento da presença do Estado na Educação; de Soares e Xavier (2013), quando discutem o conceito de qualidade dos indicadores educacionais para a reorientação das políticas educacionais; de Libâneo (2012) que questiona o dualismo da escola pública e o movimento da 'educação para todos', no sentido da escola de conhecimentos para os ricos e escola como acolhimento social dos pobres e a de Young (2007) que discute as tensões e conflitos na escola para a formação de um currículo mais acessível e relevante economicamente. Todos os trabalhos citados revelam grande preocupação com a temática do currículo, da avaliação e a formação do aluno e anseiam por mais reflexões acerca do assunto.

Para entender este cenário escolar, primeiro é preciso compreender a formação do currículo, as relações de poder presentes na constituição deste documento, as políticas que envolvem sua implementação. Ao mesmo tempo, relacionar o currículo à nova tendência do capitalismo, denominada por teóricos de Terceira Via, para depois contrapor o discurso presente no currículo e o presente no caderno de orientações da Prova Brasil para o professor. Para tanto, o presente artigo será dividido em duas partes. Na primeira subdivisão, será explorada a formação do currículo e a formação atual dos alunos. Na segunda, serão analisados os documentos, Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná e os descritores da Prova Brasil, em contraponto com os ideais da Terceira Via, tendo como base teórica o Materialismo Histórico Dialético, a fim de alertar para ao objetivo primordial da educação, a formação humana.

### *O currículo e sua formação atual*

A escola, enquanto espaço social e político é uma extensão da sociedade, e por isso, também comunga do enfrentamento das relações de poder criadas internamente (entre direção e professores, professores e equipe pedagógica, professores e alunos), ou ainda, advindas do meio externo (comunidade escolar, as leis e diretrizes que direcionam a educação). Neste contexto de relações sociais e de poder, o currículo é construído. Deste modo, este documento reflete os anseios da sociedade no que concerne à formação do sujeito, mas também pode representar um instrumento de conduta que pode atender aos interesses de

formação do aluno para as necessidades do mercado de trabalho. Para Silva (1999), as relações de poder estão expressas nas variadas instâncias, (re)produzindo nas escolas seus interesses de formação, pois “[..] é por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua ‘verdade’ [...]” (SILVA, 1999, p.10).

Desta forma, o currículo assume papel determinante para a formação do sujeito. Nele estarão presentes os direcionamentos, os encaminhamentos que conduzirão os docentes no fazer pedagógico. Conhecer este documento em sua íntegra representa desvelar as intencionalidades da sociedade que o construiu. Segundo Moreira e Silva (1995), o currículo possui a atribuição de formar a identidade do sujeito.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA e SILVA, 1995, p. 7-8).

A influência do currículo perpassa a transmissão dos conhecimentos, representa a própria constituição da escola, pois revela os valores morais, éticos da sociedade para a formação do sujeito em suas narrativas.

Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são (SILVA, 2001, p. 195).

A falta de incentivo, tanto político quanto pedagógico, faz com que seja mínima a participação da comunidade escolar, dos professores e funcionários na construção do currículo. Pode-se considerar que, em grande parte, esta responsabilidade fica a cargo da equipe pedagógica que se baseia nos documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares de cada estado da nação. Para Sacristán (2000, p. 34), existe uma conivência em aceitar o documento pronto, segundo ele “[...] o próprio professorado o admite como normal porque está socializado normalmente neste esquema [...]”, deixando margem aos que se interessam, a classe dominante por

exemplo, para impor a formação do sujeito, de modo a atender as necessidades do mercado.

Sendo o currículo também expressão do conhecimento, nele está contido o que se espera que o aluno aprenda, ou seja, os conhecimentos que deverão ser adquiridos durante a vida escolar. Vale lembrar que, para Silva (2001), estes conhecimentos não estão desvinculados das relações de poder; em realidade eles as contêm em toda a amplitude possível, pois “[...] o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, etnia, no gênero e na sexualidade” (SILVA, 2001, p. 148-149).

