



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG  
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES – ILA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

PIERRE SILVA MACHADO

**POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PARA ALÉM DO CAPITAL: NO MEIO  
DO CAMINHO, O CURRÍCULO?**

Rio Grande  
2022

PIERRE SILVA MACHADO

**POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PARA ALÉM DO CAPITAL: NO MEIO  
DO CAMINHO, O CURRÍCULO?**

Dissertação apresentada como requisito ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem, sob a orientação da Profa. Dra. Sabatha Catoia Dias.

Rio Grande  
2022

Ficha Catalográfica

M149e Machado, Pierre Silva.

Por uma Educação Linguística para além do capital: no meio docaminho, o currículo? / Pierre Silva Machado. – 2022.

130 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande –FURG, Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio Grande/RS, 2022.

Orientadora: Dra. Sabatha Catoia Dias.

1. Materialismo Histórico-Dialético 2. Pedagogia Histórico-Crítica

3. Educação Linguística 4. Currículo 5. Formação Humana

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO nº 10/2022 -

No dia vinte e seis de setembro de dois mil e vinte e dois, através de videoconferência, realizou-se a defesa de dissertação do mestrando **Pierre Silva Machado**, intitulada "**Por uma educação linguística para além do capital: no meio do caminho, o currículo?**" A sessão foi aberta às catorze horas pela Profa. Dra. Sabatha Catoia Dias (FURG), orientadora da dissertação e presidente da Comissão de Avaliação que também foi composta pelas professoras doutoras Kelli Machado da Rosa (FURG), e Rosângela Pedralli (UFSC). Depois da apresentação, arguição e respostas, a Comissão decidiu que **APROVA** o mestrando neste requisito parcial e último para a obtenção do grau de Mestre em Letras, na área de concentração em Estudos da Linguagem. Após, a presidente publicou o resultado e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata. Atendendo à Deliberação nº 025/2020 do COEPEA, que dispõe sobre Diretrizes Acadêmicas Gerais para o ensino de pós-graduação Stricto Sensu durante o período emergencial devido à pandemia da COVID-19, o presidente da comissão examinadora assinará a ata, substituindo as assinaturas dos demais membros da banca. Este documento possui chave de autenticidade gerada pelo sistema FURG, podendo ser verificada em <https://www.furg.br/consultardocumentos>.

*Sabatha C. Dias*

Profa. Dra. Sabatha Catoia Dias (orientadora - FURG) Profa. Dra. Kelli  
Machado da Rosa (FURG)  
Profa. Dra. Rosângela Pedralli (UFSC)

## AGRADECIMENTOS

À família que me escolheu, em especial, à minha mãe e melhor amiga, Anita, mulher guerreira que, sendo empregada doméstica, foi limada da possibilidade de ter instrução formal pela sua condição de mulher pobre periférica à sua época, mesmo assim, garantindo a minha formação até os dias de hoje; ao meu irmão, amigo e confidente, Pablo, que sempre me ajudou quando tudo estava prestes a ruir; à memória do meu pai, Francisco, trabalhador da construção civil, que, apesar das nossas diferenças, é peça fundamental para o meu processo formativo como cidadão do mundo e como pessoa consciente da minha classe social; aos meus outros irmãos, Marlon, Karine e Cátia, que estiveram presentes em diferentes momentos e que fizeram o que puderam para eu chegar até este exato momento. Vocês são únicos!

À família que escolhi: Fabrício, um irmão que a vida me deu e que coexiste comigo nesta vida dura em um país como o nosso, em que ser LGBTQIA+ significa duplamente lutar para sobreviver, primeiro do mundo em número de mortes na nossa comunidade; Renata, que, nos altos e baixos, segura a minha mão como a amiga que é e me faz crer que a vida tem propósito para além do que vejo; Daiana, que foi minha primeira aluna, que se tornou uma amiga dos tempos do Ensino Médio e que ficou em minha vida, para sempre; Dona Maria, que é uma força de mulher e trabalhadora e me inspira profundamente; e ao Sidney, amigo goiano que é mais precioso do que tudo. Todo amor do mundo para vocês!

Aos amigos, Pedro, David e Natália, que a universidade me deu o privilégio de ter junto a mim no estudo, na luta, na dor e nas dificuldades. Mais força e luta para nós contra os tempos nefastos que pairam nesse Brasil!

Às amigas que a pesquisa me deu, Jane e Carol: nesse processo, vocês tiraram suas forças, no meio da pandemia e a distância, e me cederam um pouco para que tudo ficasse bem. Até logo, aí em Santa Catarina!

À secretária do PPGLetras da FURG, Isabel, que foi, entre um problema e uma solução, sempre solícita e prestativa: seu trabalho é fundamental para nós, pós-graduandos. Obrigado!

À orientadora, à grande amiga, à parceira de luta e pesquisa e à mulher exemplar: Sabatha... você teve paciência e sempre esteve presente, e, em meio ao caos da vida e dos problemas do dia a dia, fez com que eu percebesse que o caminho é longo, mas os frutos vêm. Enfim, você me mostrou e reiterou o caminho do marxismo e da educação e é responsável pela transformação do meu mundo. Daqui para a luta, sempre!

À professora e pessoa única na minha vida, Kelli, pelas oportunidades na universidade e pelas noites de conversas e elucubrações diversas. Você vale ouro!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por ceder uma bolsa com a qual eu pude destinar meu tempo integralmente aos estudos e à pesquisa: sem essa bolsa, não haveria esta pesquisa. Em tempos como o nosso, vale reiterar que a luta pela universidade pública, inclusiva, múltipla e de qualidade no Brasil continua!

## PRIMAVERA

Eu que sou de onde a miséria seca as  
estações  
Vi a primavera  
Florescer entre os canhões  
E não recuar  
Eu que sou de guerra  
Dei o sangue na missão  
De regar a terra  
Se eu tombar vão ser milhões pra multiplicar

Don L, Rael e Giovanni Cidreira

## TÁ COM DÓLAR, TÁ COM DEUS

O dólar vale mais que eu  
Eita, fudeu!  
Vale mais que eu  
Se essa vida se resume a dinheiro  
Corre-corre o dia inteiro para a vida se pagar  
Faço o quê, se acordo sem trocado?  
Sem din-din fico bolada  
Sem tutu não valho nada

Francisco, el Hombre

## MANIFESTO COMUNISTA

Não é, porém, também a educação dos senhores determinada pela sociedade? Não é ela determinada pelas relações sociais a partir das quais os senhores educam, com a ingerência direta ou indireta da sociedade, por intermédio das escolas etc.? Os comunistas não inventaram a influência da sociedade na educação: eles apenas mudaram seu caráter, arrancando a educação da esfera de influência da classe dominante.

K. Marx & F. Engels

## RESUMO

A presente dissertação tem como mote ‘currículo’ e consiste em uma análise documental que, ancorada epistemologicamente no Materialismo Histórico-Dialético (MARX, 2019), objetiva investigar a vinculação teórico-pedagógica do Referencial Curricular Gaúcho e do Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino, parametrizadores do currículo das escolas estaduais e municipais da cidade de Rio Grande/RS, bem como problematizar acerca das implicações para o trabalho educativo com educação linguística. Para tanto, o estudo fundamenta-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2000), da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2018), da Filosofia da Linguagem de cunho marxista (VOLÓCHINOV, 2018) e da reflexão sobre Educação Linguística (BRITTO, 2012). Na análise documental, organizada a partir de três eixos – (i) educação e projeto formativo, (ii) ensino e aprendizagem, (iii) conhecimento, conteúdos escolares e currículo –, a contradição emerge como categoria teórico-metodológica prevaiente e os resultados apontam que a base teórico-pedagógica de ambos os documentos consiste nas denominadas pedagogias do “aprender a aprender”, em especial a Pedagogia das Competências. Sob esse viés, a educação é concebida acriticamente em relação à sociedade, o projeto formativo previsto possui cunho adaptativo, preconiza-se a aprendizagem em detrimento do ensino, descaracterizando o papel do professor e promovendo a cisão entre teoria e prática na práxis docente. Ainda, evidencia-se que o conhecimento é secundarizado no trabalho educativo, relacionado à imediatividade da realidade social e preso ao senso comum característico do cotidiano dos estudantes. Por fim, o estudo revela que o currículo, nos documentos examinados, retrata um viés pós-moderno, na senda do multiculturalismo, voltado ao respeito à pluralidade de ideias e diversidade cultural que, em essência, impossibilitam o acesso da classe trabalhadora aos saberes objetivos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade. Desse modo, a concepção curricular presente no Referencial Curricular Gaúcho e no Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino se torna expressão da lógica neoliberal e, portanto, legitimadora do capitalismo, exigindo, pois, uma reflexão mais aguda por parte dos profissionais da educação em relação a tais documentos no que diz respeito à potencialidade transformadora da educação escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Materialismo Histórico-Dialético; Pedagogia Histórico-Crítica; Educação Linguística; Currículo; Formação Humana Integral.

## ABSTRACT

The following master thesis discusses 'curriculum' and consists of a document analysis, epistemologically anchored in the Historical-Dialectical Materialism (MARX, 2019), which aims at investigating the theoretical-pedagogical linking of the Gaúcho Curricular Reference and the Curriculum Guiding Document of the Rio-Grandino Territory, state and municipal schools' curriculum parameterizers from the city of Rio Grande/RS, as well as problematizing about the implications for educational work with language. Therefore, the study is based on the assumptions of the Historical-Cultural Theory (VIGOTSKI, 2000), the Historical-Critical Pedagogy (SAVIANI, 2018), the Marxism-Oriented Language Philosophy (VOLÓCHINOV, 2018) and the reflection about Linguistic Education (BRITTO, 2012). In the document analysis, organized from three axes – (i) education and formative project, (ii) teaching and learning, (iii) knowledge, scholar contents and curriculum –, the contradiction emerged as prevailing theoretical-methodological category and the results indicate that the theoretical-pedagogical basis of both documents consist of the so-called "learning to learn" pedagogies, in particular the Pedagogy of Competences. Under this bias, education is conceived uncritically in relation to society, the formative project has an adaptive nature and learning is highlighted at the expense of teaching, mischaracterizing the role of the teacher and promoting the split between theory and practice in teaching praxis. Still, it was evidenced that knowledge is secondary in educational work, related to the immediacy of social reality and attached to the commonsense characteristic of students' daily lives. Finally, the study reveals that the curriculum, in the aforementioned documents, portrays a postmodern perspective, on the path of multiculturalism, aimed at respecting the plurality of ideas and cultural diversity that, in essence, make it impossible for the working class to access objective knowledge historically produced and accumulated by humanity. This way, the conception of curriculum present in the Gaúcho Curricular Reference and the Curriculum Guiding Document of the Rio-Grandino Territory becomes an expression of neoliberal logic and, thus, legitimatizing capitalism, then demanding a more acute reflection on the part of education professionals in relation to such documents regarding the transforming potential of school education.

**KEYWORDS:** Historical-Dialectical Materialism; Historical-Critical Pedagogy; Linguistic Education; Curriculum; Integral Human Formation.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Periodização, Hegemonia Pedagógica e Principais Marcos e Ideias Pedagógicas de cada período .....	41
Quadro 2 – Autores e Conceitos Centrais de suas Teorias .....	52
Quadro 3 – Orientação Teórica Curricular Pós-Crítica e Conceito(s) e Ideia(s) Basilar(es) .....	53
Quadro 4 – Macrocompetências da BNCC .....	83

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	11
2. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA A CONCEPÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PARA ALÉM DO CAPITAL .....	16
3. ELEMENTOS TEÓRICOS PARA A CONCEPÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PARA ALÉM DO CAPITAL .....	33
3.1. Introdução à Pedagogia Histórico-Crítica .....	34
3.2. Por uma Educação Linguística para além do Capital: no meio do caminho, o Currículo? .....	50
3.3. Por uma educação linguística para além do capital: apontamento para uma concepção materialista histórico-dialética de trabalho educativo com linguagem.....	62
4. CONTEXTO DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DOCUMENTAL: O CURRÍCULO SOB ESCRUTÍNIO .....	68
4.1. Sobre as origens do Referencial Curricular Gaúcho e do Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino .....	70
4.2. Eixo I: Educação e Projeto Formativo .....	75
4.3. Eixo II: Ensino e Aprendizagem .....	83
4.4. Eixo III: Conhecimento, Conteúdos Escolares e Currículo .....	96
4.5. Implicações para o Trabalho Educativo com Linguagem .....	108
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	118
REFERÊNCIAS .....	123
ANEXOS .....	129

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) tem sido caracterizado, historicamente, por uma abordagem estrutural, com centralidade na gramática normativa, conforme apontam estudos da área (CATOIA DIAS, 2016; TOMAZONI, 2016)<sup>1</sup>. Nessa perspectiva, a língua é concebida como um sistema abstrato e os educandos são expostos aos aspectos estruturais e imanentes da língua no intuito de que, tão somente, identifiquem categorias e nomeiem recursos linguísticos, recorrendo à metalinguagem. Destarte, a disciplina de LP se propõe ao ensino da norma culta e legitima o preconceito linguístico que se sustenta

[...] na reprodução contínua de estereótipos de cultura e de incultura e na divulgação sistemática de um modelo regulador e corretivo, de caráter basicamente estilístico, cuja finalidade, mesmo que não afirmada e até negada, está em fazer crer que o suposto domínio deste modo de usar a língua [...] traz o sucesso social. Mais que isso, se naturaliza um estilo como original e se marcam os demais como desvios ou atrasos e, neste sentido, ameaça à integridade social. (BRITTO, 2007, p. 25)

Ademais, também se percebe que, após a homologação e a respectiva implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no cenário nacional, as escolas assumem para si um compromisso legal com a preparação para as novas demandas do mercado (BRASIL, 2018). Com isso, nota-se um “novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil”, dado que a “elaboração do documento atende aos interesses da classe empresarial” (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 107) no que diz respeito à mão de obra qualificada para a laboração, distanciando-se daquilo que caracteriza a educação: a formação humana.

Desse modo, o saber escolar deixa de propiciar uma formação mais humanizadora aos trabalhadores e passa a pautar-se na “eficiência instrumental” (SAVIANI, 2018, p. 10), em uma direta identificação da educação escolar nacional com a Pedagogia Tecnicista, sobretudo. A partir disso, uma realidade é

---

<sup>1</sup> Tal qual explicam as autoras, é possível inferir também, nas aulas de Língua Portuguesa, e a partir do período de consolidação de uma abordagem de cunho sociologista nos estudos linguísticos, um trabalho educativo ocupado com atividades de leitura e de produção de textos em gêneros do discurso, com base em teorias fundamentadas, sobretudo, na teoria dialógica bakhtiniana. Entretanto, no limite, tais atividades, em sua maioria, derivam em ações de nomeação e classificação de termos linguísticos à luz da gramática tradicional.

exposta: a escola – e, mais especificamente, as aulas de LP – como um espaço no interior do qual se testemunha a luta de classes, pois “a escola é o lugar por excelência da luta pela socialização do conhecimento” (SAVIANI; DUARTE, 2015, p. 154) e “o domínio do conhecimento é uma das armas que a classe dominante emprega para neutralizar as ações potencialmente revolucionárias” (SAVIANI; DUARTE, 2015, p. 8-9).

Nesta pesquisa, todavia, a partir do entrelaçamento dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) (SAVIANI, 2018), da Teoria Histórico-Cultural (THC) (VIGOTSKI, 2000) e da reflexão acerca da Educação Linguística (EL) (BRITTO, 2012), tomadas em alinhamento epistemológico com o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) (MARX, 2019), defende-se que a disciplina de LP deve estar orientada, assim como todos os outros componentes curriculares, bem como a escola, enquanto uma totalidade, à formação humana integral (DUARTE, 2011; SAVIANI; DUARTE, 2015). Logo, concebe-se a educação linguística – neste caso, no que compete à Língua Portuguesa – de modo que os educandos tenham contato com os mais diversos aspectos da língua, dada a sua essencialidade no que diz respeito às relações humanas, assim como com o patrimônio cultural indispensável para a humanização dos sujeitos.

Conseqüentemente, a língua e os objetos culturais em questão precisam ser discutidos de modo crítico e radical, pois é também a sala de aula um dos espaços em que os sujeitos se constituem na nossa sociedade, marcada pelo sistema do capital e pela hegemonia da visão de mundo burguesa. No entanto, embora aposte-se em uma educação voltada para o futuro (SUCHODOLSKI, 2000) e entenda-se que a educação tem seu caráter transformador, tem-se ciência dos limites impostos pela sociedade burguesa nesse processo. A despeito de tais limites e, em convergência com Saviani (2018), advoga-se o princípio de que a escola deve ser o espaço em que os conhecimentos científicos produzidos no decorrer da história sejam socializados com vistas à emancipação dos estudantes e à transformação social da realidade concreta<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Para que os conceitos de emancipação e transformação não sejam confundidos com as ideias presentes em tendências neoliberais contemporâneas, indica-se o percurso diluído na leitura de Marx (2008; 2019), uma vez que tais conceitos, fulcrais para o trabalho educativo, serão mencionados ao longo desta pesquisa.

Contudo, uma questão crucial se coloca no horizonte da educação, em geral, e da educação em linguagem, especificamente: o currículo. Atualmente, a educação escolar pública tem sofrido ataques substanciais que, em alguma medida, relacionam-se a um projeto neoliberal que visa sucatear as instituições formais que atendem, em sua grande maioria, à classe trabalhadora, a exemplo das políticas públicas educacionais. À vista disso, neste estudo, considera-se que as escolas precisam de currículos críticos em relação à realidade social e, conforme Saviani (2018, p. 5), toma-se “como critério de criticidade a percepção dos condicionantes objetivos” da educação para que, assim, não se legitimem práticas pedagógicas que corroborem a lógica do sistema capitalista. Para isso, é basilar que os documentos oficiais parametrizadores do currículo e do ensino estejam engajados com um trabalho educativo que possibilite a formação humana integral, a emancipação e a transformação social, em busca de uma educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2008).

Na esteira do que foi elucidado até então, cabe salientar que o trabalho desenvolvido e materializado na presente dissertação surge em contrapartida às vivências e experiências do pesquisador durante a Educação Básica e o Ensino Superior no que tange à apropriação dos saberes científicos (ou escolares), e a partir da identificação com sua classe social (proletária). Dessa forma, a experiência docente e o olhar empírico sobre o ambiente escolar (na educação formal pública e privada) levaram, em um primeiro momento, o pesquisador a filiar-se ao pensamento marxista. Posteriormente, com a apropriação inicial dos conhecimentos durante a pós-graduação, o pesquisador percebeu que sua formação inicial e práxis docente não eram suficientes para compreender a complexidade do fenômeno educativo: seu curso de licenciatura parecia voltar-se às teorizações linguísticas e apresentar uma orientação prática, cotidiana e autorreflexiva, desconexa da teoria e da questão educacional e pedagógica.

Sendo assim, a pesquisa emerge com o interesse em colaborar com a discussão sobre o currículo e o ensino de LP no sentido de investigar de que modo as teorizações pedagógicas impactam a concepção de educação linguística. Por isso, a pesquisa sobre os diferentes documentos oficiais que orientam o currículo – e, portanto, o ensino e a aprendizagem de LP – é de extrema relevância, visto que esses documentos revelam como são concebidos o conhecimento, os conteúdos escolares e a formação humana. Além disso, é

possível desvelar como tais documentos engendram a relação entre educação e sociedade e, conseqüentemente, para que e para quem o currículo é destinado.

Portanto, esta pesquisa apresenta uma reflexão sobre os fundamentos pedagógicos de dois documentos parametrizadores do ensino – o Referencial Curricular Gaúcho e o Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino – e suas implicações para o trabalho educativo com linguagem, investigação esta ancorada na seguinte questão de pesquisa: **Qual é a filiação teórico-pedagógica do Referencial Curricular Gaúcho e do Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino e suas implicações para o trabalho educativo com educação linguística?**

A fim de responder a tal questionamento, propõe-se a análise de ambos os documentos no que tange à concepção de educação, de ensino e aprendizagem e, posteriormente, de conhecimento, conteúdos escolares e currículo com o objetivo de investigar a(s) teoria(s) pedagógica(s) subjacente(s) a tais documentos; a partir disso, delineiam-se as implicações para o trabalho educativo com educação em linguagem na Educação Básica.

No intuito de atender a essa proposta, este texto está organizado em quatro capítulos: primeiramente, apresenta-se a fundamentação epistemológica do estudo, o Materialismo Histórico-Dialético; após, realiza-se a revisão bibliográfica acerca das bases teóricas para a investigação desenvolvida, a qual subdivide-se, respectivamente, na discussão dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e no debate sobre educação linguística e currículo; em seguida, desenvolve-se a análise documental em si; finalmente, apresentam-se as considerações finais.

Com efeito, compreende-se que esta pesquisa encontra relevância na medida em que as discussões teóricas e as reformas curriculares realizadas nos últimos anos têm desdobramentos importantes e potencialmente danosos, em especial, para a Educação Básica pública no país. Considerando que o debate sobre documentos parametrizadores do ensino e da aprendizagem, em essência, deve revelar a existência dos interesses inerentes à educação brasileira, explicita-se que, na contemporaneidade, as políticas educacionais curriculares têm sido utilizadas, em alguma medida, a serviço do desmonte das escolas públicas no país.

Por fim, destaca-se o ineditismo investigativo no sentido de que a análise desenvolvida no seguinte estudo é a primeira publicação sobre o Referencial Curricular Gaúcho e o Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino, no que tange ao componente curricular de LP, com episteme e base teórica marxista, tal qual evidenciado via pesquisa no Banco de Teses da CAPES.

## 2. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA A CONCEPÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PARA ALÉM DO CAPITAL

A discussão sobre a urgência de uma reestruturação na educação brasileira não é novidade, embora a radicalidade sempre seja colocada à margem. Quando se fala em reestruturação radical, faz-se referência à necessidade de transcender a reformulação (propalados reformismos) ou reorganização: trata-se de ir à raiz do problema. Para tanto, no sentido de repensar os caminhos do sistema educacional no país, é essencial que seja enfrentada a “transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25). Somado ao problema da reestruturação educacional, na atualidade, a situação da educação pública nacional é agravada frente à emergência de políticas governamentais fundadas no autoritarismo e na austeridade<sup>3</sup>, consequência inerente a um Estado pautado pelo neoliberalismo e, mais recentemente, pelo neofascismo<sup>4</sup>.

Nesse sentido, e para que a educação seja compreendida a partir de seu caráter transformador em potencial, segundo Mézáros (*idem*), é basilar que essa seja concebida para além do capital, isto é, que se contemple uma alternativa educacional significativa e diferente na direção do rompimento com a lógica capitalista. Nessa busca, devem ser destacados os trabalhadores da educação, em especial, os professores, dada sua importância nos processos de ensino e aprendizagem, e seu conhecimento acerca da complexidade do seu trabalho, assim como da relação íntima existente entre educação e sociedade. Portanto, no presente capítulo propõe-se uma reflexão sobre as bases teórico-filosóficas da “educação para além do capital”, crucial para o enfrentamento

---

<sup>3</sup> Com relação às políticas públicas baseadas no autoritarismo e na austeridade, vale ressaltar algumas ações que culminam no agravamento da situação da educação no Brasil, tais como o visível abandono do Plano Nacional da Educação (PNE), os cortes substanciais nos orçamentos das universidades públicas, a falta de diálogo na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o estabelecimento do teto de gastos pela Emenda Constitucional 95 de 2016, dentre outros.

<sup>4</sup> O termo deve ser sublinhado por conta do agravamento da realidade sociopolítica brasileira nos últimos anos. Segundo Fernandes (2019), desde junho de 2013, uma crise político-econômica planejada abriu precedentes para o flerte do Estado com a extrema-direita e sua ideologia conservadora e violenta. Dessa forma, sob o escrutínio do patriotismo e da religiosidade, nota-se a emergência de sintomas mórbidos, tais como o autoritarismo, a austeridade e a censura, agravados a partir da eleição, em 2018, do governo bolsonarista.



analítico da fundamentação teórico-pedagógica dos documentos oficiais alçados a objeto de estudo nesta dissertação, conforme será visto no capítulo específico de análise dos dados.

Para tanto, inicialmente, importa mencionar a relação ineliminável, no que compete à educação escolar, entre aspectos metodológicos, teóricos e filosóficos, o que justifica sobremaneira o espaço dedicado, neste texto, à apresentação da teoria social marxista assumida como alicerce filosófico do presente estudo. Tendo em vista tal relação, entende-se que todo trabalho docente prevê a delimitação de aspectos metodológicos que assistam às ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, as quais se ancoram teoricamente em fundamentos conceituais e conhecimentos relativos às teorias linguísticas (em se tratando de educação linguística) e, no caso deste estudo, às teorias educacionais e pedagógicas. Tais teorias, por sua vez, encontram seu alicerce na filosofia, uma vez que a visão social de mundo influencia diretamente a práxis docente e revela como o professor concebe o homem<sup>5</sup> e a realidade social. Logo, no capítulo em questão, apresenta-se o fundamento epistemológico deste estudo - o materialismo histórico-dialético -, valendo-se, para isso, de aspectos relacionados à ideologia, à realidade social, à natureza humana e ao conhecimento a fim de que, dessa forma, consiga-se depreender a relação entre a sociedade e a educação no sentido da orientação sobre currículo, formação humana e trabalho docente.

No intuito de iniciar tal apresentação, cabe discorrer brevemente sobre a concepção de ideologia em alguns pensadores marxistas para que, *a posteriori*, delimite-se como é compreendida essa categoria neste estudo. De modo geral, no pensamento marxiano<sup>6</sup>, existem duas formulações acerca da questão da ideologia, podendo ser engendradas negativa e positivamente.

Em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2019) consideram a categoria de ideologia em seu sentido negativo, como deturpação do conhecimento ou perspectiva de falsa consciência. Na sua acepção positiva, no prefácio de

---

<sup>5</sup> Desde já, aponta-se que 'homem' se refere à categoria filosófica elaborada na teoria social marxista a fim de que não haja confusões atinentes à relação binária existente entre homem e mulher, gêneros socialmente construídos.

<sup>6</sup> Dois termos serão repetidamente utilizados nesta dissertação: marxiano e marxista. O primeiro vocábulo diz respeito ao pensamento contido originalmente nas obras de Marx; o segundo se refere àquele presente nas leituras realizadas por autores filiados à teoria social do pensador alemão.

*Contribuições à crítica da economia política*, Marx (1983) afirma a existência de formas ideológicas (filosófica, religiosa, jurídica, dentre outras) nas quais os indivíduos adquirem consciência da vida real.

À luz de Mannheim (1972), estabelece-se uma distinção entre duas categorias, a saber, ideologia e utopia. O autor define que há uma ideologia total, fenômeno que se manifesta de duas formas basicamente distintas: ideologia e utopia. Com o intuito de explicar a ordem social, ambas formas tensionam-se entre si quanto à veracidade do conhecimento. Sobre a ideologia, o autor explica que sua função “consiste em ocultar o real significado da conduta, ao invés de revelá-lo” (MANNHEIM, 1972, p. 121). No que concerne à utopia, determina que essa tende a ser uma forma de mentalidade de grupo, considerando utópicas “somente aquelas orientações que, transcendendo a realidade, tendem a se transformarem em conduta, a abalar, seja parcial ou totalmente, a ordem de coisas que prevaleça no momento” (MANNHEIM, 1972, p. 216).

Na esteira da concepção mannheimiana, Löwy (2015), no intuito de evitar confusões terminológicas, sugere um outro termo - visão social de mundo -, conceito esse que, neste estudo, será elencado e adotado como sinônimo de ideologia. Segundo o autor,

[...] visões sociais de mundo seriam, portanto, todos aqueles conjuntos estruturados de valores, representações, ideias e orientações cognitivas. Conjuntos esses unificados por uma perspectiva determinada, por um ponto de vista social, de classes sociais determinadas. (*idem*, p. 21)

Para além disso, de acordo com o autor, existiriam dois tipos de manifestação das visões sociais de mundo, denominadas visão ideológica e visão utópica. As visões ideológicas, em seu caráter conservador, servem à legitimação, justificação, defesa ou manutenção da ordem social do mundo. No que diz respeito às visões utópicas, dada a sua função subversiva, crítica ou revolucionária, apontam “para uma realidade ainda não existente” (*ibidem*).

Mas, qual é a importância da ideologia? Sua abordagem é fulcral tanto para a compreensão da realidade social quanto para o entendimento da realidade da educação brasileira, haja vista existência de disputas no que tange

à questão<sup>7</sup>. Destarte, tanto no campo da educação quanto em outras áreas, a apreensão dos fenômenos que circundam a sociedade se dá pela ideologia (na atualidade, ideologia burguesa), por meio da qual mantém-se o *status quo*, legitima-se a dominação e a hegemonia de determinados grupos sociais, tenta-se apagar as desigualdades existentes na realidade e naturaliza-se o *modus operandi* da sociedade contemporânea. Isto posto, e na contramão da ideologia do capital, a escolha pelo materialismo histórico-dialético se dá tendo em vista que essa episteme é a única em que se integra uma alternativa de projeto para a sociedade vigente à ciência (RAJAGOPALAN, 2003).

Para que se compreenda tal epistemologia, é fundamental atentar-se ao trabalho como categoria central do marxismo e fundante do homem, definido como

[...] processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. [...] Põe em movimento as forças naturais de seu corpo [...], a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 2019, p. 211)

O trabalho é a atividade vital humana em que o homem, ao atuar sobre a natureza e transformá-la, também transforma a si mesmo. Por meio do trabalho, o homem “[...] garante a existência não só da vida individual, mas de toda a sociedade que a sustenta” (MARTINS, 2015, p. 33). Porém, o trabalho, na ordem político-social vigente, pautada na propriedade privada<sup>8</sup> dos meios de produção, não é concebido ontologicamente, haja vista desvirtuamento de suas especificidades.

Ainda, com a divisão social do trabalho característica da sociedade contemporânea, emerge uma outra questão: a cisão da categoria trabalho. No

---

<sup>7</sup> Nesse sentido, e com caráter ilustrativo, cita-se o programa Escola sem Partido, criado no território nacional em 2004 por Miguel Nagib. Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org>>. Acesso em: 29 ago. 2021.

<sup>8</sup> Para Marx (2008, p. 197), “a propriedade privada tornou-nos tão estúpidos e parciais que um objeto só é nosso quando o temos, quando existe para nós como capital ou quando por nós é diretamente possuído, comido, bebido, transportado no corpo, habitado, etc., numa palavra, quando é utilizado. Embora a propriedade privada conceba todas estas formas diretas de propriedade como simples meios de vida, a vida à qual servem de meios é a vida da propriedade privada – o trabalho e a criação de capital”.

capitalismo, a atividade vital é seccionada em trabalho material (manual) e imaterial (intelectual) e, submetido à lógica do modo de produção capitalista, o trabalhador executa o trabalho manual, ao passo que sua força intelectual é apropriada pelo capital no processo material de produção. A partir dessa concepção, o trabalho não se destina à realização do ser social e não é a “condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; e condição natural da vida humana” (MARX, 2019, p. 218), mas apenas uma via de obtenção das necessidades mais básicas para sua sobrevivência, tais como alimentação e moradia. Nessa dinâmica, a atividade vital “é realizada por uma parte dos trabalhadores e a riqueza resultante é deles expropriada pela classe dominante” (LESSA; TONET, 2011, p. 93), modo pelo qual esta última acumula capital.

Marx, no intuito de demonstrar a especificidade da atividade vital própria do homem, descreve o trabalho da seguinte forma:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isso é tanto mais necessário quanto menos se sintam o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece por isso menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais. (MARX, 2019, p. 211-212)

Assim, entende-se que a atividade vital humana é marcada pela prévia-ideação, isto é, possui uma natureza teleológica consciente, elemento diferenciador da atividade animal. No entanto, quando o trabalho deixa de ter seu fundamento teleológico consciente e perde sua relação com o gênero humano, tornando-se somente um meio de subsistência, transforma-se em alienação, ou seja, trabalho alienado. Os trabalhadores são submetidos à alienação de sua atividade produtiva ao não se reconhecerem no produto de sua atividade, e o trabalho deixa de ser a satisfação de uma necessidade para tornar-se tão somente meio de satisfação de uma necessidade externa ao trabalhador.

Somado a isso, no processo de alienação, os trabalhadores são reduzidos à mercadoria, em um processo de reificação, uma vez que as suas necessidades humanas ficam subordinadas à acumulação de capital, gerando, portanto, desumanidades.

No capitalismo, a reprodução de capital é o princípio fundamental e, para o funcionamento do processo produtivo, o homem é a mercadoria básica, visto que o trabalhador é expropriado de sua natureza, relegado ao ganho e forçado a aumentar o volume de sua produção devido à concorrência de mercado, mecanismo esse que facilita a acumulação de capital por uma pequena parcela da população. Nessa direção, sem o domínio dos meios de produção, os trabalhadores têm em suas mãos a força de trabalho como única forma de sobrevivência, cujo elemento emergente é o salário. Nesse processo, há, ainda, exploração (do homem pelo homem), visto que apenas a burguesia detém a riqueza, a qual é produzida, de fato e paradoxalmente, pelos trabalhadores. Sobre o fenômeno da alienação<sup>9</sup>, Marx elucida:

O que constitui a alienação do trabalho? Primeiramente, ser o trabalho externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e, por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho, mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas, mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é trabalho forçado. Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades. Seu caráter alienado é claramente atestado pelo fato de, logo que não haja compulsão física ou outra qualquer, ser evitado como uma praga. O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo, mas trabalho para outrem. Por, no trabalho ele não se pertencer a si mesmo, mas sim a outra pessoa. (MARX, 2008, p. 93)

Para que os trabalhadores consigam sobreviver, eles se submetem ao trabalho alienado, que surge como atividade oriunda de relações sociais consideradas naturalizadas. Portanto, a partir do trabalho alienado, os trabalhadores, por não terem consciência da natureza e da função de sua atividade, possibilitam a existência de propriedade privada e,

---

<sup>9</sup> No pensamento marxista, o fenômeno da alienação é, muitas vezes, também referido como (auto)estranhamento.

consequentemente, produzem bens materiais que geram mais-valia (ou mais-valor). Para Duarte (2013), o homem se aliena, porque é exatamente a naturalização das relações sociais existentes que explica o porquê de os indivíduos não vislumbrarem a transformação. Ainda, a alienação é responsável pelo distanciamento do ser humano das possibilidades de vida universal e livre. Lukács (2013, p. 225) menciona que

[...] o desenvolvimento das forças produtivas – em si, correspondendo à sua essência – é idêntico à elevação das capacidades humanas, mas, em seu modo fenomênico, também pode provocar – igualmente em sua respectiva necessidade social – uma degradação, uma deformação, um autoestranhamento dos homens. E, nesse tocante, [...] o mundo dos fenômenos compõe [...] uma esfera da realidade, um componente autêntico do ser social, e não pode ter nada a ver com um caráter subjetivo meramente aparente.

Portanto, na sociedade capitalista, também ocorre o afastamento do ser social da categoria histórica de existência objetiva nos produtos da atividade social: o gênero humano<sup>10</sup>. Sumariamente, quando a organização social passa a ser o elemento decisivo na manutenção da existência humana, o gênero humano se coloca como o horizonte do desenvolvimento da sociedade, permitindo a ascensão dos seres sociais às potencialidades e às possibilidades já alcançadas pelos indivíduos na história social da humanidade. Na perspectiva marxista, o ser social se desenvolve com vistas ao ser genérico<sup>11</sup>.

À vista disso, a alienação enquanto negação da essência humana é, consequentemente, a negação da humanidade e da sociabilidade envolvidas no processo de trabalho; mas ela mesma pode não ser vista apenas sob um prisma negativo. Para Duarte (2013, p. 67-68),

[...] o fato de toda a concepção da história em Marx estar direcionada para a superação da história alienada [...] não impediu que ele visse a função humanizadora da alienação. Em outras palavras, a alienação dos indivíduos, em relação às máximas possibilidades de vida humana, tem sido [...] uma das condições do desenvolvimento do gênero humano. Assim, a caracterização do que é gênero humano é fruto do avanço do conhecimento científico e, ao mesmo tempo, uma tomada de posição ética e política pela superação da alienação.

---

<sup>10</sup> Neste estudo, considera-se gênero humano como categoria histórica para a qual o homem deve ascender por meio do processo de humanização, certas vezes referida também como genericidade humana.

<sup>11</sup> Duarte (2013) elucida que o ser social é o indivíduo que faz parte de uma determinada sociedade, enquanto o ser genérico é aquele pertencente ao gênero humano.

Para além disso, sabe-se que o desenvolvimento do ser humano não mais é determinado tão somente pela capacidade adaptativa ao meio ambiente, mas sim por relações mediadoras estabelecidas entre os homens (enquanto humanidade) e desses com a natureza na busca pela sobrevivência. No entanto, importa destacar a impossibilidade de se conceber a vida humana

[...] de forma absolutamente independente dos processos naturais. Entretanto, o reconhecimento da prioridade ontológica da relação entre natureza e sociedade deve ser acompanhado de igual reconhecimento da existência de um salto na passagem da evolução da vida sobre a face da Terra: o salto da história da natureza orgânica para a história social. Esse salto não estabelece uma ruptura total, mas configura o início de uma esfera ontológica qualitativamente nova, a da realidade humana, enquanto realidade sócio-histórica. (DUARTE, 2008, p. 23)

Como consequência, com o início da história social, o processo de hominização, no qual a base biológica garantia o surgimento da espécie humana, abre espaço para o processo de humanização, isto é, passa-se a compreender que a base histórico-social é fundamental para o desenvolvimento do gênero humano, centralizado na relação dialética entre objetivação e apropriação.

Nessa senda, destaca-se que o trabalho, em sua essência, “reproduz o ser humano como ser genérico” por meio de “atividade vital livre e consciente” (DUARTE, 2013, p. 23-24). Com a alienação do trabalho, a atividade vital humana tem, conforme já mencionado, sua relação invertida, tornando-se meio de sobrevivência. Na perspectiva marxista, entretanto, o trabalho é a garantia da produção das “condições materiais da existência do gênero humano”, além de ser a base para a “dinâmica fundamental do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano” (*idem*, p. 25). Assim, a especificidade da relação entre o homem e a natureza está na criação de uma realidade humana – social – por meio da transformação da natureza e do próprio ser humano, ou seja, uma realidade humanizada por intermédio da atividade produtiva<sup>12</sup>. Nesse processo, o homem humaniza a si próprio, uma vez que a transformação objetiva (via objetivação) incide no desenvolvimento subjetivo (via apropriação).

---

<sup>12</sup> Destaca-se a compreensão de atividade produtiva no sentido de criadora e não de trabalho produtivo alienado.

Ao apropriar-se da natureza e transformá-la para satisfazer suas necessidades, o ser humano, ao mesmo tempo em que produz cultura, objetiva-se nessa transformação. Logo, a atividade humana, objetivada nos produtos, torna-se objeto de apropriação: cria-se algo humano do qual o homem precisa apropriar-se, gerando novas necessidades, as quais, por conseguinte, necessitam de novas atividades. Ainda, sobre a relação dialética entre objetivação e apropriação, é importante ressaltar que

[...] o ser humano apropria-se da natureza objetivando-se nela para inseri-la em sua atividade social. Sem a apropriação da natureza, não haveria a criação da realidade humana, não haveria a objetivação do ser humano. Sem objetivar-se por meio de sua atividade, o ser humano não pode se apropriar humanamente da natureza. (DUARTE, 2013, p. 32)

Também é essencial colocar em evidência que a história, como processo de autotransformação humana, é um elemento central da dinâmica da objetivação e apropriação, visto que “[...] cada geração tem que se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas [...]” para que haja inserção no processo de continuidade histórica (*idem*, p. 36). Um exemplo da relação entre objetivação e apropriação pode ser encontrado quando se reflete sobre a transformação de objetos naturais em instrumentos:

Um instrumento é não apenas algo que as pessoas utilizam em sua ação, mas algo que passa a ter uma função social, uma significação que é dada pela atividade social. O instrumento é, portanto, um objeto transformado para servir a determinadas finalidades no interior da prática social. O ser humano cria novo significado para o objeto. [...] O ser humano precisa conhecer a natureza do objeto para poder adequá-lo às suas finalidades. Ou seja, [...] é preciso que o ser humano se aproprie de sua ‘lógica’ natural. Em segundo lugar, [...] um objeto só pode ser considerado um instrumento quando possui uma função no interior da prática social. [...] Há, portanto, uma relação dialética entre o que é o objeto em seu estado natural e o que ele passa a significar na prática social. (*idem*, p. 28)

Se a relação dialética entre objetivação e apropriação é, para o marxismo, um dos motores da realidade social, a questão da práxis (prática social) também precisa ser compreendida. Na tentativa de elucidar esse conceito, Gramsci (1968) recorre à questão da atividade intelectual, imprescindível para a formação dos indivíduos e busca evidenciar de que forma ela é tomada e qual é (ou deveria ser) sua função na sociedade. A princípio, para



o autor, “todos os homens são intelectuais [...]; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (*idem*, p. 7). Portanto, embora os indivíduos ocupem diferentes lugares nas relações sociais ou de trabalho, mesmo que em diferentes níveis, todo homem produz atividade intelectual, visto que “[...] não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual” (*ibidem*). No entanto, no sentido de que o mundo objetivo é anterior à consciência, Marx e Engels afirmam que a realidade precisa ser apreendida “[...] como atividade humana sensível, prática; não subjetivamente” (MARX; ENGELS, 2019, p. 89).

Nessa perspectiva, a práxis é a essência da realidade objetiva, em que o homem cria a realidade social, com base na natureza, atravessado pela atividade intelectual, diferentemente da práxis utilitária imediata, em que “[...] a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços” e “o indivíduo [...] cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade” (KOSIK, 1976, p. 15). Para o pensamento marxista, é fulcral pensar em uma prática crítica revolucionária, voltada para a humanidade, para o sujeito coletivo, compreendida para além da pseudoconcreticidade<sup>13</sup> da realidade social.

Por isso, o trabalho intelectual é basilar, já que “[...] a essência não se manifesta de maneira direta e imediata em sua aparência, e que a prática cotidiana – longe de mostrá-la de um modo transparente – não faz senão ocultá-la” (VÁZQUEZ, 2011, p. 33). Como o trabalho é alienado na sociedade capitalista, o que resta aos trabalhadores é, segundo Vázquez (*idem*), a consciência comum, pois esses não compreendem a práxis como atividade humana. Desse modo, para que o prático da ordem da produtividade seja superado, é necessário o entendimento de que a realidade social (objetiva) é historicamente determinada. Portanto, para Vázquez (*idem*, p. 32-33),

[...] a destruição da atitude própria à consciência comum é condição indispensável para superar toda consciência mistificada da práxis e elevar-se a um ponto de vista objetivo, científico, a respeito da

---

<sup>13</sup> Para Kosik (1976, p. 15), a pseudoconcreticidade tem relação com a compreensão da realidade em que “[...] o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial ou apenas sob certos ângulos e aspectos”.

atividade prática do homem. Só assim podem se unir conscientemente o pensamento e a ação.

Para tanto, a educação se faz central, dada sua potencialidade em ascender a consciência comum dos indivíduos à consciência de classe, superando a visão naturalizante da sociedade e do mundo. Contudo, na ordem social e política capitalista, como visto, o trabalho passa por uma inversão e seu processo acontece com vistas à exploração, tendo como resultado a alienação. De fato, a sociabilidade na qual o ser humano se insere é marcada pela divisão social do trabalho, produto histórico da separação do trabalho intelectual e do trabalho manual, a qual dimensiona a fragmentação da sociedade em classes: burgueses e proletários<sup>14</sup>.

Como, historicamente, os meios de produção foram apropriados pela classe burguesa, o proletariado conta somente com sua força de trabalho que, no sistema do capital, é alienada, assim como são alienadas “[...] a relação entre o indivíduo e o produto de seu trabalho, a relação entre o indivíduo e o processo de produção, a relação entre o indivíduo e o gênero humano e a relação entre os indivíduos” (MARTINS, 2015, p. 48). À vista disso, emerge um instrumento poderoso no cerne da teoria marxista: a luta de classes. Em resposta à dominação pela classe burguesa, o proletariado teria papel dirigente de classe revolucionária capaz de, compreendendo a realidade natural e social e agindo praxiologicamente, transformar a sociedade no que tange à extinção da sociedade de classes, para que o ser humano possa superar aquilo que Marx e Engels (2019) chamam de “pré-história da humanidade”.

Nesse sentido, e ciente da cisão do trabalho (material e imaterial) decorrente da divisão social em classes, busca-se, neste momento, refletir acerca das possibilidades de desenvolvimento humano no que diz respeito à sociedade capitalista. Para isso, importa discorrer sobre a categoria da omnilateralidade, essencial para a concepção de uma educação fundamentada na formação humana integral com vistas à emancipação e à transformação social. Ao analisar a propriedade privada enquanto condensação da emergência do trabalho alienado, Marx e Engels afirmam:

---

<sup>14</sup> Tem-se ciência de que, com o desenvolvimento social, houve mudanças na estrutura econômica que culminaram no aparecimento de outras e novas classes, o que não será aprofundado dado o foco desta pesquisa.

A propriedade privada nos tornou tão estúpidos e unilaterais que um objeto somente é nosso quando o temos, quando existe para nós enquanto capital ou quando é imediatamente possuído, comido, bebido, vestido, habitado; em suma, utilizado por nós. Ainda que a propriedade privada conceba, por sua vez, todas essas realizações imediatas da possessão somente como meios de vida e a vida a que servem como meios é a vida da propriedade privada, o trabalho e a capitalização. (MARX; ENGELS, 2011, p. 49-50)

Em oposição à formação unilateral característica da sociedade capitalista, há de se pensar sobre uma formação que rompa radicalmente com os limites impostos ao homem por essa forma de sociabilidade. Logo, a omnilateralidade diz respeito à formação por meio da qual o homem tem a possibilidade de desenvolver todas as suas potencialidades, atingindo uma vasta gama de aspectos de sua formação como ser social (moral, ético, intelectual, artístico etc.). Sendo assim, o homem omnilateral não é definido propriamente por sua riqueza ou seu conhecimento, mas sim pela ampla abertura e possibilidade às mais diversas realidades concretas e pelo reconhecimento do trabalho como manifestação humana livre e consciente. Para Marx e Engels (*idem*, p. 50), isso pode ser atingido por meio da

[...] emancipação plena de todos os sentidos e qualidades humanas; porém, é esta emancipação precisamente porque todos estes sentidos e qualidades tornaram-se humanos, tanto no sentido objetivo quanto subjetivo. O olho tornou-se um olho humano, assim como o objeto tornou-se um objeto social, humano, criado pelo homem para o homem. Os sentidos se tornaram, assim, imediatamente teóricos na sua prática.

Para que se vislumbre a proximidade de uma formação omnilateral e se transforme a sociedade, no entanto, é imprescindível que se pense a questão do método de conhecimento e aproximação à essência da realidade natural e social. Em consonância com a base epistemológica deste estudo, compreende-se a necessidade de, nesse processo de conhecimento, desvelar o que há para além do concreto real, ou seja, a estrutura e a dinâmica que estão na essência do objeto que se deseja investigar. Para tanto, transforma-se o concreto real em concreto pensado, através de um movimento que conduza “[...] da síntese (‘a visão caótica do todo’ – no caso deste estudo, o conhecimento sobre o campo produzido até aqui) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’ – apropriação pelo pensamento que permite certa

generalização a partir da abstração teórica e do conhecimento científico) pela mediação da análise ('as abstrações e determinações mais simples' – abstração teórica relativa aos documentos oficiais norteadores do trabalho educativo com educação linguística)" (SAVIANI, 2018, p. 59).

Assim, delineia-se um modo de operar cientificamente em que, para se chegar ao concreto pensado, não há um método *a priori*, uma vez que é a realidade objetiva (o objeto de estudo) que indica quais os procedimentos metodológicos necessários para a compreensão adequada, tal qual adverte Tonet (2013, p. 112): "[...] não será o método, elaborado prévia e autonomamente pelo sujeito, que irá prescrever como se deve proceder". Isso porque, no paradigma marxista, assume-se que o objeto precede o sujeito, em uma abordagem, portanto, ontológica, sendo o conhecimento teórico

[...] o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa. (NETTO, 2011, p. 20-21)

Necessário registrar que essa reprodução não consiste numa espécie de espelhamento da realidade, acarretando em um reflexo mecânico e em uma posição de passividade por parte do sujeito investigador. Contrariamente, para Marx, o sujeito é ativo, protagonista e criativo em sua atividade, uma vez que mobiliza conhecimentos diversos e de distintas ordens, revisa-os, esquadrinha-os, critica-os na busca por apreender a realidade – seu objeto de estudo – em sua essência, na direção da superação da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976), para além de qualquer enfrentamento superficial e raso com a realidade que redundaria em uma apreensão da aparência e da forma do objeto, tão somente, conforme argumenta Netto (2011).