Por isso, pode-se considerar que a educação, em parte, está sendo determinada pelas necessidades do mercado laboral, ou seja, pelos interesses de formação para atender ao mercado da sociedade atual, a capitalista. Desta forma, a formação requerida tende a compactuar com a formação unilateral do sujeito, ou ainda, pela monotecnia, assim denominada por Lombardi (2012). Para este estudioso, é preciso propor a superação desta condição de ensino, pois a educação “[...] é um importante instrumento para que o trabalhador consiga [...] controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo” (LOMBARDI, 2012, p. 110). De acordo com este autor, a educação deve propiciar a formação omnilateral, ou seja, ruptura com a educação unilateral, formação integral do aluno em toda sua potencialidade.

Tendo o Estado como guia, ou seja, aquele que conduz por meio dos documentos oficiais, entre eles, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação PCNs, as Diretrizes Curriculares da Educação, documentos esses que constituem a base para a formação do currículo escolar, fica mais distante a autonomia e a produção de um currículo que atenda às especificidades de cada instituição de ensino. Para Braverman (1987, p. 242), “[...] o estado é o penhor das condições, das relações sociais, do capitalismo, e o protetor da distribuição cada vez mais desigual da propriedade que esse sistema enseja”.

O que se percebe na política de interesses capitalistas é o distanciamento entre o trabalhador e os conhecimentos sobre aquilo que ele produz. A fragmentação do saber busca a formação média do trabalhador, ou seja, transmitir os saberes necessários para a execução de um trabalho repetitivo e desvinculado do conhecimento como um todo. Por isso Braverman (1987, p. 360, grifos do autor) considera este sistema um “[...] abismo que a

noção de ‘qualificação média’ oculta”. Em realidade, este sistema reforça a divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Assim, a fragmentação do trabalho não só é vantajosa com relação à lucratividade, mas também para o controle da mão-de-obra, no sentido de manutenção de um exército de reserva e, subsequentemente, do nível salarial e do lucro. De acordo com o referido autor,

a capacidade de ler, escrever, e efetuar operações aritméticas simples é uma exigência do meio urbano, não precisamente pelas funções, mas também para o consumo, para concordância com as normas da sociedade e obediência à lei (BRAVERMAN, 1987, p. 369).

A escola, enquanto responsável pela formulação do currículo, vê-se diante de um cenário controverso, no qual adequa em parte os caminhos direcionados, por exemplo, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e o atendimento dos anseios da comunidade na qual se insere. Muitas vezes, o currículo de uma escola não representa os participantes da mesma. O documento, então, não se apresenta como um reflexo da comunidade, mas atende a uma necessidade burocrática. A atuação da instituição de ensino como um todo passa a atender a necessidades emergenciais sem um projeto de futuro. Este posicionamento, muitas vezes colabora com o descrédito da instituição escolar. Pensando nesta lógica, Braverman (1987, p. 372) esclarece que “[...] as escolas, como babás de crianças e jovens, são indispensáveis para o funcionamento da família, da estabilidade da comunidade e ordem social em geral (embora elas preencham mal essas funções)”.

Cada vez mais se assiste a entrada do capital externo no ambiente escolar, seja de forma voluntária (doações, projetos financiados por empresas, organizações não governamentais - ONGs) ou ainda mediada por interesses (para a venda de material didático, recursos tecnológicos). Atualmente, a educação é vista como um mercado promissor, em que os lucros podem superar os advindos do financeiro, pois servem para divulgação de discursos, intencionalidades para um tipo de dominação, a consensual.

Este sistema mais suave de capitalismo é denominado, por estudos do sociólogo britânico Anthony Giddens, de Terceira Via. No Brasil, os estudos em volta do tema são liderados por Neves (2005) e por outros estudiosos de essência marxista. Para Lima e Martins (2005, p. 56), esse tipo de capitalismo sugere que o Estado “[...] assumira seu papel pedagógico fundamental de impulsionar uma nova cultura cívica por meio da renovação organizativa da

sociedade civil, visando a consolidar a coesão social, o empreendedorismo social e ação voluntária dos indivíduos”.

É possível estabelecer nestas novas relações organizativas impostas pela Terceira Via o favorecimento de tendências individuais. A partir de uma visão limitada da nova organização social, o trabalhador passa a conformar-se com o que possui em termos materiais. Assim, qualquer ruptura que venha a prejudicar o *status* social que o trabalhador pensa ter atingido, serve de motivo para que o sujeito não reivindique melhorias coletivas. Para a Terceira Via, o ideal seria que cada pessoa cuidasse de um campo limitado de coisas, de preferência as que fossem de suas necessidades primeiras, desvinculando o ser humano do ato coletivo (LIMA; MARTINS, 2005).

Vários são os meios pelos quais a Terceira Via tenta convencer a todos que podem participar dos direcionamentos das ações, ou ainda que possuem voz e ação na condução de setores da sociedade, como: educação, saúde, meio ambiente, quando em realidade existe um *rol* de intencionalidades por parte dos detentores do capital que as direcionam ao seu bem querer. Reafirmando esta tendência, Lima e Martins (2005, p. 61) expõem que “esse reconhecimento do indivíduo como juiz supremo dos próprios objetivos é a convicção de que suas ideias deveriam governar-lhe tanto quanto possível a conduta que constitui a essência da visão individualista”.

É preciso esclarecer que, a partir da adesão à Terceira Via, a classe dominante toma as rédeas do poder e tem no Estado seu amparo legal; este se assume como controlador das organizações, mas deixa a cargo da sociedade civil a parte laboral, como se a sociedade civil fosse responsável sozinha por esta manutenção. Desta forma, desenvolve-se a cultura cívica de participação no qual o beneficiado é o próprio Estado, o próprio sistema capitalista, a sociedade burguesa. Para Neves (2005, p. 56), essa prática visa a “[...] consolidar a coesão social, o empreendedorismo social e a ação voluntária dos indivíduos”.

Sobre a influência do empresariado nas políticas educacionais, o artigo de Krawczuk (2014) discute a transição pela qual o Ensino Médio vem passando com relação às políticas adotadas, o ideário da classe dominante para esta fase do ensino público, que é de caráter pragmático e transporta para o ambiente escolar medidas de gestão de empresas, que vão desde maior número de alunos por professor, até o objetivo de melhoria dos

resultados das avaliações institucionais, os conhecidos *rankings* escolares que servem como propagandas para algumas instituições de ensino e, conseqüentemente, para os materiais didáticos utilizados.

Para Krawczuk (2014), no caso do Ensino Médio, as propostas atuais dos currículos das Secretarias de Educação possuem objetivos distantes da real necessidade dos alunos, afastando-os do direito a uma formação mais consistente dos conhecimentos que os conduzam à continuação dos estudos na Universidade. A autora cita, dentre outros, o caso do Ensino Médio ‘regular’, tratado pelos órgãos superiores educacionais como supérfluo e passível de extinção, principalmente os que funcionam no período noturno.

Outro exemplo citado por Krawczuk (2014) refere-se ao Ensino Médio integrado à Educação profissional Técnica, em que a dualidade entre a formação técnica e a formação acadêmica se faz de forma diferenciada nos estados brasileiros, com a participação em grande parte do setor privado para a parte técnica do ensino com o fornecimento de laboratórios de informática e de línguas, de forma a conduzir o aluno ao mundo do trabalho. Ela ressalta em seus estudos que, apesar da participação dos empresários nesta formação, eles atribuem ao Estado a formação básica do aluno, sendo que esta precisa ser somente suficiente para atender as necessidades do mercado de trabalho.

A análise da autora com relação à implantação do Programa Ensino Médio Inovador – Proemi - abarca preocupações com relação ao tipo de formação que o ensino de caráter quase integral trará ao aluno e revela a intromissão do empresariado neste ensino, com a justificativa de melhoria da educação que, em realidade, impõe de forma suave metodologias empresariais adaptadas ao contexto escolar para o desenvolvimento profissional.

### *Os discursos capitalistas presentes no currículo de Língua Portuguesa e na Prova Brasil*

Conceber a sociedade a partir da visão do Materialismo Histórico e Dialético é desvelar as relações sociais e de poder que a permeiam. Relacionando essa questão com a Educação, pode-se citar o pensamento de um dos representantes desta corrente



filosófica, Gramsci (1979, p.9), que associa o ambiente escolar com a própria constituição do Estado, ao afirmar que “[...] toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas formas que a compõem”. Para Gramsci (1979), a escola se configura como lugar de formação do homem, por isso o interesse do Estado no controle desta instituição estratégica ao capital.