Para o desenvolvimento de uma investigação no escopo do paradigma marxista, lança-se mão de três categorias teórico-metodológicas presentes nessa teoria social: totalidade, contradição e mediação. A totalidade faz referência à totalidade concreta macroscópica de máxima complexidade, estruturada e articulada e que inclui outras totalidades de menor complexidade. No entanto, a totalidade não pode ser concebida como um "[...] conjunto de

partes que se integram funcionalmente (um todo), mas como um sistema dinâmico e contraditório de relações articuladas que se implicam e se explicam estruturalmente” (NETTO, 2006, p. 30). No caso deste estudo, a categoria totalidade macroscópica concreta diz respeito à educação formal em si em uma sociedade voltada para o capital, constituída por totalidades menos complexas, às quais os documentos analisados (Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino e Referencial Curricular Gaúcho) estão articulados.

Quanto à contradição, pode-se afirmar que a totalidade concreta e articulada é dinâmica, ou seja, possui um movimento resultante do caráter contraditório de todas as totalidades que compõem a totalidade macroscópica (cuja análise revela sua transformação). Na ausência das contradições, a totalidade se mostraria morta, inerte, segundo assinala Netto (2011). No que concerne à mediação, por sua vez, debruça-se sobre “[...] as relações entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas tomadas na sua diversidade e entre elas e a totalidade inclusiva” (*idem*, p. 57). Logo, essas relações não são diretas, mas mediadas pela estrutura particular de cada totalidade, formando sistemas de mediações articuladores das totalidades de menor complexidade à totalidade macroscópica. Sendo assim, tais categorias auxiliam a análise documental na medida em que se tem em vista uma totalidade macroscópica concreta (educação formal inserida na sociedade do capital) que, de modo articulado, é mediada por outras totalidades de menor complexidade que apresentam contradições entre si.

Tendo isso em mente, buscou-se, ao longo desta pesquisa, realizar um movimento sob uma lógica dialética partindo do todo em direção às partes, averiguando suas determinações gerais, e retornando das partes em direção ao todo continuamente a fim de reconhecer e situar teoricamente as concepções pedagógicas prevalentes nos documentos orientadores da Educação Básica alçados a objeto de estudo, compreendendo esses documentos, em si mesmos, como uma totalidade, mas sem perder de vista a relação dialética entre o todo e as partes, ou seja, tomando-as, cada qual, como momento de um todo concreto e articulado, com uma ordem e hierarquia, permeadas por mediações e contradições e em processo constante de efetivação, sob pena de falseamento da compreensão do objeto de pesquisa em questão.

Na busca por compreender a essência do objeto desenhado neste estudo - a vinculação teórico-pedagógica do Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino e do Referencial Curricular Gaúcho no que concerne ao componente curricular de Língua Portuguesa – fez-se análise de tais documentos como dimensão técnico-instrumental da pesquisa (GAMBOA, 2012), em articulação com os elementos filosóficos, teóricos e metodológicos, pois

[..] não é suficiente a seleção de uma técnica ou a utilização de um instrumento se estes não se articulam de maneira lógica com os outros fatores que compõem a pesquisa. Podemos utilizar toda as técnicas possíveis, mas os resultados obtidos com cada uma dessas pesquisas terão maior importância ou significado dependendo, em última instância, da visão de mundo e do interesse que motiva o conhecimento. (*idem*, p. 61)

Nessa senda, a pesquisa documental, de abordagem qualitativa, “[...] exige, desde o início, um esforço firme e inventivo quanto ao reconhecimento dos depósitos de arquivos, ou das fontes potenciais de informação, e isto ocorre não apenas em função do objeto de pesquisa, mas também em função do questionamento” (CELLARD, 2008, p. 298). Ainda, deve-se levar em conta o contexto em que os documentos foram produzidos, conhecendo sua conjuntura política, econômica, social e cultural, o que Cellard (*idem*, p. 300) corrobora:

Uma boa compreensão do contexto é, pois, crucial, em todas as etapas de uma pesquisa documental, tanto no momento da elaboração de um problema, da escolha das pistas a seguir para descobrir as principais bases de arquivos, quanto no momento da análise propriamente dita. Esse conhecimento deve também ser global, pois nunca se pode saber de antemão quais são os elementos da vida social que será útil conhecer, quando chegar o momento de formular interpretações e explicações.

Desse modo, é importante que se explique sucintamente de que forma foi tratada a análise documental nesta pesquisa. Na senda de Silva *et al.* (2009), inicialmente, levantaram-se os documentos possíveis de análise de acordo com o objetivo da pesquisa. Na sequência, procedeu-se ao levantamento bibliográfico e à leitura dos documentos para, assim, selecionar seus excertos mais importantes para a elucidação das questões atinentes ao estudo, dialetizando-os com os preceitos presentes na elaboração das seções teóricas da pesquisa.

Por fim, faz-se um adendo para que sejam destacadas algumas questões referentes às problemáticas levantadas por outras visões de mundo quanto à teoria social marxista. Sabe-se que o marxismo tem sido historicamente descreditado sob a égide de que não daria conta dos problemas oriundos da realidade social contemporânea ou pós-moderna. No entanto, os questionamentos e as indagações às quais a teoria social marxista é submetida possuem natureza teórica, filosófica e ideopolítica, pois o marxismo tem inquestionavelmente vinculação com um projeto revolucionário. Nessa senda, Netto (2011, p. 10) menciona que

[...] durante o século XX, nas chamadas 'sociedades democráticas', ninguém teve seus direitos civis ou políticos limitados por ser durkheimiano ou weberiano – mas milhares de homens e mulheres cientistas sociais ou não, foram perseguidos, presos, torturados, desterrados e até mesmo assassinados por serem marxistas.

Desse modo, destaca-se que a crítica ao marxismo como paradigma superado se embasa em uma leitura equivocada ou intencionalmente distorcida. No tocante ao possível dogmatismo marxista, propalado por uma leitura rasa dos escritos marxianos, reitera-se a posição de Mészáros (2008), colocando o ideário socialista e comunista como uma aposta de oposição à sociedade burguesa. Afinal, enquanto o sistema capitalista estiver vigente, o marxismo continuará sua trajetória viva de desenvolvimento, pois seus pressupostos teórico-filosóficos seguem traduzindo as mazelas da realidade social concreta e sendo aprimorados por um número incontável de pensadores atentos aos diferentes contextos sócio-históricos cujo cerne é a questão da exploração. Ainda, muitos autores classificam o pensamento marxista como fatorialista e monocausalista, pois o fator econômico estaria situado como determinante na sua relação com outros fatores, tais como social e cultural. Porém, essa tese não é pertinente, pois a teoria social marxista prevê que, somente em última instância, a história é determinada pela produção e pela reprodução da vida real.

Tendo elucidado as questões basilares dessa teoria social para a concepção de uma educação para além do capital, no próximo capítulo, discutem-se as bases teóricas do estudo para a reflexão sobre a educação linguística na sua relação com o currículo. Nessa parte, encontram-se os elementos essenciais sobre teoria educacional e pedagógica (Pedagogia

Histórico-Crítica), teoria linguística (Teoria Histórico-Cultural e Filosofia da Linguagem de cunho marxista) e, finalmente, a relação entre a educação linguística e os constructos teóricos relacionados ao currículo em si.



### **3. ELEMENTOS TEÓRICOS PARA A CONCEPÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PARA ALÉM DO CAPITAL**

Na direção da busca da essência do objeto de pesquisa deste estudo, o currículo, fez-se uma reflexão acerca dos elementos teórico-filosóficos do MHD. A partir dessa, destacou-se que a categoria central é o trabalho e se delimitaram os pressupostos conceituais que, emergindo dessa categoria, auxiliam na compreensão da complexidade da forma de sociabilidade presente no sistema vigente, o capitalismo: a alienação, a sociedade de classes e luta de classes, a relação dialética entre objetivação e apropriação, a práxis, o gênero humano, a problemática da abordagem do método científico e o conhecimento.

Com efeito, sobre a questão específica do conhecimento, percebe-se que esse é hegemonicamente produzido de acordo com o interesse da classe dominante a partir da relação entre trabalho e capital. Sendo assim, se o conhecimento tem relação direta com o sujeito essencial do MHD, as classes sociais, é primordial que se perceba o quanto a educação é elementar nessa discussão. Como Saviani e Duarte destacam, “o domínio do conhecimento é uma das armas que a classe dominante emprega para neutralizar as ações potencialmente revolucionárias” (2015, p. 8-9). Portanto, se o conhecimento está sob o domínio da burguesia, vale destacar o seguinte questionamento: como opera o acesso dos trabalhadores e seus filhos ao conhecimento? Para tanto, é preciso aprofundar a discussão sobre a educação, o ambiente escolar e sua finalidade para que sejam compreendidas suas limitações e possibilidades dentro do sistema capitalista.

Por esse motivo, o presente capítulo tem o objetivo de delimitar as bases teóricas para a concepção de uma educação linguística emancipadora. Desse modo, está organizado de acordo com as bases teóricas utilizadas na construção deste estudo: primeiramente, recorre-se à discussão sobre teorias educacionais e pedagógicas, com foco nos fundamentos da PHC; em seguida, destacam-se as teorias linguísticas envolvidas no estudo em questão e traçam-se as contribuições da THC e da Filosofia da Linguagem de cunho marxista na sua relação com a educação linguística, bem como evidenciam-se as questões próprias atinentes ao currículo do componente curricular de LP.

### 3.1. Introdução à Pedagogia Histórico-Crítica

A partir da definição dos elementos basilares do MHD, evidencia-se que o conhecimento é chave para que sejam discutidas as questões referentes à educação, visto que é ele um meio de produção, portanto, sob domínio da classe burguesa, interessada na manutenção do estado de coisas. Para que seja possível (re)pensar a educação, mesmo sendo essa condicionada pelo sistema capitalista, buscam-se orientações filosóficas que auxiliem na compreensão de sua natureza e seus fins, a fim de que a escola não seja identificada como uma mera reprodutora das desigualdades sociais presentes na sociedade. Nessa busca, dois apontamentos essenciais são levantados à luz da perspectiva marxista: a educação precisa ser concebida para ‘além do capital’ (MÉSZÁROS, 2008) e ‘virada para o futuro’ (SUCHODOLSKI, 2000).

Mészáros (2008) aponta que uma educação para além do capital precisa romper com a lógica do sistema vigente, não se destinando exclusivamente à formação inclinada ao mercado de trabalho. No entanto, no prefácio do livro “A educação para além do capital”, afirma-se que

[...] a educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: ‘fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes’. Em outras palavras, tornou-se peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema. (SADER *apud* MÉSZÁROS, 2008, p.15)

Na direção oposta à ideia de educação como instrumento de manutenção do *status quo*, alinhada ao projeto de sociedade da burguesia que se traduz no acúmulo de capital, a educação precisa estar pautada na formação dos trabalhadores (e de seus filhos) em que se supere a lógica desumanizadora do capital, resgatando “o sentido estruturante [da educação] e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias” (JINKINGS *apud* MÉSZÁROS, 2008, p. 9). Grosso modo, a educação para além do capital tem relação com a superação dos conhecimentos restritos à resolução de problemas do cotidiano, à imediaticidade da vida, ao ‘que-fazer’ diário, mais

especificamente com aqueles conhecimentos que, dada a sua natureza, pouco contribuem para a explicação e a compreensão da realidade natural e social.

Para além do capital, também é crucial que a educação seja virada para o futuro (SUCHODOLSKI, 2000), o que, mesmo dentro do sistema capitalista, é possível quando se toma uma pedagogia calcada em uma posição filosófica de viés transformador, portanto crítica à naturalização da vida social e ao estado de coisas existentes. Nessa tendência, visa-se a

[...] uma pedagogia associada a uma atividade social que transforme o estado de coisas e que tenda a criar ao homem condições tais que a sua existência se possa tornar fonte e matéria-prima da sua essência. A educação virada para o futuro é justamente uma via que permite ultrapassar o horizonte das más opções e dos compromissos da pedagogia burguesa, [defendendo que] [...] a realidade presente não é a única realidade e que, por conseguinte, não é o único critério de educação. O verdadeiro critério é a realidade futura. (*idem*, p. 102)

Para aprofundar a proposição de educação voltada para o futuro, vale levar a termo uma reflexão acerca das questões referentes à base filosófica do pensamento pedagógico moderno. Para Suchodolski (*idem*), há um conflito fundamental, diretamente ligado “às lutas crescentes que ocorrem entre o que se poderá designar a pedagogia da existência e a pedagogia da essência” (*idem*, p. 14), centrado nas premissas da problemática filosófica sobre a natureza do homem.

Com relação à pedagogia da essência, postula-se que “a educação deve [...] dar a sua contribuição de modo que a verdadeira essência humana possa assenhorar-se dos homens concretos” (*idem*, p. 27) e a natureza humana teria na razão a sua força condutora. Nessa perspectiva, a base e a medida da essência do homem têm correspondência com o estilo de vida da classe dominante, pois essa seria a representação da “essência verdadeira do homem”. Sinalizando para uma pretensa baixa humanidade característica da classe dominada - razão pela qual se sustenta a necessidade de domínio sobre o homem -, a pedagogia da essência prevê a educação como forma de reconduzir o homem a sua essência mais profunda, dada sua natureza corrompida, devendo ele ser submetido “aos valores e aos dogmas tradicionais e eternos” (SUCHODOLSKI, 2000, p. 23).

Por sua vez, para a pedagogia da existência, há um outro elemento importante para compreender a natureza humana: a individualidade. Diferentemente do movimento reformista da pedagogia da essência, a pedagogia da existência advoga pelo direito de os homens “viverem de acordo com seu pensamento” (*idem*, p. 22) e, conseqüentemente, por uma educação a “serviço exclusivo da individualidade” (*idem*, p. 31). Coloca-se, então, não mais a ideia do que o homem deve ser, mas sim aquilo que, de fato, é na realidade. Sob a égide de que a pedagogia da essência teria princípios relativos ao adestramento do homem, a pedagogia da existência defende que não há motivos para que a educação seja concebida a partir da emergência de uma verdadeira essência humana. Desse modo, contrária à pedagogia da essência e sua ideia de impossibilidade do pleno desenvolvimento da essência humana no homem empírico nas condições da vida concreta, para os pensadores da pedagogia existencialista, “a educação poderia apoiar-se sobre a totalidade do homem empírico, acompanhando o desenvolvimento das suas forças, dos seus gostos e aspirações” (*idem*, p. 30).

A partir dessa breve retomada teórica, pode-se compreender que o pensamento pedagógico moderno se constitui na e pela contradição entre as tendências de educação elencadas (essencialista e existencialista). Segundo Suchodolski (*idem*, p. 97),

[...] na vida real, a orientação que dela [da pedagogia moderna] provinha devia conduzir [...] quer à evasão individual, quer à adaptação. Não levava a uma concepção que procurasse transformar as condições existentes, nem a um ideal de vida individual ou social. A pedagogia moderna caracteriza-se quer por uma tendência para identificar a vida individual à educação, quer por uma tendência para defender as posições tradicionais da pedagogia da essência.

Além disso, a pedagogia moderna, na tentativa de superar os conflitos entre essencialismo e existencialismo, tem buscado realizar a síntese entre essas duas correntes, resultando na camuflagem das incoerências de sua própria filosofia. Ao contrário, uma pedagogia que evite tais ocultações e incoerências deve estar compromissada com a elevação da vida cotidiana. Em termos filosóficos, a vida humana precisa garantir “condições e encorajamentos, garantias e organização tais que possa tornar-se base do desenvolvimento e da

formação, base da criação da essência humana” (SUCHODOLSKI, 2000, p. 101). Com esse intuito, uma pedagogia da educação virada para o futuro

[...] deriva das tendências pedagógicas que não admitiam que o princípio da adaptação ao presente fosse o princípio capital da educação e ainda das correntes que concebiam a crítica do presente não como um convite para evadir-se do presente, mas como um apelo para melhorá-lo. (*idem*, p. 103)

Ainda, Suchodolski (*idem*) indica o elemento central da atividade educativa: a atividade social. Ou seja, é essencial que a pedagogia da educação virada para o futuro alie o processo educativo às práticas sociais que evitem a contradição entre essência e existência social humana e que tenham por objetivo uma formação em que a vida e o ideal se unam de forma criadora e dinâmica.

Com base nisso, há, então, a necessidade de que se elenque uma pedagogia que não seja concebida em conformidade com o *status quo* e, nessa direção, a apreensão das questões pedagógicas é mister para que, posteriormente, escolha-se uma teoria educacional e pedagógica circunscrita nesse viés. Para isso, é importante destacar a relação existente entre educação e sociedade e como o processo educativo se organiza e se desenvolve dentro desse contexto.

Como é sabido, muitas crianças não têm sequer o acesso à escola garantido<sup>15</sup> e, assim, encontram-se marginalizadas dela *a priori*. Logo, é possível perceber que há uma problemática imediatamente relacionada ao fenômeno da escolarização: a marginalidade, categoria utilizada por Saviani (2018) para sistematizar e classificar as teorias educacionais e pedagógicas conforme sua compreensão sobre a relação entre sociedade e educação: teorias hegemônicas (ou não críticas) e teorias contra-hegemônicas (ou críticas). Acerca disso, Saviani (2008, p. 12) postula que as teorias

[...] se dividem, de modo geral, em dois grandes grupos: aquelas que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente. E aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade,

---

<sup>15</sup> Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), no estudo intitulado ‘Cenário da Exclusão Escolar no Brasil’, em 2019, cerca de 1 milhão de crianças estavam fora da escola. Com a pandemia, em novembro de 2020, o número aumentou abruptamente para a casa dos 5 milhões. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

posicionando-se contra a ordem existente. As primeiras correspondem aos interesses dominantes e, por isso, tendem a hegemonizar o campo educativo. As segundas correspondem aos interesses dominados situando-se, pois, no movimento contra-hegemônico. Numa sociedade como a nossa, de base capitalista, as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia, já que esta ocupa a posição de classe dominante. E as pedagogias contra-hegemônicas correspondem aos interesses do movimento operário. (SAVIANI, 2008, p. 12)

Desse modo, as teorias hegemônicas ou não críticas são aquelas que “entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade” (SAVIANI, 2018, p. 4). Para essas teorias, a sociedade é harmoniosa em sua essência e a marginalidade surge como “um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor de seus membros” (*ibidem*), constituindo um desvio que, portanto, deve ser corrigido. Com efeito, a educação é considerada um instrumento de correção, homogeneizante, e, na relação entre sociedade e educação, esta última é concebida autonomamente. Compõem esse conjunto de teorias, tal qual as categoriza Saviani (2018), a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista, apresentadas brevemente a seguir.

Como mencionado, as teorias pedagógicas hegemônicas compreendem a educação como instrumento de correção dos desvios do que é essencialmente harmônico. Nessa senda, a Pedagogia Tradicional, teoricamente alinhada à Pedagogia da Essência, metodologicamente científica e com conteúdo historicamente revolucionário (SAVIANI, 2018), surge como forma de enfrentar o problema da marginalidade: o professor, com seu papel central no processo de ensino e aprendizagem, ocupa-se de transmitir o acervo cultural aos alunos de modo sistematizado, conteúdo este objeto de aprendizagem passiva do alunado. Nesse modelo pedagógico, cujo lema é “aprender”, o conhecimento é entendido como solução para a ignorância. No entanto, a Pedagogia Tradicional,

além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. (SAVIANI, 2018, p. 6)

Sob a égide de resolução das questões educacionais, por sua vez, a Pedagogia Nova (também conhecida como escolanovismo) se centra,

inicialmente, na crítica à Pedagogia Tradicional e desloca a interpretação sobre a educação no que concerne à marginalidade, pressupondo que a escola deveria privilegiar as diferenças individuais, ajustando e adaptando os indivíduos à sociedade. Para tanto, o professor deve agir como orientador e estimulador da aprendizagem dos alunos, que passam a ter a iniciativa principal na educação escolar construindo seu próprio conhecimento a partir de seus próprios interesses. Essa teoria, diferentemente da Pedagogia Tradicional que focaliza o aprender, orienta-se pelo lema “aprender a aprender”. Como explicita Saviani (SAVIANI, 2018), a Pedagogia Nova não só não modificou o panorama educacional no cenário brasileiro, como promoveu um agravamento do problema da marginalidade e evidenciou seu caráter reacionário e metodologicamente pseudocientífico. Embora a Pedagogia Nova não tenha alterado significativamente o modelo organizacional das escolas,

[...] o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou na cabeça dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais consequências foram mais negativas do que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a ‘Escola Nova’ aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites. (SAVIANI, 2018, p. 8-9)

Devido à exaustão do escolanovismo no que diz respeito às frustrações no empreendimento de respostas aos problemas da educação e nas reformas planejadas, apesar de sua concepção teórica ter se tornado dominante, viu-se a emergência da Pedagogia Tecnicista, caracterizada pelo foco no preparo profissional e técnico para o mercado de trabalho e considerando o problema da marginalidade como incompetência técnica na direção da produtividade. A partir dos resquícios da Pedagogia Nova quanto à eficiência instrumental e do “pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2018, p. 10), percebe-se que a preocupação da educação se dirige, nesta perspectiva, à operacionalização e reordenação do processo educativo cujo lema é “aprender a fazer”, colocando professor e aluno em papel secundário. Portanto,

[...] buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistemático, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. (SAVIANI, 2018, p. 10-11)

Antes de apresentar as chamadas teorias pedagógicas contra-hegemônicas ou críticas, vale fazer um breve adendo relativo às denominadas teorias educacionais crítico-reprodutivistas, uma vez que a partir delas se criaram as condições históricas para a elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica, base pedagógica do presente estudo.

As teorias crítico-reprodutivistas que, no Brasil, ganham espaço no movimento de crítica à Pedagogia Tecnicista imposta pelo governo militar no ano de 1968, segundo historiciza Saviani (2019b), “entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização” (SAVIANI, 2018, p. 4). Ainda, essas teorias consideram a marca da divisão da sociedade em grupos ou classes antagônicas e, nesse caso, concebem a marginalidade como “um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade” (*ibidem*). Sendo assim, a educação é compreendida como dependente da estrutura social, como condicionada socialmente, exercendo “a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalidade” (*ibidem*), convertendo-se, portanto, em fator de reprodução da ordem vigente. Nesse grupo, encontram-se a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado e a Teoria da Escola Dualista.

Com relação à Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, desenvolvida por Bourdieu e Passeron, evidencia-se que a sociedade é estruturada a partir de relações de força material entre grupos ou classes, reforçando-as e reproduzindo as desigualdades sociais. Sendo assim, “a classe dominante exerce um poder de tal modo absoluto que se torna inviável qualquer reação por parte da classe dominada” (SAVIANI, 2018, p. 17). Nesse sentido, a educação não teria outra saída senão, em sua constituição, ser elemento reforçador da marginalidade.



Na mesma esteira, na Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado, elaborada por Althusser, “a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista” (SAVIANI, 2018, p.19). Nessa direção, por meio da ideologia dominante, os indivíduos são sujeitados aos saberes práticos, cumprindo a escolaridade básica exigida para sua inserção no processo produtivo. Inscrita no cerne das relações de produção na sociedade burguesa, a marginalidade não é enfrentada pela educação, pois se torna o meio pelo qual a classe dominante garante e perpetua seus interesses e, portanto, mantém sua hegemonia e impossibilita qualquer transformação da realidade. Ainda que admitida a questão da luta de classes, não haveria chance de êxito, pois essa aparece tão diluída ao ponto em que a dominação burguesa assume lugar de destaque na teoria althusseriana.

Por fim, a Teoria da Escola Dualista, proposta por Baudelot e Establet, aponta que a escola tem duas funções básicas, a saber: formação de força de trabalho e imposição da ideologia burguesa. Nesse sentido, “a escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto” (SAVIANI, 2018, p. 22). Para tal teoria, admite-se a ideologia do proletariado, destacando que essa se origina e existe fora da escola e, desse modo, impede o seu desenvolvimento, bem como a luta revolucionária.

Importa mencionar que as teorias crítico-reprodutivistas desempenharam importante papel na década de 1970 enquanto instrumentos teóricos alçados a armas para percutir a política educacional relativa ao regime militar instituído, a qual transformava a escola em “[...] instrumento de controle da sociedade visando a perpetuar as relações de dominação vigentes” (SAVIANI, 2019b, p. 397). Dessa forma, tais teorias foram assimiladas com um caráter prático-político.