A escola é vista por Gramsci como um dos espaços em que se inscreve a batalha de idéias e a luta pela hegemonia e pelo consenso, e a educação, por sua vez, é compreendida como estratégia fundamental no processo de formação do ‘novo homem’ também na perspectiva da superação das relações capitalistas. Esse novo homem, capaz de construir o socialismo, deve ser educado para pensar, sentir e agir via uma escolarização que o forme como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (FALLEIROS, 2005, p. 210).

Marx e Engels confiaram no ensino e na instrução como instrumentos de transformação para a emancipação dos indivíduos; a escola seria responsável pelo desenvolvimento do conhecimento e, conseqüentemente, da consciência, sendo esta fundamental para a superação do ser, que “[...] só poderia se dar quando tal emancipação alcançasse todos os níveis e, entre eles, o da consciência” (MARX e ENGELS, 2011, p. 8). Para os autores, a apropriação do conhecimento é sinônimo de liberdade. Só está livre da alienação aquele que possui o saber. Lembrando que o conceito de saber nesta concepção teórica envolve o conhecimento científico integral, ou seja, o saber como um todo de forma integral e não fragmentado como se apresenta em muitos currículos divididos em conteúdos dispersos e pouco aprofundados, que de forma geral, tratam os temas de forma superficial. Assim, “[...] o ensino podia converter-se em um dos meios fundamentais de dominação ideológica e, portanto, em um instrumento essencial para alcançar e consolidar a hegemonia da classe no poder” (MARX e ENGELS, 2011, p. 18).

Para entender o funcionamento da sociedade a partir da Revolução Industrial e da inserção do capitalismo, momento que se caracteriza como marco da fragmentação do trabalho e da perda da detenção do conhecimento como um todo, é preciso relacionar a educação com o trabalho. Para Marx e Engels (2011), esta relação é mais complexa que aparenta ser.

A relação entre divisão do trabalho e a educação e o ensino não é mera proximidade, nem tampouco uma

simples consequência; é uma articulação profunda que explica com toda clareza os processos educativos e manifesta os pontos em que é necessário pressionar para conseguir sua transformação, conseguindo não só a emancipação social, mas também, e de forma muito especial, a emancipação humana (MARX e ENGELS, 2011, p. 16).

No momento atual, o sistema capitalista apresenta novas tendências que buscam formas de dominação e manutenção do poder; dentre elas, está a denominada Terceira Via. Esta tendência pode ser considerada uma fase mais avançada do capitalismo. Percebe-se, por meio da Terceira Via, um fortalecimento do sistema vigente a partir de um viés mais aprimorado que busca conciliar a acumulação do capital com a concordância dos que sofrem suas consequências. Para Lima e Martins (2005), os que defendem a Terceira Via tentam implantar no neoliberalismo uma face mais humana, pois, certamente, tiveram ou mantêm um posicionamento de esquerda.

Assim como a sociedade se modifica historicamente, as propostas de manutenção do poder também precisam adaptar-se a estas mudanças, de forma a permanecer no poder. Para tanto, nada mais eficiente que conquistar o aval da sociedade. Pensando nisso, Neves (2005) considera que as políticas implementadas pelo governo visam manter a força de trabalho, dando-lhes condições mínimas de sobrevivência, sendo estes amparos sociais fundamentais para criar a dependência de um sistema que, em realidade, nada contribui com efetividade para a transformação da sociedade.

Guiada por pressupostos teóricos keynesianos, a pedagogia da hegemonia se desenvolve no sentido de ampliar os direitos sociais por trabalho, moradia, alimentação, saúde, educação, transportes das massas trabalhadoras, com políticas sociais diretamente executadas pelo aparato governamental, tendo por intuito obter o decisivo consenso da maioria da população ao projeto burguês de sociabilidade e aumentar, concomitantemente, a produtividade da força de trabalho (NEVES, 2005, p. 30).