Para além disso, é preciso destacar que nem toda teoria educacional traz consigo uma teoria pedagógica. Esse é o caso das teorias educacionais citadas. Como vimos, as teorias crítico-reprodutivistas visam à crítica da educação, entretanto não possuem em sua agenda a proposição de uma ação pedagógica na direção da superação da ordem político-social vigente. Como bem aponta Saviani (2013a), constituem teorias ‘sobre’ a educação e não teorias ‘da’ educação, tendo como objetivo, pois, não orientar o modo de realização do

trabalho educativo, mas compreender e explicar o funcionamento da educação. Por esse motivo, não serão aprofundadas nesta dissertação dado o enfoque nas teorias pedagógicas.

No tocante às teorias pedagógicas contra-hegemônicas (ou críticas), categorizadas por Saviani (2019a) em Pedagogia da Educação Popular, Pedagogia da Prática, Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e Pedagogia Histórico-Crítica, além de fazerem a crítica da educação (em aproximações pontuais com as teorias educacionais crítico-reprodutivistas), foram pensadas para articularem-se com os interesses dos grupos dominados. Basicamente, tais teorias se centram em uma das duas seguintes tendências: (a) no saber do povo e na autonomia de suas organizações; (b) na valorização da esfera escolar e no acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado (SAVIANI, 2019b).

Na primeira tendência, inspirada na concepção libertadora de educação, encontram-se a Pedagogia da Educação Popular e a Pedagogia da Prática, com enfoque na educação autônoma. Para a Pedagogia da Educação Popular, a organização educativa deve acontecer no âmago dos movimentos populares, elaborada a partir da ideia de uma educação do povo e pelo povo (privilegiando a categoria “povo” em lugar de “classe”), divergindo da concepção dominante (da elite e pela elite). Com base na autonomia popular e pedagógica, dissociada da concepção de educação escolar, postula-se que “a educação verdadeiramente libertadora se daria fora dessas instituições” (*idem*, p. 25). Para a Pedagogia da Prática, por sua vez, e inspirada em princípios anarquistas (considerando, portanto, a categoria “classe”), “o saber ‘gerado na prática social’ [...] deve ser valorizado e constituir a matéria-prima do processo de ensino” (SANTOS *apud* SAVIANI, 2019b, p. 25), que, a princípio, manifesta-se imediatamente como prática individual e, posteriormente, ultrapassa a aparência e capta sua natureza própria, ou seja, é social, de classe.

Na segunda tendência, com enfoque na educação escolar e orientada predominantemente pelo marxismo (ou por aproximações desse), destacam-se a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Pedagogia Histórico-Crítica<sup>16</sup>. A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, formulada por José Carlos Libâneo,

---

<sup>16</sup> A reflexão sobre a Pedagogia Histórico-Crítica será apresentada separada e posteriormente, visto que ela é a teoria pedagógica fundamento do presente estudo.

prima pelos conteúdos e se debruça na democratização da escola pública. Logo, nessa perspectiva, “o papel primordial da escola é difundir conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais”, reunidos nos conteúdos culturais universais patrimônio da humanidade, e “a aprendizagem significativa deve partir do que o aluno já sabe, caminhando em direção à síntese na qual o aluno atinge uma visão mais clara e unificada” (SAVIANI, 2019b, p. 27)<sup>17</sup>.

Para contextualizar a discussão sobre teorias educacionais e pedagógicas, recorre-se à historização e sistematização elaborada por Saviani (2019a) em “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, em que se discute sobre a questão da hegemonia pedagógica na articulação com os principais marcos históricos subjacentes à constituição das ideias pedagógicas no país. Para levar a termo tal apresentação, o autor explica que “o princípio de periodização [...] das ideias pedagógicas [...] se baseia na noção de predominância ou hegemonia” (*idem*, p. 20).

É com base nessa periodização que, no Quadro 1, a seguir, são apresentados os marcos históricos e as ideias pedagógicas de cada período, destacando-se a pedagogia hegemônica respectiva.

**Quadro 1** – Periodização, Hegemonia Pedagógica e Principais Marcos e Ideias Pedagógicas de cada período

Período e Hegemonia Pedagógica	Principais Marcos e Ideias Pedagógicas
1º período (1549 – 1759) Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional	Início da história da educação brasileira com a chegada dos jesuítas; educação como processo de aculturação; <i>modus parisiensis</i> , germe da organização escolar moderna; e institucionalização da pedagogia jesuítica ou o <i>Ratio Studiorum</i> , origem da ideia de supervisão escolar e da concepção moderna de pedagogia tradicional.
2º período (1759 – 1932) Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional	Reformas pombalinas, oriundas das ideias laicas inspiradas no Iluminismo e marcadas pela superação das ideias religiosas na educação; questão didático-pedagógica do método intuitivo, em resposta à ineficiência do ensino; surgimento das ideias pedagógicas não hegemônicas.

<sup>17</sup> Dado o alcance em âmbito nacional da teoria formulada por Libâneo e sua aproximação original à teoria psicológica histórico-cultural, importante citar Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 22) ao sinalizarem que o autor se movimentou, ao longo dos anos, da referência teórico-pedagógica marxista às ideias pós-críticas, em especial no que compete ao lema “aprender a aprender”.

<p style="text-align: center;">3º período (1932 – 1969) Predominância da pedagogia nova</p>	<p>Industrialização e disputa ideológica na educação; idealização da Escola Nova; educação como questão nacional; Manifesto da Escola Nova; reação católica ao manifesto; incorporação das concepções não hegemônicas da educação pelo Escolanovismo em um novo Manifesto; primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional; criação do Plano Nacional da Educação (PNE); movimento da educação popular e das ideias pedagógicas libertadoras; crise da pedagogia nova; articulação da pedagogia tecnicista.</p>
<p style="text-align: center;">4º período (1969 – 2001) Configuração da concepção pedagógica produtivista</p>	<p>Emergência da concepção produtivista de educação; primeiros passos da visão crítico-reprodutivista de educação; surgimento e disseminação das ideias pedagógicas contra-hegemônicas; neoprodutivismo e suas variantes, por meio do retorno às bases do escolanovismo, construtivismo e tecnicismo.</p>

Fonte: Adaptado de Saviani (2019a)

A partir do Quadro 1, percebe-se que, historicamente, as ideias pedagógicas contra-hegemônicas tiveram (e têm) pouca adesão no debate sobre o pensamento pedagógico moderno em decorrência de sua posição filosófica e política efetivamente progressista no que se refere à ordem político-social.

Na senda deste estudo, considera-se que nenhuma das propostas pedagógicas apresentadas até então respondem tanto à indicação de Mészáros (2008) sobre uma educação para além do capital quanto à inquietação de Suchodolski (2000) no tocante à orientação para uma pedagogia da educação virada para o futuro. Portanto, recorre-se a uma teoria educacional e pedagógica outra – intitulada Pedagogia Histórico-Crítica – que, além de problematizar o *status quo*, opere de modo a apresentar elementos teórico-filosóficos, conceituais e metodológicos a fim de

[...] superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício do um poder real, ainda que limitado. (SAVIANI, 2018, p. 25)

Com esse objetivo, no início da década de 1980, Saviani começa a sua busca por uma teoria (efetivamente) crítica da educação e os primeiros apontamentos surgem na primeira edição da obra “Escola e Democracia”, publicada no ano de 1983. Nesse livro, o autor destaca que toma “como critério de criticidade a percepção dos condicionantes objetivos” da relação entre sociedade e educação. Para além disso, a obra demonstra que a Pedagogia Nova se tornou consenso entre os educadores e “a forma dominante de se conceber a educação” (*idem*, p. 47), bem como apresenta três teses, constituídas a partir do arcabouço da “teoria da curvatura da vara”<sup>18</sup>, no sentido de evidenciar que o ideário escolanovista não superou a pedagogia tradicional (como se pretendia). As teses referenciadas por Saviani (*idem*, p. 48) são as seguintes:

*Primeira tese (filosófico-histórica)*

Do caráter revolucionário da pedagogia da essência (pedagogia tradicional) e do caráter reacionário da pedagogia da existência (pedagogia nova).

*Segunda tese (pedagógico-metodológica)*

Do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos.

*Terceira tese (especificamente política)*

De como, quando menos se falou em democracia no interior da escola, mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática; e quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos ela foi democrática.

Portanto, tais teses precisam ser tomadas como “antíteses por referência às ideias dominantes nos meios educacionais” (*ibidem*) e, assim, possibilitar que a vara, ao invés de ser colocada em uma suposta posição correta, seja curvada no sentido oposto no embate ideológico para que não se legitime o senso comum como verdadeiro. Para que essa proposta não seja equivocadamente interpretada como uma nova forma de pedagogia tradicional, há a necessidade de “ultrapassar o momento da antítese na direção da síntese” (SAVIANI, 2018, p. 49).

Traçado o objetivo das ideias pedagógicas delineadas pelo autor, desenvolveu-se a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), cuja compreensão da relação entre sociedade e educação aponta para sua natureza dialética, dado

---

<sup>18</sup> Essa expressão foi tomada de empréstimo dos estudos desenvolvidos por Lênin.

que os condicionantes objetivos da sociedade burguesa condicionam as ações no âmbito da escola, assim como são por elas influenciados. Ainda, vinculada explicitamente com a transformação social e a luta socialista, admite-se a escola com o caráter formativo de sujeitos para a ação na realidade, mesmo dentro dos limites impostos pelo sistema capitalista. Portanto, a escola tem a potencialidade de auxiliar na transformação da realidade social, embora não seja dirigente nesse processo, uma vez que a formação dos indivíduos acontece unilateralmente na sociedade burguesa, impossibilitando uma formação em que os sujeitos tenham desenvolvidas todas as suas capacidades plenamente. Destarte, a pergunta que se faz necessária é: para que serve a escola na sociedade moderna?

Como pode ser constatado, a escola tem sido o espaço em que os indivíduos são formados para as demandas oriundas do mercado de trabalho, portanto, em conformidade com o estado de coisas. Em oposição a essa realidade, a PHC avista uma outra finalidade para a escola na relação com o espaço e a natureza dos conhecimentos alçados (ou não) a objetos de ensino na prática educativa.

No que tange especificamente ao conhecimento, existem diferentes formas de saber ou conhecimento (sensível, intuitivo, afetivo, intelectual, artístico, religioso, prático, teórico, etc.) e esses, do ponto de vista da educação, não devem ser tomados em si, mas “enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humano” (*ibidem*). Por isso,

o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado, a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (*ibidem*)

Portanto, a especificidade da educação está posta como algo semelhante à constituição de uma segunda natureza, pois o que a natureza não garante precisa ser produzido historicamente pelo homem, incluindo-o nessa dinâmica. Em suma, a escola precisa oportunizar o acesso aos objetos culturais, ao saber científico sistematizado, única razão pela qual o espaço escolar justifica

sua existência. Isto é, a escola tem como finalidade a socialização e apropriação dos conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade (SAVIANI, 2018) que, nesse espaço social, serão concebidos como saberes escolares importantes para que os alunos se humanizem.

Como expõe Saviani (*idem*), e na ciência de que a neutralidade é uma impossibilidade em uma sociedade marcada pelo antagonismo de classes sociais, a PHC é concebida a partir do ponto de vista da classe proletária, assumindo, portanto, uma escola ativa na luta contra a marginalidade e a exploração do homem pelo homem derivadas do sistema capitalista. Nesse sentido, a educação formal deve se dedicar ao trabalho educativo, sendo esse “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013b, p. 13).

No que diz respeito aos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, para a PHC, professores e alunos são potenciais agentes da transformação social, assumidos em suas especificidades, no interior da escola, no que compete à sua relação com os objetos de estudo: sobre estes o professor possui uma visão sintética, enquanto que o aluno possui uma visão sincrética, a qual deve ser alterada via processos de ensino (atividade principal do docente) e aprendizagem (atividade principal do aluno). Quanto ao trabalho educativo, para a PHC, pode-se afirmar que, diferentemente da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, a centralidade não está, respectivamente, nem no professor nem no aluno, mas sim no conhecimento, patrimônio cultural humano historicamente desenvolvido, o qual deve ser acessível aos filhos dos trabalhadores. Sobre isso, aponta Saviani (2018, p. 45):

Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade dos conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Para tanto, é crucial que os conhecimentos com os quais os alunos têm contato sejam planejados e organizados na direção da expansão do cotidiano e da transcendência do senso comum. Logo, “o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos” (MARTINS, 2010, p. 15), dimensão teleológica da educação. Dessa forma, é necessário que os professores estejam conscientes de seu trabalho para que não reproduzam socialmente a lógica de mercado do sistema vigente no espaço escolar.

Ainda, vale salientar que existem dois pontos distintos no processo educativo: a escola deve considerar a cultura popular como ponto de partida e a cultura erudita como ponto de chegada. Em consonância com isso, traz-se à tona o que a PHC apresenta no que tange à questão do método. Saviani (2018) considera que os métodos de ensino serão eficazes se as perspectivas pedagógicas estiverem articuladas com os interesses populares. Para tanto, por meio da superação por incorporação dos métodos tradicionais, sem perder de vista o vínculo entre educação e sociedade, a PHC está orientada para o estímulo da atividade e iniciativa do aluno e do professor. Assim, os momentos teórico-metodológicos contidos na PHC, em relação dialética, são: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e, novamente, prática social.

Nesse cenário, a prática social, entendida como atividade humana na realidade social, é o ponto de partida, comum a professor e alunos. Todavia, para Saviani (*idem*, p. 56-57),

[...] do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de ‘síntese precária’, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam.



Posteriormente, chega-se ao momento em que se identificam os problemas apresentados a partir da prática social: a problematização. Nela, detectam-se os dilemas da prática social e, conseqüentemente, quais conhecimentos são necessários dominar. Em seguida, parte-se para a instrumentalização, momento em que o professor possibilita aos alunos a apropriação de instrumentos teóricos e práticos para equacionar os problemas detectados na prática social. Assim, a instrumentalização tem relação com a “apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2018, p. 57).

Logo, passa-se ao momento em que os alunos elaboram a prática social de forma mais sintética: a catarse. Essa é compreendida como ponto em que os alunos incorporam efetivamente os instrumentos culturais, que passam a ser elementos utilizados ativamente com vistas à transformação social. Por fim, retorna-se à prática social:

Neste ponto, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. Daí porque o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. É a esse fenômeno que eu me referia quando dizia em outro trabalho que a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada. (*idem*, p. 58)

Em geral, percebe-se que o método histórico-crítico, conforme Saviani (2013a), realiza um movimento que tem por finalidade conduzir os alunos do senso comum à consciência filosófica (crítica), aspecto importante para a concepção de uma educação em perspectiva revolucionária. Afinal, como percebido, a educação precisa promover o homem, o que significa

[...] tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os

homens. Trata-se, pois, de uma tarefa que *deve ser* realizada. Isto nos permite perceber a função da valoração e dos valores na vida humana. Os valores indicam as expectativas, as aspirações que caracterizam o homem em seu esforço de transcender-se a si mesmo e à sua situação histórica; como tal, marcam aquilo que *deve ser* em contraposição àquilo que *é*. A valoração é o próprio esforço do homem em transformar o *que é* naquilo que *deve ser*. Essa distância entre o que é e o que deve ser constitui o próprio espaço vital da existência humana; com efeito, a coincidência total entre o ser e o deve ser bem como a impossibilidade total dessa coincidência seriam igualmente fatais para o homem. Valores e valoração estão intimamente relacionados; sem os valores, a valoração seria destituída de sentido; mas, em contrapartida, sem valoração, os valores não existiriam. (*idem*, p. 46-47, grifos do autor)

Na seção a seguir, apontam-se os fundamentos teórico-linguísticos em que tal estudo se ancora, a saber, a THC e a Filosofia da Linguagem de cunho marxista, na direção de relacioná-los às questões referentes aos princípios da Educação Linguística e do currículo.

### 3.2. *Por uma Educação Linguística para além do Capital: no meio do caminho, o Currículo?*

Como mencionado anteriormente, em convergência com a filiação teórico-filosófica deste estudo (MHD), concebe-se a educação na sua relação dialética com os condicionantes objetivos da sociedade burguesa, estando a forma da sociabilidade vigente conformada aos ditames do capital. Ainda, para que haja o potencial de a educação assumir sua razão de ser, isto é, instrumento de humanização e emancipação, é essencial que ela tome o ponto de vista do proletariado e vise à transformação social, assumindo seu caráter para além do capital (MÉSZÁROS, 2008) e virada para o futuro (SUCHODOLSKI, 2000).

Em termos estritamente pedagógicos, conseqüentemente, há a necessidade de que o trabalho educativo seja refletido e planejado a partir de uma teoria que não admita o *status quo*, naturalizando-o. Desse modo, esse trabalho precisa levar em consideração a questão da consciência sobre a ordem político-social vigente, uma vez que “o limite máximo de consciência possível nas condições em que vigora o modo de produção capitalista só poderá ser atingido pelo proletariado” e, na senda da perspectiva marxista, “por definição, o limite máximo de consciência possível da burguesia se mantém no horizonte da sociedade capitalista” (GOLDMAN *apud* SAVIANI, 2019b, p. 198).

Considerando-se a luta de classes e as implicações da aquisição dessa consciência, fica evidente a posição aqui tomada, no que diz respeito à educação, com relação à necessidade de objetivar-se, também por meio do processo educativo e tendo ciência de suas limitações, o desvelamento da realidade concreta, na contramão dos interesses da burguesia, e o consequente desmascaramento ideológico daquilo que se apresenta como essencialmente característico do sistema capitalista, assim como a premência alusiva à autoidentificação dos trabalhadores com a classe proletária, dirigente no processo social revolucionário. Com efeito, abre-se espaço para vislumbrar uma escola que esteja compromissada com a luta contra as desigualdades sociais e com a transformação social, motivo pelo qual o estudo está vinculado à PHC. Estabelecido o fundamento teórico-filosófico e pedagógico da proposta presente neste estudo, tal qual desenvolvido nos capítulos anteriores, é importante que sejam apontados, neste momento, dois desdobramentos possíveis para uma reflexão, de fato, crítica e radical sobre currículo e educação linguística.

Advinda da orientação filosófica, a primeira repercussão tem relação com o fato de que a educação, tratada como mercadoria, está a serviço do sistema capitalista na direção da preparação de mão de obra para o trabalho alienado. Nesse caso, o processo educativo pode ser compreendido como uma ferramenta que a classe burguesa utiliza para a manutenção do estado de coisas, isto é, a escola serve – mas não única e exclusivamente, tal qual defende-se neste estudo – como espaço no interior do qual são reproduzidas as desigualdades sociais, logo, esvaziada da possibilidade de que alternativas transformadoras, humanizadoras e emancipatórias sejam desenvolvidas. Dentro do capitalismo, portanto, o único caminho possível aparenta ser o do reformismo educacional, o qual permanece “dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica” (MÉSZÁROS, 2008, p. 26). Nessa lógica, não há o devido enfrentamento às raízes concretas da questão da educação formal e, dessa forma, essa continua a reproduzir o máximo de conformidade com a sociedade vigente. A partir disso, os indivíduos são

[...] induzidos a uma aceitação ativa [...] dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua

posição na ordem social, e, de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas. (*idem*, p. 44)

Como segundo desdobramento, de cunho educacional e pedagógico, pode-se mencionar que a escola, como instituição formal majoritariamente responsável pela educação da classe trabalhadora, deve estar relacionada dialeticamente com a sociedade. Nessa direção, com o auxílio de um aparato de dados e conhecimentos teóricos consolidados por pesquisadores reconhecidos no campo (MARSIGLIA, 2011; DUARTE, 2011; SAVIANI, 2018), percebe-se que a escola, praxiologicamente, tem estado a serviço da burguesia, porque os agentes e as instituições responsáveis pelo processo educativo são, em diferentes níveis, cooptados pelo neoliberalismo, o qual os aliena da realidade concreta e, intrinsecamente, reproduz neles a ideologia hegemônica; assim, tais agentes têm acesso apenas à aparência fenomênica da realidade (social e escolar). Portanto, para que a escola enfrente a realidade social tal qual ela se coloca, é imprescindível que essa esteja voltada para a socialização e apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, compreendidos como primordiais no que tange à humanização dos indivíduos e à superação da ordem social vigente.

Com base nos dois desdobramentos apontados e com vistas à oposição ao que tem sido predominantemente desenvolvido nas escolas, uma questão emerge: como pode ser encarado, dentro dos limites do capital, o problema do conhecimento no interior das instituições formais da educação? A fim de responder a tal indagação, destaca-se a questão curricular, objeto constituinte do presente estudo, por conta de mudanças e transformações em suas principais diretrizes tanto em âmbito nacional, estadual, quanto municipal, enquanto política pública objeto de disputa e tensionamentos constantes. Com a intenção de desvelar a vinculação teórico-pedagógica do Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino e do Referencial Curricular Gaúcho e as implicações para o componente curricular de LP, é basilar destacar a importância da discussão sobre currículo e sua relação com os documentos supracitados, os quais orientam a matriz curricular das escolas municipais e estaduais da cidade de Rio Grande – RS.

A fim de dar tratamento ao tema, pode-se lançar o questionamento a seguir: o que é currículo?, pergunta para a qual, pode-se afirmar, inexistem

única e exclusiva resposta, dada a diversidade de teorias curriculares que, de acordo com seu vínculo filosófico incorporador de uma determinada visão de mundo, evidenciam como concebem a questão dos saberes escolares e conteúdos essenciais, além da concepção de realidade, homem, educação, assim como as funções da escola, as teorias educacionais e pedagógicas implementadas, e, em alguma medida, as teorias linguísticas que orientam o trabalho docente com linguagem. A seguir, apresenta-se um esboço das correntes teóricas ocupadas com currículo e suas principais ideias; em seguida, destaca-se a concepção na qual esta pesquisa está ancorada: a perspectiva histórico-crítica.

Segundo Silva (2017), as teorias curriculares podem ser agrupadas em três grupos: tradicionais, críticas e pós-críticas. Para o autor, o que justifica tal sistematização tem relação com o fato de que cada um desses grupos de teorias enfatiza determinados conceitos. No entanto, aparenta-se uma questão central a ser apontada a relação entre visão social de mundo e as teorias curriculares tradicionais e pós-críticas, cujos fundamentos filosóficos presentes nelas podem ser aproximadas à conservação do *status quo*.

No grupo das teorias curriculares tradicionais, há a busca pela neutralidade científica, aceita-se o *status quo* e, ainda, existe uma preocupação técnica, pois tais teorias estão focadas em metodologia e organização. Dentre as teorias mais relevantes para a noção de currículo, estão os estudos de Bobbit e de Tyler, ambos basicamente centrados em conceitos tais como organização, eficiência, administração, economia e desenvolvimento, e os trabalhos de Dewey, ocupados com a construção da democracia burguesa e com a consideração dos interesses e experiências das crianças e dos jovens, bem como a preocupação com avaliação, planejamento, metodologia, didática e objetivos. Em meados dos anos 1970, as teorias curriculares tradicionais receberam críticas e contestações elaboradas pelas chamadas teorias curriculares críticas.