No discurso da Terceira Via, não se fala em acabar com as desigualdades sociais, mas apenas tornar a situação socioeconômica mais amena para que não existam confrontos diretos com a classe dominante. Para consolidar esta situação de conforto dos dominantes, adotou-se a política de criação de um

homem responsável individualmente pelo mundo em que vive, sendo necessário transferir para este homem a “[...] amenização de uma parte da miséria do planeta e pela preservação do ambiente; estar preparado para doar uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias [...] não deve jamais questionar a essência do capitalismo” (FALLEIROS, 2005, p. 211).

Dentre as várias ações adotadas pela classe dominante na difusão do projeto pautado pela Terceira Via no país, está a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que atinge diretamente a formação do aluno (FALLEIROS, 2005). Os estudos de Falleiros (2005) indicam que, historicamente, a reforma educacional implantada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso revela o empenho do Governo na construção de uma política direcionada ao discurso da Terceira Via. Ainda segundo Falleiros (2005), os PCNs foram elaborados por Coll, que trouxe ao país o modelo já desenvolvido na Espanha de base construtivista, no qual atribui ao currículo a formação de valores e o predomínio do trabalho docente no ‘saber vivido’ (FALLEIROS, 2005, p. 214). Ou seja, a disseminação do discurso de que vale mais a prática do que a teoria, descaracterizando a necessidade de aprofundamento do saber, da união entre a teoria e a prática para o conhecimento mais amplo.

Apesar de seu caráter não obrigatório, os PCNs indicam os encaminhamentos governamentais e demonstram as intencionalidades das políticas governamentais para a Educação. Para Falleiros (2005), os Parâmetros possuem como fundamentos pedagógicos os itens:

(i) a psicologia genética e suas descobertas no campo da construção do conhecimento, enfocando o desenvolvimento cognitivo do aluno a partir de representações e em redes não-estáveis de conhecimentos; (ii) o enfoque social do processo de ensino-aprendizagem por meio da inclusão, no currículo do ensino fundamental, dos temas universais (ética, meio ambiente, trabalho e consumo, orientação sexual, saúde, pluralidade cultural); (iii) o desenvolvimento de competências (‘aprender a aprender’) em substituição às especializações tradicionais, tendo em vista as transformações do mundo do trabalho e da vida trazidas pelas novas tecnologias – que demandariam novos aprendizados e requalificações constantes (FALLEIROS, 2005, p. 219).

Pode-se ainda relacionar ao discurso hegemônico contido nos PCNs, as pedagogias baseadas no aprender a aprender, também denominadas de pedagogias de competências, por enaltecem a capacidade de adaptação às novas situações que afastam o aluno da teoria e o aproximam apenas da prática. Para Falleiros (2005), a pedagogia do ‘aprender a aprender’ pode ser verificada na própria LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996, quando esta lei ressalta a importância da pedagogia das competências.

O quadro abaixo demonstra uma parte do discurso da Terceira Via exposto por Falleiros (2005, p.222) que o extraiu da *Revista Nova Escola* de agosto de 2002. Na reportagem estão os princípios para a construção curricular baseados nas cinco competências essenciais para o Ensino Médio.

**Quadro 1-** Cinco competências essenciais para o Ensino Médio e o discurso da Terceira Via do aprender a aprender.

<p>Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e <i>fazer uso</i> das linguagens matemáticas, artística e científica.</p>
<p>Construir e <i>aplicar</i> conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão dos fenômenos naturais, dos processos históricos geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas</p>
<p>Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar <i>decisões</i> e enfrentar situações problemas</p>
<p><i>Relacionar</i> informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir <i>argumentação consistente</i></p>
<p>Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção <i>solidária</i> na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.</p>

**Fonte:** Falleiros (2005, p. 222-223, grifo nosso).

O quadro 1 revela um empenho por parte das cinco competências em equipar o aluno com habilidades para a prática; para isso, considera o conhecimento como algo fixo, capaz de ser adquirido para a prática, sem a possibilidade de transformação. O processo do conhecimento é, então, entendido como algo mecânico, que pode ser relacionado a muitas atividades rotineiras do trabalho; finaliza com a questão da participação social, da valorização da atitude individual para a transformação da sociedade, pois segundo este discurso são as pessoas as culpadas pelas mazelas da sociedade, o que retira do governo e, em especial, das empresas capitalistas a responsabilidade por muitas das atitudes de descuido com o ambiente, com a mídia, com o consumo exacerbado.