Com efeito, as teorias críticas do currículo, diferentemente das tradicionais, não tomam como referência o *status quo* e, por conseguinte, “começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais” (*idem*, p. 30). Nesse grupo de teorias, há “[...] uma completa inversão nos fundamentos” (*idem*, p. 29), destacando-se, pois,

conceitos como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. Nessa direção, vale citar os estudos mais gerais, com autores como Louis Althusser, centralizando-se na relação entre educação e ideologia, e Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, preocupando-se com questões como reprodução e capital cultural (em que o real valor cultural se identifica com a cultura das classes dominantes). Adicionalmente, existem as teorias ocupadas pontualmente com questões específicas sobre currículo, cujos autores e conceitos centrais são expostos a seguir, no Quadro 2<sup>19</sup>:

**Quadro 2 – Autores e Conceitos Centrais de suas Teorias**

Autor	Ideias Centrais
Michael Apple	Crítica neomarxista do currículo voltada para compreender a relação entre conhecimento e currículo, hegemonia e classe, desvelando a conexão íntima entre economia e educação
Henry Giroux	Destaque para o caráter social e histórico do conhecimento e os conceitos de cultura e resistência, observando o currículo como política cultural
Paulo Freire	Centralidade no conceito de educação bancária, lançando um olhar para a ideia de intenção intrínseca ao conhecimento
Michael Young	Nova Sociologia da educação, considerando o conhecimento escolar e o currículo como invenções sociais e centralizando os conceitos de currículo (relacionado com organização) e poder (ligado à distribuição)
Basil Bernstein	Enfoque na noção de código (gramática da classe), ocupando-se das relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimentos constituintes do currículo

Fonte: Adaptado de Silva (2017)

No caso das teorias curriculares pós-críticas, por fim, destacam-se conceitos como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, discurso, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo. Nesse sentido, segundo Silva (*idem*), têm relação com perspectivas ancoradas no

<sup>19</sup> No Quadro 2, as ideias de Dermeval Saviani não aparecem, pois, como base para a proposta de currículo deste estudo, serão devidamente desenvolvidas e aprofundadas mais adiante.

multiculturalismo, nas relações de gênero (feminismo), étnicas e raciais, na teoria *queer*, na pós-colonialidade e nos estudos culturais. Por meio da lógica pós-moderna, tais teorias questionam “os princípios e pressupostos do pensamento social e político estabelecidos e desenvolvidos a partir do Iluminismo” (*idem*, p. 111). Ainda, indagam os conceitos de razão e racionalidade, fundamentais para a perspectiva iluminista da Modernidade, pois “essas noções, ao invés de levar ao estabelecimento da sociedade perfeita do sonho iluminista, levaram ao pesadelo de uma sociedade totalitária e burocraticamente organizada” (*idem*, 112). Além disso, as teorias curriculares pós-críticas têm

[...] uma desconfiança profunda, [...] relativamente às pretensões totalizantes de saber do pensamento moderno. Na sua ânsia de ordem e controle, a perspectiva social moderna busca elaborar teorias e explicações que sejam as mais abrangentes possíveis, que reúnam num único sistema a compreensão total da estrutura e do funcionamento do universo e do mundo social. [...] O pensamento moderno é particularmente adepto das ‘grandes narrativas’ [...]. As ‘grandes narrativas’ são a expressão da vontade de domínio e controle dos modernos. (*idem, ibidem*)

No Quadro 3, a seguir, elencam-se as orientações teóricas curriculares pós-críticas e seus conceitos e ideias basilares para que, finalmente, sejam estabelecidas conexões entre determinadas identidades e as relações de poder:

**Quadro 3** – Orientação Teórica Curricular Pós-Crítica e Conceito(s) e Ideia(s) Basilar(es)

Orientação Teórica Curricular	Conceito(s) e Ideia(s) Basilar(es)
Multiculturalismo	Foco em Cultura, Diversidade e Identidade; Modificações Substanciais do Currículo; Igualdade
Gênero (feminismo)	Foco em Desigualdades de Gênero; Análise de Livros Didáticos (busca por estereótipos); Luta contra o Patriarcado
Etnia e Raça	Foco nas Relações Étnicas e Raciais; Identidade Étnico-Racial; Apagamento das Narrativas Étnicas e Raciais nos Livros Didáticos, nas Celebrações e no Folclore; Luta Anti-Racista
<i>Queer</i>	Foco em Identidade Sexual, Social e Cultural; Performatividade; Legitimidade da Questão <i>Queer</i> como Conhecimento no Currículo
Pós-Colonialismo	Foco em Relações de Dominação entre Nações; Resistência; Saber-Poder; Dominação Colonial
Estudos Culturais	Foco em Cultura; Equiparação do Valor dos Conhecimentos; Construção Social

Fonte: Adaptado de Silva (2017)

Em suma, a questão das teorias curriculares e suas diferentes perspectivas demonstra que há, também, disputa, luta(s) no que concerne ao currículo. De modo geral, nota-se que as teorias tradicionais se aproximam de uma lógica produtivista, mercadológica, organizacional e administrativa dos conhecimentos essenciais para a escola. Por outro lado, as teorias críticas vislumbram uma orientação social do currículo, atentando-se às relações de classe e às desigualdades sociais, culturais e econômicas na educação. Por fim, o currículo pós-crítico estabelece uma relação entre a noção de poder e as diferentes identidades, abordando temas relacionados, como indicado, a gênero, etnia, raça e sexualidade. Quanto às orientações curriculares supracitadas, dar-se-á atenção específica àquelas oriundas do Multiculturalismo, pois, em alguma medida, englobam os grupos sociais oprimidos, estabelecendo diferentes relações entre o poder e cada identidade (de gênero, racial, étnica etc.), ancoradas na virada pós-moderna.

Importante destacar, de antemão, que a pós-modernidade, como opção epistemológica, nega a categoria de universalidade, dando ênfase à singularidade do conhecimento. Além disso, a perspectiva pós-moderna parece abandonar a questão metodológica e questionar a noção de verdade. Nesse sentido, Duarte (2011) considera a pós-modernidade uma manifestação ou aproximação da posição neoliberal, dada inconsistência e incoerência tanto na elaboração teórica quanto no posicionamento ideológico. Com isso, a pós-modernidade, ingênua ou intencionalmente, incorpora elementos neoliberais, voltando-se para a subjetividade e a individualidade, bem como superficialmente destaca as conexões entre as relações de poder e as múltiplas identidades nas quais se debruçam para uma luta contra a opressão, promovendo fragmentação das lutas e do próprio conhecimento, e “caracteriza-se sobretudo por uma atitude negativa, na medida em que contesta a razão, a ciência, o conhecimento objetivo, o sujeito e a perspectiva da totalidade” (MALANCHEN, 2016, p. 6). Com relação ao conhecimento, mais especificamente sobre a questão do currículo, percebe-se que, incorporando a atitude pós-moderna, o multiculturalismo

[...] situa-se nesse processo de disseminação de uma visão de mundo que, aparentemente, defende a inclusão social, a democratização, o respeito à diversidade etc., mas que na realidade tem como função principal a legitimação ideológica do capitalismo contemporâneo. (*idem*, p. 5)



Com efeito, ao incorporar a estratégia neoliberal, a pós-modernidade e o multiculturalismo “resultam em um relativismo cultural e epistemológico, que acabam também por relativizar a função da escola” (*idem*, p. 12). Sob a égide do pluralismo de ideias e da diversidade cultural, a educação acaba comprometendo-se com

[...] a formação do indivíduo flexível, criativo, adaptável e empreendedor, formação para a cidadania, o trabalho, a adaptação ao meio sociocultural imediato, bem como a formação para a tolerância, a paz e o respeito à diversidade cultural e, como síntese de tudo, o desenvolvimento no indivíduo da capacidade de aprender a aprender. (*idem, ibidem*)

Na senda da questão curricular, percebe-se que há, diretamente, desdobramentos sobre as questões pedagógicas, pois, de acordo com a forma como o currículo é concebido, é possível depreender que, por consequência, determinada(s) perspectiva(s) teórico-pedagógica(s) orientará(ão) o trabalho educativo. Na contramão de uma proposta teórico-educacional e pedagógica neoliberal, pós-moderna e multiculturalista do currículo, a PHC define que, se a função da escola tem relação com “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2013b, p. 14), o currículo deve voltar-se para os conhecimentos historicamente acumulados pelo gênero humano, ou seja, para a perspectiva histórico-crítica, o currículo pode ser definido como o

[...] conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. [...] Porque se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. (SAVIANI, 2013b, p. 15)

Em conformidade com Saviani (*idem*), compreende-se que há a necessidade de reflexão sobre o papel da escola e essa relação dialética com a problemática do currículo. Nos últimos anos, é possível perceber que, cada vez mais, a escola adquire outras funções, basicamente voltadas à oferta de serviços como alimentação, psicologia, odontologia e tantos outros, figurando como essenciais no imaginário social, inclusive de muitos docentes, visto que o Estado,

dentro do capitalismo, não cumpre, efetivamente, sua função enquanto promotor de justiça e igualdade social. Entretanto,

[...] a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. (*idem*, p. 84)

Dessa forma, evita-se o esvaziamento da função específica da escola, bem como sua secundarização quando concebida como “agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista” (*idem*, p. 85). Para isso, é crucial a defesa do saber escolar, isto é, a defesa de um currículo “organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização” (MALANCHEN, 2016, p. 166) e, portanto, a compreensão do que são os conteúdos escolares e de como são selecionados e organizados.

A partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o foco do trabalho educativo deve ser o ensino de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, sendo critério para a sua seleção e organização o desenvolvimento de cada pessoa como um indivíduo humanizado com vistas ao gênero humano. Porém, na atual forma de sociabilização, esse desenvolvimento é contraditório, por conta da divisão social do trabalho e, por derivação, da luta ideológica, resumida como embate entre concepções de mundo e, nesse viés, a definição dos conteúdos escolares se torna uma tomada de uma posição dentro desse embate. Nessa senda, fica evidente a relação entre os conhecimentos escolares e a concepção de mundo: para a perspectiva histórico-crítica, cujo trabalho é tomado como o princípio educativo imanente à escola, é importante que seja desenvolvida uma concepção de mundo materialista histórico-dialética no intuito de relacionar dialeticamente os conteúdos escolares com a totalidade da atividade humana de domínio da natureza e organização da sociedade.

Contudo, para desenvolver uma concepção de mundo, é fulcral que haja uma elaboração na qual o senso comum, forma elementar do conhecimento, seja superado em direção à consciência filosófica, forma sistematizada do conhecimento. Em vista disso, por meio dos conteúdos escolares, a escola pode tornar-se um espaço para a formação das bases de uma visão de mundo

materialista histórico-dialética, pois os elementos constitutivos de uma concepção de mundo, apesar de essa ser “sempre simultaneamente individual e coletiva” (DUARTE, 2016, p. 100), não são tomados pelo indivíduo como objetos de análise consciente; não obstante, torna-se essencial que a classe proletária tenha a possibilidade, dentro dos limites do capital, de reconhecer de que forma a sociedade funciona em sua essência, tomando ciência da sua importância enquanto protagonistas no processo de produção e reprodução da vida social. Por esse motivo, defende-se a dialética entre a (trans)formação da concepção de mundo de alunos e professores e o trabalho educativo, uma vez que este deve estar voltado para “a socialização e a apropriação de níveis mais elevados de elaboração consciente da concepção de mundo” (*idem*, p. 102).

Para tanto, a escola deve priorizar saberes objetivos, pois “a objetividade, antes de ser uma característica do conhecimento, é [...] uma característica da realidade”: esses saberes trazem consigo a objetividade característica do conhecimento, sendo capazes “de traduzir com fidedignidade os processos existentes na realidade externa à consciência” (MALANCHEN, 2016, p. 161). Ademais, ao transformar o saber objetivo em elemento central da educação, aprimora-se o ensino destinado às camadas populares, visto que

o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. (SAVIANI, 2018, p. 45)

Dado o enfoque histórico-crítico para a questão curricular, cabe ressaltar a importância do trabalho com clássicos. Segundo Saviani e Duarte (2015, p. 31), “clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado”, isto é, “capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente”. Nesse sentido, o clássico é basilar tanto para o processo de humanização dos sujeitos quanto para o pleno desenvolvimento da individualidade livre e universal, incidindo em uma formação humana que tem relação com “o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas

produzidas ao longo do tempo” (*idem*, p. 34). Apesar disso, o que se revela, no que tange à seleção de conteúdos nos bancos escolares, é um deslocamento no foco do trabalho educativo, em que os conteúdos clássicos e universais são secundarizados para que haja “o trabalho com conteúdos efêmeros, como questões sociais que causam tensões na atualidade, produzindo com isso uma visão utilitarista do conhecimento” (MALANCHEN, 2016, p. 26).

Nessa senda, são hegemônicas as ideias pedagógicas ancoradas no neoliberalismo e na pós-modernidade, cuja luta é fragmentada e a preocupação com a transformação social parece não ser dirigente. Como dito anteriormente, o currículo é uma arena em disputa devido à luta ideológica - que perpassa a luta de classes. Nessa direção, cabe mencionar que, de acordo com Duarte (2011), o conhecimento tem sido reduzido a fenômeno individual, à realidade imediata, àquilo que circunda o indivíduo e seu cotidiano, transformando-se, na prática, em saber tácito. Com isso, a formação “acaba por valorizar o que é útil e imediato, ou seja, o conhecimento escolar é reduzido ao que é pragmático e ao que leva o indivíduo a se adaptar, e não a buscar mudanças em seu meio” (MALANCHEN, 2016, p. 24), tampouco superar a pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976).

Com a hipervalorização do saber tácito no âmbito educacional, percebe-se, por conta da disseminação da ideologia neoliberal e pós-moderna, que os currículos estão tomados pelo multiculturalismo, desencadeando no fato de que há uma significativa inserção das chamadas Pedagogias do “aprender a aprender” que, segundo Duarte (2011, p. 5), “são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade”. Ainda, é preocupante que, nuclearmente, o lema “aprender a aprender” resulte

na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar. (DUARTE, 2011, p. 5)

No sentido de desvelar o lema em questão, destacam-se quatro características das Pedagogias do “aprender a aprender”, a saber: a autonomia do aluno em relação à apropriação dos conhecimentos, a questão da construção

do conhecimento e a importância do descobrimento do método científico, o foco nos interesses e nas necessidades do aluno e a adaptação à dinâmica da sociedade (DUARTE, 2016). Percebendo a incorporação dessas características no contexto educacional contemporâneo, inclusive visivelmente observada na BNCC (BRASIL, 2018), é importante destacar que há uma preocupação com a adaptabilidade dos sujeitos às demandas do mercado, evidencia-se a secundarização do saber objetivo e, conseqüentemente, desloca-se a função da escola, considerando-a como espaço de preparação para o trabalho alienado, descaracterizando-se o papel do professor, visto que o foco não é mais a transmissão do conhecimento acumulado historicamente, mas sim a (auto)construção de conhecimentos úteis à vida cotidiana dos sujeitos aprendizes. Em suma, o lema “aprender a aprender” tem relação com

[...] a valorização do conhecimento que o aluno traz de sua ‘realidade concreta’, de ‘seu cotidiano’, a valorização do ‘saber específico ao grupo cultural ao qual o aluno pertence’, isto é, busca-se valorizar a construção do conhecimento, partindo do que o indivíduo já possui, possibilitando-lhe a conquista da autonomia intelectual, respeitando suas necessidades e seus interesses. Sem meias-palavras, [...] tudo isso não passa de uma forma eufemística de aceitar, sem questionamentos, o cotidiano alienado e fetichizado dos indivíduos. (*idem*, p. 64)

No abajur do lema “aprender a aprender”, atenta-se principalmente para a Pedagogia das Competências, a qual se organiza em torno do ensino centrado “na produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas” (RAMOS, 2006, p. 221). Tal concepção pedagógica converge com as demandas da realidade social atual e do mercado de trabalho, em que a ideia de ‘competência’ está diretamente ligada ao ‘saber-fazer’, pautada “no critério de lucratividade e da sociabilidade adaptativa” (MARTINS, 2010, p. 19). Nessa senda, determinam-se elementos que devem ser observados no que diz respeito às Pedagogias do “aprender a aprender”, a partir da leitura de Duarte (2016): a pesquisa como princípio educativo, o aluno como foco do trabalho educativo, saber tácito como conhecimento preconizado e a adaptabilidade à ordem político-social contemporânea (MACHADO *et al.*, 2021, p. 117).

Compreendida a dimensão educacional e pedagógica do currículo, cabe focalizar no aspecto específico deste estudo: o trabalho com linguagem. Desde já, destina-se a discussão para questões ligadas à relação entre currículo e

linguagem, à concepção de língua/linguagem<sup>20</sup>, à educação linguística e seu foco, a letramento e aos delineamentos teórico-conceituais e metodológicos apreendidos pelas teorias linguísticas hegemônicas na Linguística Aplicada com relação ao ensino e à aprendizagem de LP.

### *3.3. Por uma educação linguística para além do capital: apontamento para uma concepção materialista histórico-dialética de trabalho educativo com linguagem*

Quando se pensa sobre educação em linguagem, deve-se ter em mente que, conforme aponta Travaglia (2003, p. 21), “a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino”. Nesse sentido, se um currículo apresenta uma concepção estrutural da língua, pode ser que essa visão de língua se traduza no modo com que o docente organiza seu trabalho, nos moldes tradicionais do ensino de língua, isto é, voltado para a gramática normativa e para o uso exclusivo de metalinguagem. Entretanto, o trabalho educativo com linguagem, não se apoiando nesta pesquisa somente em teorizações linguísticas, compreende que é crucial que a concepção de língua seja dialetizada com a visão social de mundo, uma vez que a linguagem, mesmo que represente um salto ontológico para o ser social (LUKÁCS, 2012), encontra sua razão de existência no trabalho. Logo, o aspecto apresentado é de suma importância e, sendo assim, é elencado o arcabouço teórico-linguístico ancorado nos estudos de Vygotsky (2000), de Volóchinov (2013; 2018) e de Britto (2007; 2012) para a introdução da concepção de língua/linguagem do estudo em questão.

Nas concepções de língua/linguagem como um ‘sistema de formas normativas idênticas’ expresso em signos (objetos materiais), a realidade é compreendida somente em termos de norma social. De acordo com Volóchinov (2018, p. 176-177), “esse sistema é apenas uma abstração, obtida mediante um enorme trabalho realizado com uma certa orientação cognitiva e prática”. Para

---

<sup>20</sup> Neste estudo, não é feita a dicotomização do par língua/linguagem, na esteira do que se desenvolve no campo da LA, uma vez que aqui interessa pensar língua/linguagem tão somente para a/na interação humana, produto do trabalho.

além disso, vale destacar que “tudo o que é ideológico possui uma significação” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 91), representa algo localizado externamente, é um signo, ou seja, determinado objeto se transforma em signo e, sem perda de sua realidade material, em alguma medida, reflete e refrata outra realidade. Para Volóchinov (*idem*, p. 93), “o campo ideológico coincide com o campo dos signos [ou seja] [...] podem ser igualados. Onde há signo há também ideologia. Tudo que é ideológico possui significação sgnica”.

Compreendendo que o signo possui diferentes valores axiológicos em determinados contextos, explicita-se que, mesmo para compreender um signo, são necessários outros signos, isto é: “a compreensão responde ao signo e o faz também com signos” (*idem*, p. 95).

Na filosofia da linguagem de Volóchinov, a consciência só se realiza e se torna fato efetivo por meio de material sgnico, em uma cadeia de criação ideológica única e ininterrupta, estendida entre duas consciências individuais no processo de interação, espaço em que o signo emerge. Nesse sentido, “a consciência individual é um fato social e ideológico” (*idem*, p. 97).

Na senda do caráter interacional da linguagem, há a necessidade de destaque para o fato de que uma forma determinada de interação discursiva tem relação íntima com as condições de dada situação social concreta, pois “as formas de comunicação discursivas são inteiramente determinadas pelas relações de trabalho e pelo regime sociopolítico” (*idem*, p. 109). No que diz respeito ao conteúdo, é importante refletir sobre a ênfase valorativa dada aos signos ideológicos, que dependem das “premissas socioeconômicas essenciais da existência” de um determinado grupo (*idem*, p.111), ou seja, tal ênfase é social. Sendo assim, para o autor, o signo reflete a existência social, mas também é refratada nele. Nas palavras de Volóchinov (*idem*, p. 112-113),

[...] o que determina a refração da existência no signo ideológico [é] o cruzamento de interesses sociais multidirecionados nos limites de uma coletividade sgnica, isto é, a luta de classes. A classe não coincide com a coletividade sgnica, ou seja, com a coletividade que utiliza os mesmos signos da comunicação ideológica. Por exemplo, várias classes podem utilizar a mesma língua. Em decorrência disso, em todo signo ideológico cruzam-se ênfases multidirecionadas. O signo transforma-se no palco da luta de classes.

Neste estudo, epistemologicamente embasado no materialismo histórico-dialético, busca-se a essência dos objetos e, em se tratando de língua e linguagem, entende-se que a concretude da língua está contida nos enunciados, “unidades reais do fluxo discursivo” (VOLÓCHINOV, 2018, p.182). No entanto, é bastante comum a exposição a enunciados monológicos, finalizados, principalmente, e em se tratando de escola, quando deparados com docentes cujo trabalho educativo com linguagem está no limite da língua como sistema abstrato. Mesmo nesse caso, não é possível a dissolução da comunicação discursiva, pois “todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais” (*idem*, p. 184). Em outras palavras, “a interação discursiva é realidade fundamental da língua” (*idem*, p. 219).

Por fim, ressalta-se que, em uma perspectiva histórico-crítica, a linguagem “é produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 141), ou seja, advém do trabalho. No entanto, apesar de conceber a primariedade da atividade vital humana, na atualidade, não se trata de hierarquizar as categorias de trabalho e linguagem, pois esta

[...] se tornou assim a condição necessária para a organização do trabalho humano. Com o desenvolvimento das atividades econômicas, nessa organização do trabalho aparecem pessoas determinadas que têm deveres e direitos diferentes. Isso está relacionado com o nascimento da linguagem sonora [...]. Assim, desde o amanhecer da história humana, a linguagem coopera involuntariamente para criar os embriões da divisão de classes [sociais] e de patrimônios da sociedade. (*idem*, p. 143-144)

Na esteira da compreensão de linguagem em sua condição de organizadora do trabalho, cita-se Vigotski (2000, p. 30), para quem a linguagem “tem um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores”, que incluem a memória, a consciência, a percepção, a atenção, a fala, o pensamento, a vontade, a formação de conceitos e a emoção. Para o autor, há uma unidade dialética entre o desenvolvimento da linguagem e o manuseio dos instrumentos e, assim, atribui-se “à atividade simbólica função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumentos”, produzindo novas



formas de comportamento (*idem*, p. 33). Em Vygotsky (2000, p. 46), “o sistema de signos reestrutura a totalidade do processo psicológico, tornando [o indivíduo] capaz de dominar seu movimento”. Dentre esses comportamentos, há um momento em especial em que a linguagem passa ao *status* de instrumento: é comum perceber que as crianças pedem ajuda para os adultos diante de uma situação em que não conseguem solucionar um problema sozinhas; no entanto, quando deixam de dirigir-se verbalmente aos adultos e passam a internalizar a fala socializada (com o adulto, anteriormente, para ajuda), percebe-se que a linguagem faz o movimento que leva um processo interpessoal (interpsíquico) a ser intrapessoal (intrapíquico). Sucintamente, a concepção vigotskiana considera a linguagem um instrumento psicológico de mediação simbólica.

Dado o enfoque materialista histórico-dialético da linguagem da linguagem, bem como sua formação ideológica na sociedade de classes, é válido questionar: de que modo a concepção de língua/linguagem influencia o trabalho educativo com o componente curricular de LP? No caso deste estudo, uma concepção de educação em linguagem deve, *a priori*, considerar a língua não como um hábito apropriado ou inapropriado, mas

[...] uma totalidade que, constituída na história humana, constitui os sujeitos, é marca de identidade, condição de pensamento, forma fundamental de relacionamento e de intervenção no mundo. [...] A língua é um fenômeno de ordem histórica e, como tal, realiza-se e produz-se em função da ação humana, do trabalho humano. (BRITTO, 2007, p. 24)

Além disso, precisa pressupor que “a função primordial da educação escolar é contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos” (BRITTO, 2012, p. 83). Assim, direcionam-se esforços para que haja a expansão do cotidiano e o rompimento com o senso comum, na direção oposta àquilo que parece estar submetida a educação, ou seja, aos interesses mercadológicos, assumindo o senso comum e o pragmatismo como cerne da educação escolar. No que tange à educação linguística, considera-se que essa

[...] implica a ação pedagógica que leve o estudante a perceber a língua e a linguagem como fenômenos históricos complexos, a compreender seu funcionamento, usos e formas, bem como a saber usá-la com propriedade nas modalidades oral e escrita, em especial para estudar e aprender e viver sua subjetividade. (*idem*, p. 84)

Para uma concepção histórico-crítica de educação linguística, duas atividades devem ser focalizadas: a leitura e a escrita. Vivendo-se em uma sociedade grafocêntrica, ler e escrever se tornam condições básicas de inserção social, uma vez que “há [...] um vínculo entre a escrita e as formas de poder e a apropriação dos bens simbólicos produzidos na própria cultura escrita” (BRITTO, 2012, p. 84). Portanto, na sociedade de classes, pode causar estranheza o fato de que a posse da escrita e o acesso e a disponibilidade da leitura estejam desigualmente distribuídos, razão pela qual o trabalho educativo com linguagem deve estar focado em tal desigualdade.

Ainda, na perspectiva histórico-crítica de educação linguística, é prevista a superação “do senso comum e das soluções da vida prática”, contribuindo, assim, “para o desenvolvimento integral, intelectual e social dos alunos” (*idem*, p. 29). Grosso modo, o autor indica a necessidade de voltar-se à formação humana integral dos discentes no que tange à educação em linguagem, uma vez que isso não há de ocorrer enquanto o ensino de língua estiver preso ao dilema normativo, com “percepções dicotômicas da língua” (certo ou errado, adequado ou inadequado, padrão ou não-padrão, formal e informal etc.). Segundo Britto (2007), as formas apreendidas do fenômeno linguístico não podem ser consideradas ilegítimas ou equivocadas, mas sim fruto de uma política educacional interessada nas demandas de mercado e manifestadas nos modos pelos quais a luta pelo poder se constitui. Dessa ideia advém o preconceito linguístico, resultado da legitimação de uma forma linguística que expressa o poder, sendo muito mais reconhecida do que conhecida, sustentando-se “na reprodução contínua de estereótipos de cultura e incultura e na divulgação sistemática de um modelo regulador e corretivo” (*idem*, p. 25).

Para além da concepção de educação linguística contida no presente estudo, destacam-se os delineamentos teórico-metodológicos hegemônicos do ensino de LP: a teoria dos Multiletramentos e a teoria bakhtiniana dos Gêneros Discursivos (BAKHTIN, 2000). Primeiramente, percebe-se que os Multiletramentos (ROJO, 2009), com sua defesa da curricularização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), parecem, em certa medida, aproximar-se das Pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2016), visto que explicitamente colocam em foco o alunado, centralizam-se nos conhecimentos tácitos (embora admitam o movimento do local para o global via

hibridização), mencionam a construção do conhecimento e dissertam sobre a questão da autonomia dos estudantes.

No que concerne à teoria bakhtiniana<sup>21</sup> dos gêneros discursivos, essa tem incidência direta sobre o trabalho pedagógico com linguagem, especialmente no que se refere à leitura e à produção textual. No entanto, Geraldi (2010) atenta para a aparente e atual objetificação dos gêneros em sala de aula: se antes, o problema era o texto como pretexto, agora, o problema parece ter relação com o fato de que os docentes acabam por exaurir os gêneros do discurso como 'entes' dissociados da prática social. Nesse sentido, a abordagem de gêneros primários (cotidianos) e secundários (oriundos de esferas sociais mais complexas) fica comprometida.

Finalmente, a compreensão da importância do currículo na relação com uma concepção de educação linguística para além dos interesses de mercado revela que o fracasso e/ou sucesso do ensino de LP depende de inúmeros fatores que perpassam tanto a concepção de educação e a função primordial da escola até a concepção de língua e linguagem e o estabelecimento do foco do trabalho educativo com linguagem. Nessa senda, o próximo capítulo dedica-se à análise dos dois documentos orientadores do currículo das escolas da cidade de Rio Grande/RS no que concerne ao componente curricular de LP, objetos deste estudo: o Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino e o Referencial Curricular Gaúcho.

---

<sup>21</sup> Embora a reflexão deste trabalho considere que o trabalho educativo com linguagem tenha resultado, quando ancorado em tais teorias, essencialmente, em propostas teórico-metodológicas pró-conservação do *status quo*, a relação estabelecida não deve ser de simetria. De um lado, têm-se os Multiletramentos, como frisado, relacionando-se aparentemente com as Pedagogias do 'Aprender a Aprender'; por outro lado, a teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos nos permite incorporar à concepção materialista histórico-dialética de ensino de linguagem, a partir da questão dos gêneros primários e secundários do discurso ancorada em Volóchinov (2018), a defesa do trabalho educativo com leitura e escrita de textos em que a linguagem é complexa e promove rompimento com a cotidianidade, ligada ao senso comum e à realidade imediata dos estudantes.

#### 4. CONTEXTO DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DOCUMENTAL: O CURRÍCULO SOB ESCRUTÍNIO

Inicialmente, no escopo do seguinte estudo, destacou-se sua ancoragem epistemológica no MHD, cuja categoria central e fundante do ser social é o trabalho, considerado ontologicamente como atividade humana vital. Ainda, buscou-se apontar a importância das visões sociais de mundo, as quais se relacionam ou com a conformidade ao *status quo* ou com a transformação da realidade social. Nessa senda, é essencial sublinhar – dado o objeto de investigação da presente pesquisa – que, na sociedade burguesa, em consonância com Saviani e Duarte (2015, p. 8-9), “o domínio do conhecimento é uma das armas que a classe dominante emprega para neutralizar as ações potencialmente revolucionárias”.

Tendo em vista que a educação, nos limites do capital, tem a potencialidade de transformar a sociedade, cabe ressaltar o papel crucial da escola nesse processo, uma vez que a socialização do conhecimento está direta e majoritariamente ligada às instituições formais de ensino. No entanto, contemporaneamente e sob uma lógica marcadamente gerencialista, percebe-se um deslocamento da razão de ser da escola que a posiciona na contramão da transformação social. Para Saviani (2013b, p.16),

[...] a escola tornou-se um mercado de trabalho disputadíssimo pelos mais diferentes tipos de profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, artistas, assistentes sociais etc.), e uma nova inversão opera-se. De agência destinada a atender os interesses da população pelo saber sistematizado, a escola passa a ser uma agência a serviço dos interesses corporativistas ou clientelistas.

Logo, fica evidente que é essencial refletir sobre a função da escola, bem como sua importância quanto à busca pela mudança da ordem política e econômica vigente. Nessa direção, sua especificidade deve estar intimamente conectada à socialização e apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, visto que, transmitidos de geração a geração, são responsáveis pela humanização dos indivíduos. Sendo “o saber objetivo produzido historicamente” (*idem*, p. 7) referência para uma concepção de educação com vistas à transformação social, é mister identificar quais elementos

culturais, traduzidos por conteúdos no interior da escola, precisam ser assimilados pelos sujeitos, bem como organizar o trabalho pedagógico de modo que, “progressivamente, cada indivíduo singular realize [...] a humanidade produzida historicamente” (SAVIANI, 2013b, p. 13).

Para além das problemáticas relativas à concepção de educação e à função da escola, no presente estudo, inserido no campo da LA, pretende-se investigar as questões atinentes à linguagem e, em especial, à educação linguística. Nesse sentido, é necessário compreender as especificidades do ensino e da aprendizagem de LP no sentido da superação do estudo da língua como sistema em sua imanência, tal qual consubstanciado no trabalho educativo tradicional, bem como do estudo da língua a partir de uma abordagem pautada na intuição, característico de um trabalho educativo que se anuncia “inovador”, quando, na essência, tão somente reverberação de um ideário escolanovista. Para tanto, a questão do currículo se torna basilar, pois é nele que são encontrados os conhecimentos com os quais a escola deve se ocupar e a partir dos quais – mas não exclusivamente – evidencia-se o projeto formativo orientador do trabalho educativo. Com efeito, destaca-se a relevância de elucidar como se concebe o currículo na contemporaneidade para que seja enfrentada a ideia recorrente no cenário nacional de “ajustar a escola às demandas do mercado, ou seja, aos interesses hegemônicos de manutenção das condições de acumulação de capital” (MALANCHEN, 2016, p. 3).

Portanto, em relação à concepção de currículo, retoma-se aquela na qual este estudo se ancora, “o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (SAVIANI, 2013b, p. 15), uma vez que tal perspectiva possibilita que a escola se centre “no ensino e na aprendizagem do saber objetivo devidamente convertido em saber escolar” (MALANCHEN, 2016, p. 162). Considerando que a relação entre o currículo (e sua base pedagógica) e a educação linguística é elemento fundamental para esta pesquisa, busca-se desvelar a filiação teórico-pedagógica do Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino e do Referencial Curricular Gaúcho, documentos esses alusivos, respectivamente, ao trabalho educativo desenvolvido nas escolas municipais de Rio Grande/RS e nas instituições de ensino estaduais das cidades do Rio Grande do Sul, para, posteriormente, compreender as implicações dessa filiação para o ensino e a aprendizagem do componente de LP.

Com esse propósito em vista, vale lembrar que, na perspectiva materialista histórico-dialética, a orientação metodológica exprime “o movimento que vai da síntese (‘a visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de abstrações e determinações mais simples’)” (SAVIANI, 2018, p. 59), transformando o concreto real em concreto pensado na busca pela essência de um determinado objeto. Outrossim, atenta-se às categorias teórico-metodológicas da teoria social marxista – totalidade, contradição e mediação –, as quais são consideradas em sua relação dialética incontestes.

Por fim, importa indicar, a fim de orientar a leitura e compreensão deste capítulo analítico, que a análise documental proposta neste estudo se desenvolve por meio de eixos específicos, em correlação direta com categorias componentes dos documentos oficiais elencados (conforme os sumários dos documentos, indicados nos Anexos I e II) e amplamente mencionados, quais sejam: (i) educação e projeto formativo; (ii) ensino e aprendizagem; e (iii) conhecimento, conteúdos escolares e currículo. A seleção de tais eixos em detrimento de outros constituintes dos documentos se justifica, isto posto, pelo fato de que, em relação dialética, consistem em concepções nucleares no que tange ao desvelamento da filiação teórico-pedagógica dos referidos documentos e, posteriormente, possibilitam refletir acerca de suas implicações para o trabalho educativo com linguagem, objetivos desta pesquisa.

A fim de alcançar tal intento e considerando o movimento analítico que parte da síntese em direção à síntese por meio da elucidação das necessárias e específicas determinações implicadas no objeto em estudo, a subseção seguinte organiza-se de modo a apresentar uma breve contextualização do processo de produção dos documentos supracitados a fim de, em seguida, proceder-se à análise dos dados, conforme os eixos propostos, e buscar-se as implicações para o trabalho educativo com linguagem.

#### *4.1. Sobre as origens do Referencial Curricular Gaúcho e do Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino*

De imediato, cabe destacar que ambos os documentos se relacionam com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), documento oficial e orientador no que se refere aos parâmetros curriculares das escolas brasileiras.

Nesse escopo, e a partir da Lei nº 13.005, de 25 de junho 2014, que regulamenta o Plano Nacional da Educação (PNE), discute-se a necessidade da elaboração de um novo documento regulador, no âmbito nacional, dos currículos das escolas brasileiras.

Por conseguinte, realizaram-se inúmeros eventos para que fosse possível propor e disponibilizar a primeira versão da BNCC, em setembro de 2015 com foco nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Em maio de 2016, após pouco debate com a comunidade escolar e sem consulta pública feita à sociedade, teve-se acesso à segunda versão do documento, debatida em seminários estaduais promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) com a participação de professores, gestores e especialistas. Por último, a terceira versão foi lançada e homologada em 20 de dezembro de 2017 e, a partir de 2018, os debates sobre a BNCC voltada para o Ensino Médio foram realizados, com respectiva homologação em 14 de dezembro de 2018<sup>22</sup>.

Registrado brevemente o trajeto institucional e legislativo em torno da produção do documento supracitado, cabe mencionar que, sob a égide de uma diretriz nacional oficial que traz “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7), a BNCC afirma orientar-se “[...] pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (*ibidem*).

Como documento parametrizador dos currículos das instituições formais de educação no Brasil, sua implementação foi gradativamente realizada, com expectativa de atualização dos currículos escolares para os segmentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental até início de 2020, enquanto, para o Ensino Médio, espera-se que seja implementada até o final de 2022<sup>23</sup>. Para

---

<sup>22</sup> Tais informações encontram-se no *site* da BNCC, no seguinte endereço: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

<sup>23</sup> As informações atinentes aos prazos de implementação da BNCC foram retiradas do observatório do Movimento pela Base, no seguinte *link*: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/seminario-de-3-anos-da-bncc-da-educacao-basica/?gclid=Cj0KCQjw0umSBhDrARIsAH7FCoe2aOljt->

tanto, os estados e municípios, em seus referenciais ou propostas curriculares, bem como suas escolas tiveram que adaptar seus currículos à BNCC, revisar seus Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e ofertar formação continuada para seus corpos docentes, além da atualização dos materiais didáticos em conformidade com tal documento. No entanto, em março de 2020, com a emergência da pandemia do Coronavírus (COVID-19)<sup>24</sup>, a implementação da BNCC foi temporariamente postergada, visto que houve a necessidade de distanciamento social.

Para além dos dados e do contexto da implementação, é importante destacar o cronotopo da BNCC no sentido de uma política institucional e educacional, uma vez que todas as decisões, no que tange às políticas públicas, relacionam-se às leis aprovadas pela Câmara dos Deputados e Senadores, além de necessitarem da aprovação pelo Presidente da República. Em 2014, o debate sobre a necessidade da BNCC foi, primeiramente, levantado sob o governo de Dilma Rousseff. No mesmo ano, em outubro, foi realizada uma nova eleição, na qual houve a reeleição da presidente em meio a uma crise institucional, com diversas manifestações acontecendo em todo o país. Cerca de dois anos após a reeleição, com apoio e ampla divulgação das mídias hegemônicas brasileiras, a Câmara dos Deputados, em um episódio marcado por misoginia e violências, abriu votação para que, com massiva vitória da oposição, o Senado Federal instaurasse o processo de *impeachment*. Em agosto de 2016, a presidente Dilma foi definitivamente afastada, com posterior ascensão de seu vice-presidente,

---

fil\_zeciXy05FSRk19CP5gTqvZfrSmHbEmHjwa6KKCwnwaAuU8EALw\_wcB>. Acesso em: 12 jun. 2022.

<sup>24</sup> Entre o informe chinês sobre casos de um tipo grave de pneumonia, de origem conhecida, e a morte do primeiro paciente vítima do vírus altamente contagioso Sars-CoV-2, decorreram-se um pouco mais de um mês (janeiro de 2020). No Brasil, em março de 2020, a COVID-19, como ficou popularmente conhecida a doença pandêmica, levou o país à quarentena. No entanto, poucos meses depois, por descaso total com políticas públicas de saúde e negacionismo público do governo no combate ao vírus, os números de morte aumentaram rapidamente, apesar do trabalho árduo dos profissionais do Sistema Único de Saúde (SUS) e da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). Ao final de 2020, o país atingiu a marca de quase 195 mil mortes ao mesmo tempo em que o então presidente do país Jair Bolsonaro se envolveu em escândalos, como acusações de desvios de verbas públicas para compra de vacinas, estímulo a atos contra o Supremo Tribunal Federal (STF) e frequente promoção de notícias falsas em reportagens e redes sociais acerca do vírus. Somente em janeiro do ano seguinte (2021), o país teve seu primeiro vacinado e, com a precoce flexibilização das medidas básicas de segurança (uso de máscaras, distanciamento social e limpeza de mãos), mais que triplicou o número de óbitos, com exatas 619 mil e 109 vítimas fatais da doença. Ao fim do primeiro semestre de 2022, já se contabilizaram mais de 6 milhões de mortes no mundo e cerca de 670 mil somente no Brasil, ou seja, aproximadamente 10% do número global. Tais dados podem ser conferidos no link a seguir: < <https://www.paho.org/pt/brasil>>. Acesso em: 21 jun. 2022.



Michel Temer, ao poder, em um evento que marcaria a história do país como mais um golpe ao Estado.

Como consequência, houve uma aceleração do processo de homologação da BNCC com a eleição do atual presidente, Jair Bolsonaro, seguido da proposta de um Novo Ensino Médio<sup>25</sup>, com o aparente intuito de atualizar as escolas à realidade contemporânea do país – mas não apenas da realidade nacional, dada a vinculação aos reformadores empresariais internacionais, como bem elucida Freitas (2014) –, adequar os currículos à BNCC, e inserir determinados itinerários formativos<sup>26</sup> concernentes às escolhas dos estudantes.

Ainda, vale mencionar que a BNCC, enquanto documento oficial de âmbito federal, é, em alguma medida, dotada de uma acriticidade no que diz respeito à relação dialética entre sociedade e educação, uma vez que parece desconsiderar os condicionantes objetivos da realidade social, refletidos no interior das escolas (SAVIANI, 2018). Nesse sentido, nos estudos de Saviani (2016), Marsiglia *et al.* (2017) e Duarte (2018), voltados à análise crítica da BNCC, já são apontadas diversas contradições no documento, tais como sua orientação para uma formação unilateral e destinada à produção de mão de obra para o mercado de trabalho, seu projeto formativo conservador do estado de coisas, assim como sua íntima relação com ideais neoliberais e pós-modernos.

Seguindo as normas legislativas na direção da implementação da BNCC e da emergência do Novo Ensino Médio, os estados e municípios brasileiros começaram a organizar documentos em resposta ao novo contexto de orientação curricular nacional. No estado do Rio Grande do Sul, em 2018, foi elaborado o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), cujo objetivo consiste em adaptar os currículos escolares estaduais às orientações constantes “na Base Nacional Comum Curricular e demais marcos legais da educação voltados ao

---

<sup>25</sup> Segundo o MEC, o Novo Ensino Médio surge como uma reforma na estrutura curricular no sentido de sua flexibilização e adaptação à BNCC. Nesse sentido, os estudantes terão de escolher áreas específicas do conhecimento, focando-se também em sua formação técnica e profissional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 21 jun. 2022.

<sup>26</sup> Os itinerários formativos têm o objetivo de focar em áreas de conhecimento específicas para a formação técnico-profissional dos estudantes, consideradas as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. Tais informações estão dispostas no *site* do Ministério da Educação, no seguinte link: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 13 jun. 2022.

currículo e suas implicações” (SEDUC, 2018, p. 17), dado seu alinhamento epistemológico e pedagógico a este documento.

Além disso, e em se tratando do processo de elaboração do Referencial Curricular Gaúcho (RCG), desde já, destaca-se uma questão: na lista de representações responsáveis pelo regime de colaboração no qual o documento foi desenvolvido, vê-se a participação do Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINEPE/RS) e a ausência do Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS), sindicato responsável pela luta dos direitos dos docentes da educação pública do estado em questão. Nesse sentido, se o documento se coloca em convergência e “em consonância com as lutas históricas e debates de construção coletiva das políticas educacionais” (SEDUC, 2018) no RS, considera-se que a participação do CPERS seria, no mínimo, esperada e inegavelmente fundamental. No seguinte excerto do documento, a constituição do grupo responsável pelo processo de construção coletiva é assim registrada:

[...] para formalizar a política de regime de colaboração neste trabalho foi instituído pela Portaria Nº 45/2018 no seu art. 2º quais instituições que compõem a Comissão Estadual de Mobilização para a Implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e para a Elaboração do Referencial Curricular Gaúcho, e designando assim seus representantes pela Portaria Nº 342/2018 com as seguintes representações e nomeações: Secretaria de Estado da Educação – Sônia Maria Oliveira da Rosa; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, seccional Rio Grande do Sul – Marcelo Augusto Mallmann; Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul – Beatriz Edelweiss Steiner Assmann; União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul – Fabiane Bitello Pedro; Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul – Naime Pigatto; Federação da Associação do Currículo de Pais e Mestres – Berenice Cabreira da Costa; União Gaúcha dos Estudantes Secundaristas – Gleison Minhos Carvalho; Fórum Estadual de Apoio à Formação Docente – Rosane Aragon; Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa – Zilá Breitenbach; Ministério Público do Rio Grande do Sul – Danielle Bolzan Teixeira; Federação das Associações dos Municípios do Rio Grande do Sul – Itamar Baptista Chagas. (SEDUC, 2018, p. 15)

Em atenção às mesmas orientações legais, em 2019, a Secretaria Municipal da Educação do município gaúcho da cidade de Rio Grande propôs o Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino, também em consonância com a BNCC, conforme o que consta no próprio documento:

[...] o Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino constitui-se em um referencial, que alinhado à BNCC e às concepções que movem os educadores/as rio-grandinos/as, visa promover a reorganização dos currículos de cada espaço educativo, por meio do Projeto Político Pedagógico, o qual será propulsor da garantia dos direitos de aprendizagem a ser desenvolvida em cada sala de aula. (SMED, 2019, p. 14)

Ademais, o documento orientador curricular municipal, elaborado “de forma democrática e plural”, estabelece as mesmas diretrizes e segue a estratégia dos documentos em que se ancora – BNCC e RCG –, apresentando-se como um instrumento desenvolvido “por várias mãos” e organizado em um regime de “cooperação de profissionais das redes municipal, estadual e privada” e disponibilizando “encontros formativos” e “plataforma de consulta pública” (SMED, 2019, p. 13). No seguinte trecho, nota-se que tal documento é projetado como

[...] resultado de um trabalho articulado de estudo, análise e discussões que estabelece os princípios orientadores da educação para o território do município do Rio Grande, princípios estes que objetivam garantir as aprendizagens essenciais, a todas as crianças, jovens e adultos/as, na Educação Básica deste município, na perspectiva do atendimento das especificidades de cada nível e modalidade educacional. (*ibidem*)

Realizada a apresentação do contexto de produção do Referencial Curricular Gaúcho e do Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino, na subseção a seguir apresenta-se a análise de tais documentos e, finalmente, elencam-se suas implicações para o trabalho educativo com linguagem.

#### 4.2. *Eixo I: Educação e Projeto Formativo*

No seguinte eixo analítico, busca-se desvelar a concepção de educação e o respectivo projeto formativo no Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e no Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino (DOCTRG). A princípio, cabe ressaltar que, já a partir da pesquisa sobre o contexto de produção da BNCC<sup>27</sup>, do RCG e do DOCTRG, a contradição – categoria teórico-

---

<sup>27</sup> Importante registrar que a BNCC não consiste em documento objeto deste estudo, contudo, enquanto determinação relacionada à totalidade atinente a tal objeto, teve seu conteúdo, tanto

metodológica marxista – emergiu como o polo regente da análise documental desenvolvida neste estudo, considerando-se sua relação dialética com as outras duas categorias já apresentadas no capítulo teórico desta dissertação: totalidade e mediação.

Assim, a fim de discorrer sobre as contradições presentes e levando em consideração como ocorrem as mediações estabelecidas entre as diferentes totalidades constituintes do objeto desta pesquisa, importante retomar sucintamente o explícito alinhamento entre o RCG e o DOCTRG com a BNCC.

Por conta da ancoragem nas orientações presentes neste parametrizador federal, o RCG e o DOCTRG podem ser compreendidos como um “[...] determinado tipo de reforma que toma o currículo e o conhecimento como objetos de regulação social e [...] por meio de reducionismo do processo formativo” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 295), uma vez que pautados, todos os três, nos chamados direitos de aprendizagem, os quais, por sua vez, enformados em conhecimentos da esfera do cotidiano em detrimento de um trabalho educativo com conhecimentos ou objetivações genéricas para si (DUARTE, 2013), como aquelas do âmbito das ciências, das artes e da filosofia, nodais para o desenvolvimento das máximas potencialidades dos indivíduos. Também, a partir da análise dessa convergência, é possível elucidar como se realiza o enfrentamento da realidade educacional e das problemáticas sociais brasileiras e, com isso, desvelar a relação entre educação e sociedade estabelecida nos documentos referidos.

Nesse viés, ao mesmo tempo em que se compreende o inevitável alinhamento do RCG e do DOCTRG à BNCC, é preciso ter atenção à forma com que esse se realiza para que se discorra sobre a (a)criticidade da concepção de educação presente em ambos os textos, na medida em que o próprio DOCTRG menciona “o pressuposto da elaboração de uma base nacional comum, a qual respeitasse a autonomia dos entes federados e dos seus respectivos sistemas de ensino” (SMED, 2019, p. 19), o que possibilitaria, legalmente, lançar um olhar crítico sobre a BNCC.