Quando se considera o currículo tão somente como um documento impresso, uma orientação pedagógica sobre o conhecimento a ser desenvolvido na escola ou mera lista de objetivos, métodos e conteúdos necessários para o desenvolvimento dos saberes escolares, despreza-se seu caráter político, sua condição de elemento que pressupõe um projeto de futuro para a sociedade que o produz. Faz-se necessária, então, uma análise mais ampla e crítica, ancorada na ideia de que, nesse documento, está impresso o resultado de embates políticos que produzem um projeto pedagógico vinculado a um projeto social (PARANÁ, 2008, p.16).

Na verificação dos componentes da Prova Brasil com relação à formação do aluno, foi utilizado como instrumento de investigação o Caderno de Orientação ao professor da Educação Básica, enviado pelo Ministério da Educação-MEC. A análise buscou frases que confirmassem o posicionamento deste instrumento para a formação do aluno.

**Quadro 2-** Discurso presente no Caderno de Orientações da Prova Brasil 2011 da Língua Portuguesa

Tal como acontece com os testes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), os da Prova Brasil avaliam <i>competências</i> construídas e <i>habilidades</i> desenvolvidas e detectam dificuldades de aprendizagem. (p.4)
O objetivo maior desta publicação é envolver docentes, gestores e demais profissionais da educação nessa campanha de valorização e conhecimento do que são Saeb e Prova Brasil, de constituição desse <i>instrumento cognitivo de avaliação</i> , de sua aplicação em 2009 e de sua importância para o alcance das metas propostas pelo Ideb. (p.4)
Acreditamos, pois, que você, professor, possa fazer uso desse instrumental para uma reflexão sobre sua prática escolar e sobre o processo de construção do conhecimento dos alunos, considerando-se a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das <i>habilidades</i> necessárias para o alcance das <i>competências</i> exigidas na educação básica. (p.4)
Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público; b. buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o <i>controle social</i> sobre os processos e <i>resultados</i> do ensino. (p. 7)
Em 2001, em seu sexto ciclo, as Matrizes de Referência foram atualizada sem razão da ampla disseminação, pelo MEC, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Para essa atualização, foi feita uma ampla consulta, repetindo-se o procedimento usado em 1997. Foram consultados cerca de 500 professores de 12 estados da Federação, com representação de todas as regiões do país, com o objetivo de <i>comparar</i> as Matrizes de Referência existentes e o currículo utilizado pelos sistemas estaduais com os PCN’s. (p. 10)
Como são muitas as <i>competências</i> necessárias à cidadania, as diferentes estruturas educativas têm ênfases diferentes. Por exemplo, a família e a religião são forças tão poderosas quanto a escola na formação da visão de mundo e dos valores de cada criança ou jovem. (p.11)
No documento “Saeb 2001: Novas Perspectivas” (2002), define-se <i>competência</i> , na perspectiva de Perrenoud, como sendo a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”. (p. 17-18)
Ainda no mesmo documento, é mencionado que <i>habilidades</i> referem-se, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das <i>competências</i> já adquiridas e que se transformam em <i>habilidades</i> . (p. 18)

**Fonte:** BRASIL (2008, p. 4-18, grifo nosso).

Os estudos de Falleiros (2005) já apontam para a tendência do instrumento de avaliação, a Prova Brasil, estar atrelado ao discurso da Terceira Via, quando relata que “[...] o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) mais que o controle da ‘qualidade’ da educação, legitima os parâmetros preestabelecidos no núcleo central da burocracia estatal”. (FALLEIROS, 2005, p.219). Lembrando que a Prova Brasil, juntamente com o SAEB, são dois instrumentos de avaliação com os mesmos princípios, sendo o SAEB amostral e a Prova Brasil (ou conhecida também como Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc) de caráter censitário.

Analisando os discursos presentes no quadro 2, é possível observar a predominância dos termos: habilidades e competências. Os termos podem ser definidos como tornar-se hábil com o fim de atingir um objetivo, ou seja, trabalha-se com o conceito de prontidão, de sujeito finalizado. Posição contrária ao Materialismo Histórico e Dialético no qual o sujeito está em constante transformação, em processo, no movimento do saber.