Nesse sentido, verifica-se que o RCG estabelece uma relação entre educação e sociedade na direção de, supostamente, identificar que os

---

quanto seu contexto de elaboração levados em consideração a fim do alcance da essência do objeto da presente pesquisa.

condicionantes objetivos da realidade social estão presentes no campo educacional, sinalizando que “o fenômeno educativo representa a expressão de interesses sociais em conflito” (SEDUC, 2018, p. 22). Entretanto, ao mesmo tempo em que tal documento reconhece a desigualdade, coloca-a como oriunda “[...] dos diferentes contextos” (*idem*, p. 31), como se não houvesse uma relação, na sua raiz, com o sistema vigente. Em alguma medida, isso também pode ser compreendido quando o DOCTRG não menciona a(s) raiz(es) das desigualdades sociais:

[...] na lógica da naturalização das desigualdades, a educação precisa estar na contramão desse movimento, contribuindo para que a sociedade enxergue e dê voz aos sujeitos invisibilizados, marginalizados e excluídos do sistema educacional. Entretanto, a educação, sozinha, não consegue dar conta das problemáticas sociais geradoras das desigualdades de oportunidades e que afetam a formação integral dos sujeitos. (SMED, 2019, p. 42)

Além disso, o documento supracitado se propõe à “percepção dos sujeitos na sua integralidade humana” (*ibidem*), a despeito de uma anulação do traço social comum dos estudantes das escolas, principalmente as públicas: a classe social. Nesse sentido, a igualdade referida no documento em questão se torna apenas formal, uma vez que, para “compreender e aceitar que todos os estudantes são iguais em capacidades” (*ibidem*), a realidade social deve ser compreendida por intermédio do antagonismo de classes. Sendo assim, o documento aponta que, legalmente, todos são iguais, pois entende que “[...] igualdade de oportunidades não significa oferecer o mesmo a todos/as, pois dar a todos/as o mesmo é beneficiar aqueles/as que estão em melhor situação” (SMED, 2019, p. 41), colocando-se, frente à desigualdade social, na direção da desresponsabilização do Estado enquanto promotor de direitos básicos e limitando-se à análise das “possibilidades efetivas que a população tem para receber e usufruir de seus direitos e, a partir disso, promover ações que reconheçam as diferenças e conduzam a uma efetiva igualdade” (*ibidem*).

Ainda no DOCTRG, a categoria classe social parece ser totalmente secundarizada ao se apontar que “[...] existem também as barreiras socioeconômicas, que dizem respeito à pobreza, ao trabalho infantil, à privação de direitos, à falta de acesso a políticas públicas e outras” (*ibidem*), emergindo como apenas mais uma das questões apresentadas pela realidade. Acerca

disso, Freitas (2014) destaca a presença dos interesses empresariais na elaboração das reformas educacionais, em especial, no que se refere à orientação curricular. Para que a classe trabalhadora tivesse mais acesso ao conhecimento básico necessário exclusivamente ao ingresso no mercado de trabalho – e na direção da manutenção do controle ideológico da escola –, os reformadores empresariais disputam “a agenda da educação, responsabilizando a escola pela falta de equidade no acesso ao conhecimento básico, ou seja, responsabilizando a escola por não garantir o domínio de uma base nacional e comum a todos” (*idem*, p. 1089).

Assim, como uma primeira contradição, promove-se uma cisão entre educação e sociedade, uma vez que o RCG afirma que os estudantes terão oportunidades garantidas “independente dos sistemas educacionais, das redes de ensino ou escolas privadas [a] que pertencem” (SEDUC, 2018, p. 17), e a despeito de interesses empresariais diretamente relacionados ao controle do conhecimento destinado às camadas populares. Nessa senda, a educação é pensada a partir da ideia de que é preciso integrar os sujeitos à realidade social na direção da equalização social. Para Saviani (2018, p. 4), isso significa que a educação é concebida

[...] como um instrumento de correção [de distorções]. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. [...] No que respeita às relações entre educação e sociedade, concebe-se a educação com uma ampla margem de autonomia em face da sociedade, [...] garantindo a construção de uma sociedade igualitária.

Com efeito, nos documentos referidos, considera-se a educação autonomamente em relação à realidade social. Além disso, e à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, conclui-se que tal relação esboçada nos textos é acrítica, pois os condicionantes objetivos não são levados em consideração “como critério de criticidade” (*idem*, p. 5). Em outras palavras, há um esvaziamento da relação dialética entre a realidade educacional e a estrutura socioeconômica que condiciona o fenômeno educativo, explicitando-se, inclusive, questões atinentes à luta de classes<sup>28</sup>. Dessa forma, e em oposição ao que parecem preconizar os

---

<sup>28</sup> Isso fica evidente quando se percebe, de um lado, a presença de um grupo de empresários, garantindo que seus interesses sejam atendidos na confecção de documentos orientadores

documentos orientadores curriculares no país, para Freitas (2014, p. 1090),

[...] mantêm-se intacto o funcionamento do processo de exclusão, transferindo-se a culpa, agora, para o próprio estudante quando aparecem as ‘justas diferenças’ obtidas pelo mérito de ter aproveitado as oportunidades, para além do básico (obrigatório) esperado na porta das empresas. Ao trabalhador, o básico; às elites, a formação ampla.

Além de desvelar a acriticidade e autonomia da relação entre educação e sociedade no RCG e no DOCTRG, cabe investigar suas concepções de educação e de função da escola para que, assim, possa-se buscar qual perspectiva de projeto formativo tais documentos preveem. No RCG, inicialmente, apresenta-se a educação “como processo em constante transformação” relacionado ao “desenvolvimento integral do sujeito (físico, intelectual, emocional, afetivo, social e cultural)” (SEDUC, 2018, p. 22). Ainda, é mencionado que “a educação deve ter caráter emancipatório” e que “as práticas educativas pressupõem vetores de diferentes sentidos na formação humana, a fim de que se torne efetivo o processo educativo” (*ibidem*). Na mesma direção, o DOCTRG impõe à educação o objetivo central de “promover a formação integral dos/as estudantes” (SMED, 2019, p. 14) e “ações transformadoras na realidade de cada sujeito envolvido” (*idem*, p. 36).

No desenvolvimento de ambos os documentos, percebe-se o agenciamento recorrente de categorias e conceitos para referir-se à educação, tais como formação humana integral, emancipação e transformação social, sendo esses fulcrais ao MHD, ancoragem epistemológica deste estudo. Em uma concepção de educação voltada para tais categorias e conceitos – como a histórico-crítica –, a educação deve ser tomada na sua indubitável relação dialética com a sociedade, diferentemente do que foi apontado como primeira contradição neste estudo. Por isso, a educação deve ser compreendida para além de um elemento determinado pelos condicionantes objetivos, voltando-se ao seu potencial de influenciadora do elemento determinante, “[...] por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade”, e à “[...] superação da

---

curriculares, e, de outro, a concretude da realidade social e a necessidade de enfrentamento radical à desigualdade. Para Freitas (2014, p. 1090), essa é uma estratégia da ideologia neoliberal “de interferir na formação do novo trabalhador e na quantidade de trabalhadores disponíveis, aumentando o controle sobre a escola e ocultando as raízes sociais das desigualdades acadêmicas”.

crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes” (SAVIANI, 2018, p. 53).

Contudo, a presença dos conceitos mencionados e sua aparente ou sugestiva aproximação com os princípios materialistas históricos e dialéticos é apenas uma camuflagem para aquilo que os documentos citados, em essência, pretendem. No RCG, afirma-se que a educação será concebida de acordo com suas diferentes funções e representações para os estudantes, levando-se em conta sua “diversidade cultural e identitária” (SEDUC, 2018, p. 25). Nessa perspectiva, o DOCTRG, na contramão da concepção marxista de formação humana integral, reduz sua concepção de educação ao “respeito e valorização da diversidade e da ressignificação dos tempos e espaços da escola” (SMED, 2019, p. 14).

Primeiramente, importante elucidar que, na sociedade capitalista, foca-se na unilateralidade dos sujeitos, a qual é condicionada por uma prática social e uma formação em que as dimensões material e imaterial do trabalho são separadas. Opostamente, Marx (2004), discorrendo sobre a omnilateralidade, permite que se conceba uma formação da classe trabalhadora que, limítrofe às imposições da sociedade burguesa, relacione trabalho produtivo e formação intelectual, promovendo a fusão entre teoria e prática – práxis revolucionária (KOSIK, 1976) – e o respectivo domínio gradativo do sujeito sobre sua atividade de forma consciente. Para tanto, é essencial que a formação humana integral possibilite a “manifestação plena e total de si mesmo, independente das ocupações específicas que cada indivíduo exerce” (MANACORDA, 2010, p. 48). Portanto, para uma formação humana integral, é preciso que os sujeitos se emancipem, por meio do processo de humanização (em que a educação é possível promotora), para que, conseqüentemente, tornem-se agentes de transformação social, atingida, na perspectiva marxista, apenas se houver um projeto de sociedade antagônico ao capitalismo, impossibilitado quando a pauta central do trabalho educativo consiste na diversidade e no identitarismo.

Acerca de tais categorias, e seguindo na análise do RCG e do DOCTRG, no viés de “processo educativo pautado no respeito à diversidade” (SMED, 2019, p. 41-42), da “abordagem adequada às pluralidades dos/das estudantes e de suas famílias” (*idem*, p. 42) e da “*pluralidade* cultural do mundo” (SEDUC, 2018, p. 26, grifo do autor), os conceitos de formação humana integral, emancipação



e transformação social são esvaziados e, de forma apropriada, coincidem com o neoliberalismo. Nesse sentido, a concepção de educação embui-se de relativismo e multiculturalismo sob a égide da pluralidade das ideias e da diversidade cultural, consistindo, em essência, em expressão da pós-modernidade, haja vista sobreposição da categoria cultura à categoria classe social e à serviço da manutenção do capital, pois ao focar o diverso, a diferença, o discurso outro, minora-se a luta de classes sob a premissa do fim da Modernidade e de uma suposta superação de ideias como a de ‘essência’, ‘verdade’, ‘universalidade’, tampouco uma ‘história’ concernentes ao gênero humano. De acordo com Malanchen (2016, p. 8),

[...] o relativismo trazido da ideologia pós-moderna para o campo educacional soma-se ao pragmatismo neoliberal, marcando de modo comprometedor a função social da escola, que, mais do que nunca, mostra-se aprisionada nos limites da vida cotidiana, assumida como instância única da prática social.

Em consonância com isso, caso a educação centralize, em sua concepção, a ideia de espaço “de promoção da diversidade, da pluralidade e das múltiplas formas de manifestação da vida” (SMED, 2019, p. 44), é possível que a escola, como “agência destinada a atender o interesse da população pelo acesso ao saber sistematizado” (SAVIANI, 2013b, p. 16), perda de vista sua especificidade, tornando-se esfera característica de um trabalho educativo reduzido à formação da consciência em si (DUARTE, 2013), consciência esta reificada, alienada, ingênua, aderindo ao discurso da multiculturalidade, o qual dissemina

[...] uma visão de mundo que, aparentemente, defende a inclusão social, a democratização, o respeito à diversidade cultural etc., mas que na realidade tem como função principal a legitimação ideológica do capitalismo contemporâneo. (MALANCHEN, 2016, p. 5)

Destarte, na contramão da suposta formação humana integral, emancipação e transformação social, questionáveis de antemão levando-se em consideração a base teórico-pedagógica de ambos os documentos atinente à Pedagogia das Competências (PERRENOUD, 2000), a qual orienta-se para uma formação humana unilateral, de cunho pragmatista, utilitarista, com orientação gerencialista e calcada na lógica neoliberal, o RCG e o DOCTRG parecem

conceber a educação no âmbito do particular e do singular, das subjetividades, portanto, voltada exclusivamente à individualidade em si, em detrimento daquilo que é universal, coletivo, ou seja, “ligado à totalidade da evolução histórica do gênero humano” (DUARTE, 2013, p. 124). Com efeito, tais documentos parecem ligados a uma concepção de “educação para a subsistência” (SAVIANI, 2013a, p. 49), ou, corroborando Kosik (1976), presa à pseudoconcreticidade. Ainda, nota-se que a função social da escola apresenta-se deslocadamente, possibilitando que esta se torne “uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientistas” (SAVIANI, 2013b, p. 16), uma vez que é obrigada a assumir como centrais responsabilidades que, dada a sua especificidade, não o são na origem, como pode ser observado a seguir:

[...] é preciso que as instituições mantenham o controle da frequência escolar, valorizando-a e, paralelamente, traçando estratégias de aprendizagem que considerem, principalmente, a vulnerabilidade social, o trabalho infantil, o abuso, a violência, a negligência, o abrigo e todas as circunstâncias que ferem a proteção da infância e adolescência como potentes causas do processo de evasão escolar. (SMED, 2019, p. 42)

Em suma, no RCG e no DOCTRG, desvelou-se que inexistia o estabelecimento de uma efetiva relação dialética entre educação e sociedade, haja vista a acriticidade com que são concebidos os condicionantes sociais em relação à educação, bem como concluiu-se que a concepção de educação e da função social da escola estão menos atreladas à formação humana integral, emancipação e transformação social e mais voltadas, por um lado, ao pluralismo de ideias e à diversidade cultural, por outro, ao desenvolvimento de habilidades e competências requeridas pelas demandas da sociedade do conhecimento (DUARTE, 2011), o que deriva no seguinte questionamento: qual é, portanto, o projeto formativo previsto nos documentos orientadores em questão?

Na tentativa de resposta à indagação, cabe destacar que não há referência explícita à relação entre educação e projeto formativo nos textos dos documentos, embora seja possível depreender essa aproximação a partir da exposição de outros conceitos já apresentados e na sua relação dialética no interior da totalidade posta. Nessa direção, e em contrapartida à PHC, em que projeto formativo e social são concebidos dialeticamente, o RCG e o DOCTRG parecem estar em conformidade com o *status quo*, isto é, ao não conceberem a

realidade social como consequência da ordem político-social vigente e desvinculem educação de transformação da estrutura econômica, naturalizam o sistema, promovendo a reprodução da visão de mundo burguesa, com suas normas e leis vigentes.

Logo, as desigualdades são atribuídas à imersão da escola “em uma sociedade de velozes transformações”, afirmando, inclusive, a necessidade de rompimento “com o paradigma de uma postura transmissora de conhecimentos” (SMED, 2019, p. 50). Ainda, apesar de explicitar que a educação precisa ter “uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social” (SEDUC, 2018, p. 46), se tais documentos não capturam a relação dialética entre educação e sociedade no seu desenvolvimento, coloca-se a educação como ferramenta de equalização social – uma vez que desconsideram os condicionantes sociais da escola.

Ainda, com base nisso, infere-se que o projeto formativo do RCG e do DOCTRG, balizados pela BNCC, estão voltados à formação de mão de obra para o mercado de trabalho, em que “o básico é naturalizado como mínimo” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 297) e “o conhecimento é orientado por sua operacionalidade, funcionalidade” (*idem*, p. 299). Portanto, o projeto formativo da educação brasileira, bem como da educação no âmbito do estado do Rio Grande do Sul e do município de Rio Grande, aos moldes de tais documentos, consiste em um projeto formativo pró-conservação da ordem social e econômica vigente e, isto posto, não contemplam a perspectiva marxista de que a educação deve ser concebida “para além do capital” (MÉSZÁROS, 2008) e “virada para o futuro” (SUCHODOLSKI, 2000), respectivamente relacionadas ao rompimento com a imediatividade e o pragmatismo na educação e à necessidade de uma teoria pedagógica superadora do estado de coisas.

Finalizada a análise documental do RCG e do DOCTRG no que se refere ao eixo Educação e Projeto Formativo, na próxima subseção, dedica-se à análise do eixo Ensino e Aprendizagem.

#### 4.3. *Eixo II: Ensino e Aprendizagem*

No eixo analítico a seguir, objetiva-se desvelar a acepção dos processos de ensino e aprendizagem no RCG e no DOCTRG. Inicialmente, Malanchen,

Trindade e Johann (2021) apontam que a BNCC, como documento parametrizador do currículo, é produto de interesses políticos específicos de diversos grupos privados em que as habilidades são adestradas e os conteúdos são esvaziados, relacionando-se intimamente com a questão do ensino e da aprendizagem na medida em que isso diz respeito aos conhecimentos essenciais para a educação básica. Nesse sentido, é importante salientar que a BNCC tem “foco no desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2018, p. 13), as quais, resignificando as habilidades do tipo ‘saber fazer’, são pautadas “[...] no critério de lucratividade e da sociabilidade adaptativa” (MARTINS, 2010, p. 10).

No corpo desse documento, há, portanto, uma identificação explícita com a Pedagogia de Competências (PC). Em linhas gerais, essa pedagogia surge com o propósito de sintetizar orientações para a Educação Básica, inspiradas pela área da administração de empresas, tendo, assim, foco em “administrar a progressão das aprendizagens” (PERRENOUD, 2000, p. 17). Para tanto, e em convergência com o que a realidade social atual e o mercado de trabalho demandam, essa pedagogia é organizada em torno de um ensino centrado “[...] na produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas” (RAMOS, 2006, p. 221). Desse modo, são apresentadas as competências que operacionalizam o trabalho docente, organizadas conforme o quadro abaixo:

**Quadro 3 – Competências Orientadoras do Trabalho Docente**

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua.

Fonte: Perrenoud (2000)

Nesse sentido, também articulando-se com a PC, “o Referencial Curricular Gaúcho está engendrado com as dez macrocompetências essenciais da BNCC” (SEDUC, 2018, p. 17). Também, no mesmo sentido do RCG, deixa-

se evidente a consonância do DOCTRG com a BNCC, uma vez que nele menciona-se que “[...] ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais pontuadas na BNCC visam assegurar aos/às estudantes o desenvolvimento das dez competências gerais” (SMED, 2019, p. 45), as quais seguem no Quadro 4:

#### **Quadro 4 – Macrocompetências da BNCC**

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil (2018)

Sob a égide de que o ofício do professor está se transformando, a PC, na senda de uma concepção capitalista de educação, com sua lógica e filosofia balizadas pelo produtivismo (FRIGOTTO, 2012), sinaliza que o trabalho educativo deveria promover autonomia e centralizar-se nas situações de aprendizagem. Nesse sentido, tanto o RCG se pautava no “[...] direito a aprender” (SEDUC, 2018, p. 23) quanto o DOCTRG busca “garantir o direito a aprender” (SMED, 2019, p. 48) e, a partir do foco no direito à aprendizagem, nota-se que tais documentos não trazem em seu sumário (conforme ANEXOS I e II) uma seção voltada ao ensino, o que parece ser sintomático de um projeto educativo dissociado da transmissão de conhecimentos nodais para a humanização dos indivíduos, tal como os conhecimentos do âmbito das ciências, artes e filosofia. Ao priorizar a aprendizagem em detrimento do ensino, evidencia-se que tais documentos, para além de dificultar o acesso das classes trabalhadoras à formação humana com vistas à integralidade, limitam o processo educativo

[...] aos aspectos mais imediatamente atrelados ao processo de reprodução da força de trabalho, evitando-se a todo custo que o domínio do conhecimento venha a se tornar um instrumento de luta por uma radical transformação das relações sociais. (DUARTE, 2011, p. 6)

Ainda, tendo em vista que a educação deve ser, segundo Saviani (2013a, p. 155), “entendida como um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global”, destaca-se a importância do processo de ensino, pois sua minoração pode resultar

[...] na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido

aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar. (DUARTE, 2011, p. 9)

No entanto, a questão do ensino e da aprendizagem do saber objetivo convertido em saber escolar traduz a especificidade da educação escolar, uma vez que “é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola” (SAVIANI, 2013b, p. 14). Para que a escola cumpra seu papel, o foco do trabalho educativo deve ser o conhecimento, na contramão das perspectivas educativas acríticas e pró-manutenção do sistema do capital que centralizam ora o professor, ora o aluno, compreendendo que o dilema das tendências pedagógicas contemporâneas reside justamente no “confronto entre teoria e prática que opôs professor e aluno” (SAVIANI, 2019b, p. 120).

Na contramão do conhecimento genérico-humano ou, como designa Duarte (2013), das ‘objetivações humanas para si’ como foco do trabalho educativo, assim como a BNCC, o RCG sublinha como fundamento “o entendimento do estudante como protagonista” (SEDUC, 2018, p. 23) para que o processo educativo seja efetivo. Convergindo com o RCG, o DOCTRG entende que “o protagonismo dos/as estudantes dá sentido ao fazer educativo” (SMED, 2019, p. 36). Para compreender a questão do ensino e da aprendizagem, é fulcral que se discorra sobre o papel do professor e do aluno, o qual fica evidente no seguinte trecho do RCG:

[...] o estudante não é mais um telespectador, consumidor, mas um agente de conhecimento e mudança. E, neste contexto, o professor também não é o detentor do saber, mas o facilitador e orientador que mostra o caminho. (SEDUC, 2018, p. 33)

No contexto do DOCTRG, a problemática é posta na compreensão de que o aluno

[...] é sujeito ativo no processo de construção do conhecimento e as concepções de aprendizagem do/a professor/a refletem-se nas práticas de ensino, concebendo-o como um sujeito de direitos e deveres. Nesse sentido, o/a professor/a precisa buscar entender como cada estudante aprende, para planejar práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem, a partir de situações nas quais construam e ampliem seus conhecimentos, escolhendo e criando estratégias de ensino adequadas ao seu grupo. (SMED, 2019, p. 58)

Afinal, o que pode ser desvelado a partir da inscrição do RCG e do DOCTRG no âmbito do protagonismo dos alunos? Em contradição com a perspectiva de formação humana integral propalada por tais documentos, identifica-se, em essência, que a focalização no processo de aprendizagem e a centralidade discente no trabalho educativo se circunscrevem como características das Pedagogias do “aprender a aprender”. Para Duarte (2011, p. 9),

[...] o lema ‘aprender a aprender’ é a forma alienada e esvaziada pela qual é captada, no interior do universo ideológico capitalista, a necessidade de superação do caráter estático e unilateral da educação escolar tradicional, com seu verbalismo, seu autoritarismo e seu intelectualismo. A necessidade de superação das formas unilaterais de educação é real, objetivamente criada pelo processo social, mas é preciso distinguir entre a necessidade real e as formas alienadas de proposição de soluções para o problema. O lema ‘aprender a aprender’, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites.

Em síntese, as Pedagogias do “aprender a aprender” tendem a se projetar como inovadoras, progressistas e alinhadas às necessidades dos sujeitos e da sociedade na atualidade, embora, na verdade, busquem seu preparo a partir da aprendizagem daquilo “[...] que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo” (*idem*, p. 10). Para além disso, tais pedagogias concebem o conhecimento dotado de um caráter pragmático, imediatista e cotidiano, no qual a importância está em ‘saber fazer’ em detrimento da “[...] necessidade da urgente elaboração de um corpo teórico mediador entre o âmbito dos fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos da educação e o âmbito dos estudos sobre o ‘que-fazer’ da prática educativa” (*idem*, p. 34).

Embora tenha uma valoração positiva nas concepções pedagógicas contemporâneas, o lema “aprender a aprender” precisa ser compreendido enquanto “emblema dos ideais pedagógicos escolanovistas” (*idem*, p. 33), ainda fortemente expressos nos estudos e nas pesquisas hegemonicamente dissipadas na educação escolar brasileira. Nesse sentido, é preciso atenção às propostas pedagógicas que, em alguma medida, estão epistemologicamente



ancoradas no construtivismo piagetiano – ou neoescolanovismo, conforme denomina Saviani (2019a) –, visto que alimentam a “predominância de concepções naturalizantes do ser humano no campo da psicologia educacional” (*idem*, p. 29). Voltado para a adaptabilidade dos sujeitos à forma de socialização vigente, o construtivismo piagetiano

[...] não analisa as relações de determinação entre as relações sociais e o desenvolvimento intelectual; refere-se ao social como algo externo a esse desenvolvimento. Nessa perspectiva, o processo de socialização seria aquele por meio do qual o que é natural ao indivíduo vai cedendo terreno ao que é imposto pela sociedade. (FACCI, 2011, p. 125)

Em consonância com isso, destaca-se que o RCG entende que “aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio, o conhecimento é construído e reconstruído continuamente” (SEDUC, 2018, p. 23). Ainda, é preciso mencionar que a aprendizagem escolar é “considerada um processo natural” (SEDUC, 2018, p. 23-24), em uma perspectiva “biologizante”, além de “naturalizante das relações entre indivíduo e sociedade” (FACCI, 2011, p. 125). Além disso, a concepção piagetiana de social e socialização não é compreendida como “condição do desenvolvimento” (DUARTE, 2011, p. 311), não superando “o enfoque naturalizante, a-histórico e [...] o paralelismo entre o individual e o social” (*idem*, p. 310) em suas teorizações.

Em oposição à concepção piagetiana, longe de ser um processo natural, a aprendizagem é um fenômeno social, dado que os estudantes, seres históricos produto de suas relações com o mundo natural e social, se desenvolvem a partir da aprendizagem de conceitos ou apropriação de objetivações humanas. Nessa senda, a escola é considerada como local com potencial de humanização, estimulando, por meio do ensino dos conceitos científicos, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores<sup>29</sup>. Na mesma linha de pensamento, para a PHC, a escola é espaço de socialização e apropriação de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade (SAVIANI, 2013b), pois compreende que esses são essenciais para que os sujeitos, nos limites impostos

---

<sup>29</sup> Segundo Vigotski (2000), as funções psicológicas superiores se relacionam, por meio do uso dos instrumentos e dos signos, com o desenvolvimento de novos comportamentos nos indivíduos, os quais são controlados consciente e voluntariamente, tais como a percepção, a atenção, a memória, a linguagem, o pensamento e as emoções.

pelo capitalismo, se emancipem e transformem a realidade, diminuindo as inúmeras desigualdades existentes entre as diferentes classes sociais. Logo, para que isso se realize, os processos de ensino e aprendizagem precisam estar dialeticamente relacionados e, dessa forma, há a necessidade de um outro sujeito: o professor, indivíduo mais experiente em relação ao objeto de estudo via apropriação das objetivações já construídas pela humanidade.