A padronização da Prova Brasil pautada nos PCNs faz deste instrumento de avaliação um disseminador do discurso da Terceira Via, conforme já citado nos estudos de Falleiros (2005), pois ressalta a necessidade do aprender a aprender, ou seja, possuir habilidades e competências para atuar com ênfase na formação restrita da prática. Observa-se, também, que nas duas últimas citações existe a definição de conhecimento, como aquele em que o aluno deve se pautar, mas ao mesmo tempo não restringir-se a ele, ou seja, o conhecimento pode ser ora utilizado e ora deixado de lado no momento da prática; então que relevância possui o conhecimento?

Já defendia Paulo Freire (2013) que o conhecimento se faz pela junção entre a teoria e a prática; para ele não existe prática sem teoria e nem teoria sem prática. Saviani (2011, p. 68) defende para a formação do aluno o trabalho com o saber consciente, sendo que “[...] o nível de consciência dos trabalhadores aproxima-se de uma forma elaborada à medida que eles dominam os instrumentos de elaboração do saber” e este movimento do saber nunca se acaba, está em constante transformação, porque somos seres históricos. O documento ainda faz menção sobre o saber fazer, ou seja, um dos pilares da educação, defendido pela linha neoliberal, na qual o ensino perde a dimensão de formação humana e se atrela à formação para o trabalho.

Além dos discursos anteriores que estão expostos em todo o Caderno de Orientações ao professor da Prova Brasil, fez-se também uma análise dos descritores desta prova de proficiência em Língua Portuguesa. Os descritores são os conteúdos básicos que compõem a matriz referencial da Prova Brasil, na qual os formuladores desta avaliação se pautam no momento de elaborar a prova. O intuito é verificar se nos descritores existe algum direcionamento das questões para o discurso da Terceira Via. O quadro 3 apresenta os resultados da análise dos descritores. Ele aponta quais os descritores que apresentam alguma relação com o discurso hegemônico.

**Quadro 3** – Discurso da Terceira Via presente em alguns dos descritores da Prova Brasil em Língua Portuguesa

D1- Localizar informações explícitas em um texto. Sugestão ao professor: É importante, para o desenvolvimento dessa *habilidade*, que sejam utilizados textos de outras disciplinas, em um trabalho integrado com os demais professores. (p.26)

D10- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. Sugestão ao professor: Naturalmente, essa *competência* (variação lingüística) deve ser trabalhada na sala de aula para que os alunos possam desenvolver as *habilidades* de reconhecer e identificar as marcas linguísticas empregadas nos diversos domínios sociais. Para isso, o professor deve selecionar textos que evidenciem eventos de letramento com larga utilização das variantes lingüísticas. Temos, como exemplo, letras de música onde aparecem variantes de pronomes de tratamento, tirinhas, especialmente as de Chico Bento, revistas em quadrinho, trechos de diário, narrativas etc. (p.56)

**Fonte:** BRASIL (2008, p. 26-56).

É possível encontrar nos descritores termos relacionados a um direcionamento mais crítico e social do aluno, como: transformação da realidade, conhecimento de mundo, posicionamento crítico. Mas esses termos estão dispersos em um contexto maior de submissão à política dos PCNs, ou seja, de um ensino mais atrelado à habilidade e competência, sendo assim, mais direcionado à formação para o trabalho. No quadro 3, a sugestão de trabalho para o descritor D1 é a interdisciplinaridade, a mesma prevista nos PCNs, com enfoque para um aprendizado ‘médio’, ou seja, mais superficial e menos aprofundado. Não que o trabalho da interdisciplinaridade seja ruim, mas o modo como está exposto no documento sugere a forma mais superficial de conhecimento. Novamente o trabalho com o descritor, neste caso do D10, é o de desenvolver competências e habilidades para o reconhecimento e não para a reflexão crítica e transformadora.

## *Considerações finais*

Considerado por muitos como apenas um documento de orientação, o currículo escolar se revela muito mais político, pois constitui-se como instrumento de manobra da classe dominante, sendo necessário um olhar mais atento tanto em relação à sua formulação quanto à condução dentro do ambiente escolar. Indagar-se sobre os motivos que levam à adoção de uma concepção teórica em um documento como o currículo é de fundamental importância para o entendimento das reais intencionalidades do documento com relação à formação do aluno. Por isso, não se deve partir para a execução de um projeto de ensino, sem antes perguntar-se quais os objetivos e as intencionalidades, e posicionar-se diante desta descoberta.

A educação pelo consenso objetiva a manutenção do poder, a flexibilização do capitalismo, em prol apenas de sua sobrevivência, sem a contrapartida de melhoria do coletivo. E qual o papel do professor perante este discurso? Principalmente, o de mostrar que existem outras opções de conduzir a economia, a vida. Somos todos trabalhadores; então, por que tanta diferença na questão do valor de um em detrimento do outro? Este tipo de questionamento é o que a Terceira Via quer evitar, pois quanto mais se questiona o que nos é imposto, mais reformulações são necessárias no projeto de dominação. Por isso a importância do trabalho docente ser consciente, Saviani (2009, p. 72) já alertava os professores com relação ao trabalho em sala de aula estar vinculado a temas mais amplos quando diz “[...] há a tendência a desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas”.

O discurso que a classe dominante veicula é o de que o marxismo é uma utopia; em realidade isto se configura como uma estratégia de manutenção do poder por parte do capitalismo. Denominar posicionamentos com termos como do ‘bem’ e do ‘mal’ só serve para filmes fictícios; a realidade pode ser coletiva, pode ser conquistada, não com o esforço individual, mas com o embate de opiniões contrárias, evitado pela Terceira Via.

A pesquisa serve como princípio para o questionamento sobre a atuação do professor e de toda comunidade interessada na formação humana do estudante. Mais estudos são necessários para evidenciar outros discursos ocultos que venham a promover o



consenso, a deflagrar posicionamentos contrários à promoção do conhecimento que às vezes não percebemos em nossa rotina.

## Referências Bibliográficas

BONAMINO, Alicia. SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.38, n.2, p. 373-388, abr/jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC; SEB; Inep, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf)>. Acesso em: 11/05/2014.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do Trabalho no Século XX*. 3 ed. Rio de Janeiro: LTR, 1987.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e crise: perspectivas para o Brasil. *Educ. & Soc.* Campinas, v.31, n.113, p. 1089-1098, out-dez. 2010.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros curriculares nacionais para a Educação Básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (org.) *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

FONTANIVE, Nilma Santos. A divulgação dos Resultados das Avaliações dos Sistemas Escolares: limitações e perspectivas. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.* Rio de Janeiro, v.21, n.78, p. 83-100, jan/mar, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

KRAWCZUK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educ.& Soc.* Campinas, v.35, n. 126, p. 21-41, jan-mar 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302014000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302014000100002&script=sci_arttext). Acesso em: 01/06/2014.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do

acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.38, n.1, p.13-28, 2012.

LIMA, Kátia Regina de Souza. MARTINS, André Silva. Pressupostos, Princípios e Estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (org.) *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e ensino em Marx e Engels In: LUCENA, Carlos e SILVA JUNIOR, João dos Reis.(org.) *Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais*. São Paulo: Xamã, 2012.

MARX, K. ENGELS, F. *Textos sobre Educação e Ensino*. São Paulo: Unicamp, 2011.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 1930. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (org.) *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_port.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf)>. Acesso em: 12/05/2014.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 41 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, José Francisco. XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. *Educ. & Soc.* Campinas, v.34, n.124, p. 903-923, jul-set 2013.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educ.& Soc.* Campinas, vol.28, n.101, p.1287-1302, set/dez 2007.

Nota:

<sup>i</sup> Agência Financiadora: Obeduc/Capes

---

*Sobre as autoras:*

*Rosângela Miola Galvão de Oliveira* é aluna do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Graduada em Economia e Letras pela Universidade Estadual de Londrina.

*Sandra Aparecida Pires Franco* é Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2008). Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, na área de Didática e professora do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação.

Recebido em: 22/3/2015

Aceito para publicação em: 30/11/2015