Para além disso, inserido em uma perspectiva que considera o desenvolvimento humano como um processo histórico e socialmente produzido, este estudo destaca os posicionamentos valorativos contidos no lema “aprender a aprender”, o qual, para Duarte (2011), preconiza (a) a autoaprendizagem/a e autonomia dos discentes, (b) a construção do conhecimento pelos estudantes, (c) o foco nos interesses e nas necessidades do aluno e, por fim, (d) a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos.

No que tange à autonomia no processo educativo, o RCG destaca que o trabalho educativo deve propiciar “ao estudante a autoaprendizagem” (SEDUC, 2018, p. 33) enquanto o DOCTRG associa a aprendizagem significativa dos alunos a “sua autonomia” (SMED, 2019, p. 58). Sobre a autonomia dos estudantes e sua autoaprendizagem, Duarte (2011, p. 40) aponta que a educação escolar deve

[...] desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão, [...] [destacando que seu] ponto de discordância reside na valoração [...] das aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho como mais desejáveis do que aquelas que ele realiza por meio da transmissão de conhecimentos por outras pessoas [...]. O professor, ao ensinar, ao transmitir conhecimento, [...] [não está] cerceando o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos alunos.

Sob essa perspectiva, a questão da autonomia não pode ser tomada a partir da iniciativa do estudante enquanto autoaprendizagem, visto que o aluno, enquanto sujeito menos experiente em relação ao professor e detentor de uma visão sincrética sobre uma objetivação humana, ainda não apresenta condições de elaborar os conhecimentos essenciais a sua formação de modo sistematizado e, com esses à disposição, agir no mundo. Sobre a autonomia na educação escolar, é preciso elencar que, de acordo com a THC, na relação com o conhecimento (conceitos científicos responsáveis pelo desenvolvimento das

funções psicológicas superiores), a criança (sujeito menos experiente – aluno) possui funções em maturação (referentes à zona de desenvolvimento proximal/iminente), isto é, funções características do momento em que os conhecimentos ainda não foram completamente apropriados e que serve para os educadores como um parâmetro de compreensão do desenvolvimento. Para que haja apropriação definitiva dos conhecimentos (alusiva à zona de desenvolvimento real), o estudante precisa da mediação de um sujeito mais experiente (o professor), que o auxilia a amadurecê-los (zona de desenvolvimento potencial) a fim de que consigam, assim, realizar as atividades de forma independente, isto é, desenvolvam autonomia. Segundo Vigotski (2000, p. 112), a zona de desenvolvimento proximal é

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto [o professor].

Sobre o segundo posicionamento valorativo<sup>30</sup>, o RCG aponta a importância da “construção do conhecimento orientado pelo professor” (SEDUC, 2018, p. 23) ao passo que o DOCTRG considera basilar “o desenvolvimento de práticas que oportunizem aos/às estudantes serem sujeitos ativos na construção do seu conhecimento (SMED, 2019, p. 57). Acerca desse aspecto, o lema “aprender a aprender” estabelece que a “construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente” (DUARTE, 2011, p. 42), bem como “consiste em supervalorizar o método do conhecimento em detrimento do conhecimento como produto” (*idem*, p. 43). Logo, a sobreposição do método de construção de conhecimento se apresenta como um problema, dado que a dinâmica fundamental da formação dos sujeitos está presente na relação dialética entre os processos de objetivação e apropriação na produção e assimilação de conhecimentos. Para Duarte (2013, p. 21),

[...] o processo de formação do indivíduo é, em sua essência, um processo educativo, no sentido lato do termo. O indivíduo forma-se

---

<sup>30</sup> Para além do exposto, Duarte (2013, p. 45) problematiza a vertente construtivista piagetiana no que diz respeito ao privilégio de determinadas concepções políticas e científicas, uma vez que essa acredita na capacidade de julgamento e valoração sobre o conhecimento pelos alunos. Nesse sentido, ele questiona: “pode o educador ser neutro do ponto de vista ideológico, ou científico, ou filosófico?”.

apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação entre objetivação e apropriação.

Devido à complexidade da relação entre objetivação e apropriação, é necessário aprofundar tal questão e, primeiramente, deve-se pensar no trabalho como atividade constitutiva do sujeito no seu processo de humanização. Contudo, na sociedade orientada pelo capital, o trabalho é alienado e, desse modo, resume-se a meio de sobrevivência e, em última análise, torna-se mercadoria. Portanto, é essencial retomar a reflexão sobre o trabalho como produtor das condições materiais da vida humana e garantia da existência do gênero humano no processo histórico de seu desenvolvimento, encontrada na relação entre objetivação e apropriação.

Na criação da realidade humana por meio da transformação da natureza e do próprio ser humano, o indivíduo fornece uma nova função para determinado objeto que, “[...] ao ser transformado em instrumento, passa a ser uma objetivação, pois o ser humano objetivou-se nele, transformou-o em objeto humanizado, portanto, portador de atividade humana” (*idem*, p. 30). Nesse processo, originando-se uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente, considera-se importante o uso dos objetos e dos signos, isto é, a relevância da relação entre linguagem e trabalho, pois esse não é realizado “[...] sem a atividade de comunicação entre os seres humanos, na medida em que a atividade vital humana é, desde sua origem, uma atividade coletiva” (*idem*, p. 34). Por isso, como mediação entre a formação do indivíduo e a história do gênero humano, a relação entre objetivação e apropriação é fundamental, dado que, segundo Duarte (*idem*, p. 38),

[...] a história, como processo de autotransformação humana, como o ato de nascimento que se supera, não pode, portanto, ser pensada de outra forma que não a da atividade de seres humanos que nascem sempre num determinado momento histórico. Cada geração tem que se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas. A apropriação da significação social de uma objetivação é um processo de inserção na continuidade da história das gerações.

Concernente ao terceiro delineamento valorativo do lema “aprender a aprender”, o RCG sublinha que a formação dos sujeitos tem relação imprescindível com “interesses e necessidades dos estudantes” (SEDUC, 2018,

p. 24). Para a perspectiva histórico-crítica da educação, segundo Saviani (2018), os interesses dos alunos devem ser levados em conta, embora devam ser concebidos não como ponto de chegada, mas de partida, pois a educação precisa levar os educandos, por meio da socialização e apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, da sincreticidade (visão caótica da prática social) à sinteticidade (visão mais elaborada da prática social) por intermédio do método caracterizado pelos “cinco passos” delineados por Saviani (*idem*), quais sejam: prática social (inicialmente sincrética), problematização, instrumentalização, catarse e, significativamente alterada, a prática social.

Para isso, é preciso observar que o trabalho educativo, segundo Saviani (2005), deve romper com a concepção de alunos enquanto sujeitos abstratos, aos moldes da Pedagogia Tradicional, ou seja, o educando não pode ser visto como expressão particular da essência que caracterizaria a realidade humana. Ao mesmo tempo, tal qual preconiza a Pedagogia Moderna, os estudantes não podem ser concebidos empiricamente, isto é, enquanto indivíduos singulares, com necessidades e interesses individuais e particulares tão somente, elidindo, portanto, a história e naturalizando as relações sociais. Na contramão da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Moderna, as quais suprimem a história e naturalizam as relações sociais e, dessa forma, entendem que os alunos podem se desenvolver autonomamente, com suas experiências e vivências, para a PHC, os estudantes são concebidos como sujeitos concretos. Em outras palavras, o aluno é visto como síntese das relações sociais, unidade da diversidade, “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (SAVIANI, 2018, p. 59), podendo, desse modo, desenvolver-se com vistas à genericidade humana e voltar-se às necessidades e aos interesses coletivos.

Entretanto, no DOCTRG, oposto à PHC, “torna-se fundamental que sejam considerados os interesses, as necessidades e os desejos dos sujeitos” (SMED, 2019, p. 57). Segundo Duarte (2011, p. 47),

[...] a diferença entre esse terceiro posicionamento valorativo e os dois primeiros consiste em ressaltar que além de o aluno buscar por si mesmo o conhecimento e nesse processo construir seu método de conhecer, é preciso também que o motor desse processo seja uma necessidade inerente à própria atividade da criança, ou seja, é preciso que a educação esteja inserida de maneira funcional na atividade da

criança.

Finalmente, sobre a formação adaptativa dos sujeitos à ordem político-social, não há nenhuma afirmação explícita nos documentos, embora isso seja inferido quando, no RCG e no DOCTRG, respectivamente, menciona-se que as práticas educativas são orientadas “pela dinâmica da sociedade” (SEDUC, 2018, p. 33) e que a educação deve “atender às novas demandas da sociedade” contemporânea (SMED, 2019, p. 67). Segundo Duarte (2011, p. 48-49), o lema “aprender a aprender” evidencia que a educação se apresenta “como uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego”, com “uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos”.

Conforme percebido, o lema “aprender a aprender”, em suma, traduz o fato de que “para a reprodução do capital torna-se hoje necessária [...] uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho”, assim como acaba por “limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, [...] [focalizando na] capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo” (*idem*, p. 55). Também fica evidente, tanto no RCG quanto no DOCTRG, a descaracterização do trabalho docente, em que o professor “não é o detentor do saber, mas o facilitador e orientador” (SEDUC, 2018, p. 33) e, portanto, implica “em uma transformação paradigmática na ação educativa, muitas vezes direcionada pela transmissão e reprodução de conteúdos” (SMED, 2019, p. 69).

Como expressão das posições valorativas presentes no construtivismo piagetiano apontadas por Duarte (2011), percebe-se a referência à “implantação das metodologias ativas” (SEDUC, 2018, p. 32), uma vez que, a partir delas, além de possibilitar a construção do conhecimento e promover a autonomia dos estudantes, “o/a professor/a fomenta o protagonismo do/a estudante no processo de ensino e aprendizagem” (SMED, 2019, p. 58). Na contramão de orientações teórico-metodológicas como as previstas na PHC, para Diesel, Baldez e Martins (2017), as metodologias ativas se baseiam, em essência, na centralidade do saber do estudante, sendo que esse é considerado ativo no processo de produção e reprodução do conhecimento. Desse modo, as metodologias ativas, ao privilegiar a prática em detrimento da teoria, promove

uma “[...] ação prático-utilitária visando a fins imediatos sem as mediações de análises de caráter histórico-social nos processos de intervenção social e política” (SANTOS, 2011, p. 157).

Na senda do tensionamento entre teoria e prática, em que esta última se apresenta como central, aparecem menções à Teoria do Professor Reflexivo e à Pedagogia de Projetos. No RCG, o professor “se torna sujeito reflexivo e investigador da sala de aula, formulando estratégias e reconstruindo sua ação pedagógica”, sendo que “o processo reflexivo exige também a predisposição de questionamentos críticos e de intervenção formativa sobre a própria prática docente” (SEDUC, 2018, p. 36). Ainda, a prática educativa é estimulada por meio de “diferentes projetos pedagógicos” (*idem*, p. 47). No DOCTRG, espera-se um docente “reflexivo com sua prática” (SMED, 2019, p. 88), que “investiga, decide e potencializa o movimento qualitativo da ação educativa” (*idem*, p. 47), bem como se entende que o trabalho educativo deve disponibilizar “projetos oferecidos nas escolas, que possibilitem qualificá-los/as para uma futura atuação profissional” (*idem*, p. 39). Na dissociação entre teoria e prática, impossibilita-se que os docentes desenvolvam seu trabalho com vistas à práxis revolucionária (KOSIK, 1976), já que o processo educativo é orientado com enfoque na prática imediata cotidiana. Sendo assim, é imprescindível que se compreenda que qualquer ação desenvolvida no seio da prática social escolar tem ancoragem, mesmo quando não explícita, em uma teoria; em outras palavras, de acordo com Saviani (2013a, p. 211-212, grifos do autor), toda teoria

[...] exprime interesses, exprime objetivos, exprime finalidades; ela posiciona-se a respeito de *como deve ser* – no caso da educação –, que rumo a educação deve tomar e, nesse sentido, a teoria não é apenas retratadora da realidade, não apenas explicitadora, não apenas constatadora do existente, mas é também orientadora de uma ação que permita mudar o existente.

Nessa senda, se o trabalho educativo não é concebido a partir de uma teoria cuja principal função social seja a transformação da realidade, abre-se espaço para perspectivas filosóficas e pedagógicas adaptativas dos sujeitos, isto é: possibilita-se que teorias voltadas à manutenção do *status quo* adentrem o ambiente escolar. Logo, defende-se que o trabalho educativo considere a relação dialética entre teoria e prática para que a ação, em sala de aula, oriente-

se pela teoria e que, retroalimentando-se, essa seja também orientada pela prática, dando origem à práxis educativa. No entanto, a práxis, sendo historicamente determinada, não pode fragmentar os indivíduos e, no caso da educação, ser pensada unilateralmente e concebida a partir do cotidiano, pois, assim, fica presa à pseudoconcreticidade. Na direção oposta à práxis utilitária cotidiana, aquela voltada ao senso comum, à representação da realidade e à aparência fenomênica, neste estudo, prioriza-se sua superação. Para tanto, deve-se, por meio do método dialético-crítico, destruir a pseudoconcreticidade, dissolvendo-se

[...] as criações fetichizadas do mundo reificado e ideal, para alcançar a sua realidade, [...] como método revolucionário de transformação da realidade. Para que o mundo possa ser explicado 'criticamente', cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da 'práxis' revolucionária, [...] [o que significa dizer que] a realidade pode ser mudada de modo revolucionário só porque e só na medida em que nós mesmos produzimos a realidade, e na medida em que saibamos que a realidade é produzida por nós. (KOSIK, 1976, p. 22-23)

No escopo de Duarte (2011), é preciso salientar que o debate educacional baseado no lema “aprender a aprender”, concebido em perspectivas balizadas pelo construtivismo piagetiano, pela pedagogia de projetos, pela teoria do professor reflexivo e pela pedagogia das competências, tem como horizonte a negação do trabalho educativo com o saber objetivo com vistas à manutenção da ordem econômica capitalista e da reprodução de sua ideologia, em outras palavras, do aprofundamento da pobreza material e imaterial dos indivíduos inseridos e inscritos nesse sistema alienador e alienante.

Feita a análise documental do RCG e do DOCTRG quanto ao eixo do ensino e da aprendizagem na educação escolar, na subseção a seguir, empreendem-se os esforços necessários para o eixo analítico intitulado Conhecimento, Conteúdos Escolares e Currículo.

#### *4.4. Eixo III: Conhecimento, Conteúdos Escolares e Currículo*

No seguinte eixo analítico, pretende-se desvelar a compreensão de conhecimento, conteúdos escolares e currículo no RCG e no DOCTRG. A princípio, vale ressaltar que, partindo do pressuposto de que a abordagem do



método científico tem relação direta com a realidade social e seus condicionantes, no processo de produção de conhecimento, a questão metodológica adquire uma posição central. No entanto, na contemporaneidade, o “método científico moderno se tornou sinônimo de caminho único e adequado de produzir conhecimento verdadeiro” (TONET, 2013, p. 9), sendo que essa abordagem metodológica “induz a um falseamento da problemática do conhecimento, com graves consequências para a compreensão e o enfrentamento da realidade social” (*idem*, p. 10). Desse modo, o MHD representa

[...] um nó de problemas. E, neste caso, problemas que não se devem apenas a razões de natureza teórica e/ou filosófica: devem-se igualmente a razões ideopolíticas – na medida em que a teoria social de Marx vincula-se a um projeto revolucionário. (NETTO, 2011, p. 10)

Nesse sentido, há necessidade de reflexão acerca do conhecimento na relação dialética com os seus determinantes objetivos, inseridos dentro da realidade na qual são produzidos e em articulação com o processo histórico e social. Na perspectiva marxista, o conhecimento tem a função social de auxiliar no desvelamento de determinados fenômenos a fim de que os sujeitos possam apropriá-los na direção de transformação da realidade social.

A partir de tal compreensão, no RCG, desde já, é possível identificar uma contradição quando tal documento revela que, conforme visto no eixo atinente ao ensino e à aprendizagem, o processo educativo deve estar centrado na aprendizagem e, portanto, preconizar o protagonismo do estudante “[...] na construção do conhecimento orientado pelo professor em atividades diversificadas com foco no desenvolvimento de competências e habilidades” (SEDUC, 2018, p. 23). Da mesma forma, o DOCTRG expressa uma preocupação com “o processo de construção de conhecimento” (SMED, 2019, p. 58). Na direção oposta da apropriação de conhecimentos historicamente acumulados pelo alunos na escola, tais documentos desconsideram o conhecimento como central no trabalho educativo e, portanto, privilegiam sua construção (e o respectivo método de construção), ocasionando uma “[...] formação que não permite a compreensão da realidade objetiva para além das questões cotidianas imediatas e da superfície dos acontecimentos” (MALANCHEN, 2016, p. 12).

Ademais, torna-se fundamental sublinhar a importância da relação entre conhecimento e projeto formativo, conforme mencionado no eixo relativo à concepção de educação e projeto formativo. Ao secundarizar o conhecimento na educação escolar, tanto o RCG quanto o DOCTRG promovem “[...] um ensino voltado para o objetivo de adaptação dos cidadãos” (*idem*, p. 23). Logo, a formação escolar tem, em essência, a função de conservar a realidade social e, assim, manter a ordem político-social vigente sob o signo da “globalização” (SMED, 2019, p. 479), pois essa é responsável pela constante e “[...] incessante transformação do mundo” (SEDUC, 2018, p. 24). Sendo assim, em tais documentos, pode-se depreender que “cabe à escola [...] preparar mão de obra qualificada para atender às exigências da competitividade econômica” (FACCI, 2010, p. 124). Tendo isso em vista, é mister, no âmbito da presente pesquisa, que se responda ao seguinte questionamento: quais são os conhecimentos essenciais para os estudantes, segundo o RCG e o DOCTRG?

Primeiramente, importa explicitar que, para a perspectiva histórico-crítica de educação escolar, cabe ao trabalho educativo a exploração intencional das “[...] contradições sociais que se refletem nos conhecimentos e que contenham, potencialmente, o impulso para a superação das relações sociais alienadas próprias à cotidianidade capitalista” (DUARTE, 2013, p. 124), bem como “[...] a aquisição de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos” (*idem*, p. 126) para que os alunos lutem contra a alienação e formem sua individualidade para si, aproximando-se do gênero humano. Em termos pedagógicos, nessa tendência, com vistas ao desenvolvimento da individualidade dos sujeitos, de modo dialeticamente singular e coletivo, a escola é concebida como prática de mediação “[...] entre a vida cotidiana (na qual o indivíduo se apropria das objetivações genéricas em si) e as demais esferas da vida social (nas quais o indivíduo se apropria das objetivações genéricas para si)” (*idem*, p. 151).

Vale lembrar que as objetivações genéricas em si são aquelas relativas à vida cotidiana, “produtos e sínteses da atividade social” (*idem*, p. 151), tais como os objetos, a linguagem e os costumes. Por outro lado, as objetivações genéricas para si, frutos do longo processo de desenvolvimento histórico, representam “o grau de liberdade alcançado pela prática social humana” e superam o “caráter espontâneo, imediatista e pragmático próprio à vida cotidiana” (*idem*, p. 152), a exemplo da ciência, arte e filosofia. Nessa senda, a

fim de que os estudantes tenham acesso aos produtos mais elevados e desenvolvidos da cultura humana no processo sociohistórico, formando-se enquanto seres sociais e genéricos, é preciso ter atenção ao fato de que

[...] a elevação do indivíduo ao nível da genericidade para si não significa, de forma alguma, afastamento ou abandono da sua singularidade. Ao contrário, à medida que o indivíduo, por meio da relação entre objetivação e apropriação, vai se desenvolvendo como um ser genérico para si, ele torna-se cada vez mais um ser único. O ser humano, dessa forma, torna-se sujeito da produção de sua individualidade, [...] [sendo que] esse processo não se passa apenas no âmbito da consciência; [...] ao contrário, [é] algo que só se realiza plenamente à medida que a elevação da autoconsciência ao nível da genericidade para si corresponda ao desenvolvimento, na existência social concreta do indivíduo, de relações conscientes com o gênero humano. (*idem*, p. 127)

Por isso, destaca-se que, essencialmente, o desenvolvimento histórico do gênero humano se dá como processo “do em si ao para si” (*idem*, p. 143). Nessa direção, torna-se importante aprofundar a discussão sobre as diferentes esferas da objetivação do gênero humano para que seja dado o devido trato ao caráter fundante e central da atividade vital humana (trabalho) para o ser social e à defesa dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade no projeto formativo indicado neste estudo.

Considerada como processo que produz e é mediado pelo reflexo psíquico da realidade, a atividade humana se torna fundamental na concretização das relações de caráter objetivo/subjetivo do homem com o mundo e com o gênero humano, na satisfação de suas necessidades, na promoção de seu desenvolvimento integral e na garantia da produção e reprodução de sua vida material (LEÓNTIEV, 1978). Desse modo, decorrentes da história social, são nas objetivações humanas que se encontram a expressão do nível de humanização atingido pelo gênero humano. Sendo assim, na relação dos indivíduos com suas vidas cotidianas, encontra-se a organicidade e significação da atividade humana, em que a organização do trabalho é parte central e hierárquica. Para Heller (1970, p. 18),

[...] o homem já nasce inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade. O adulto deve dominar, antes de mais nada, a manipulação das coisas, [...]

[significando que] a assimilação da manipulação das coisas é sinônimo da assimilação das relações sociais [...]. Mas, embora a manipulação das coisas seja idêntica à assimilação das relações sociais, continua também contendo inevitavelmente, de modo 'imanente', o domínio espontâneo das leis da natureza.

Ainda, na coletividade, estabelece-se uma mediação entre os indivíduos e todos os costumes e valores que precisam ser aprendidos para que os sujeitos vivam sua cotidianidade. Como a vida cotidiana é histórica, ao assimilar o cotidiano, o indivíduo também assimila o passado, embora isso possa ser feito de modo inconsciente, isto é, “em-si” (*idem*, p. 20). Sendo ser individual e genérico ao mesmo tempo, o indivíduo, no capitalismo, tende a responder às necessidades de sua individualidade em si, desconexa de sua relação com a genericidade e coletividade humana, isto é, de modo também inconsciente. No entanto, de acordo com Heller (*idem*, p. 22),

[...] o indivíduo (a individualidade) contém tanto a particularidade quanto o humano-genérico que funciona consciente ou inconscientemente no homem. Mas o indivíduo é um ser singular que se encontra em relação com sua própria individualidade particular e com sua própria genericidade humana; e, nele, tornam-se conscientes ambos os elementos. [...] [também] o homem singular não é pura e simplesmente indivíduo, no sentido aludido; nas condições da manipulação social e da alienação, ele vai se fragmentando cada vez mais 'em seus papéis'.

Logo, para que os indivíduos adquiram uma relação mais consciente com sua individualidade, a formação dos sujeitos deve ser uma “[...] síntese das condições particulares da sua existência e da sua condição de ser pertencente ao gênero humano” (DUARTE, 2013, p. 146). Para tanto, as objetivações em si (como a linguagem) são base e ponto de partida de um projeto formativo, embora não expressem a relação dos sujeitos com sua genericidade humana. De fato, essas objetivações se caracterizam pela espontaneidade e pelo pragmatismo oriundos da vida cotidiana, singularizando os eventos da vida natural e social. Não limitados às objetivações genéricas em si, deixando de “ser humano por inteiro” (em si, na sua consciência individual) na busca por “ser inteiramente humano” (para si, em uma consciência coletiva) (LUKÁCS, 2012), os sujeitos devem objetivar-se por meio de objetivações genéricas para si, pois elas permitem a eles, para além de uma relação consciente com a genericidade humana, o enriquecimento de sua individualidade e, na mesma medida, do

gênero humano. Ainda, para evidenciar a diferença fundamental entre as objetivações genéricas em si e as objetivações genéricas para si, Duarte (2013, p. 159, grifo do autor) menciona que,

[...] mesmo aquelas pessoas cujas condições de vida lhes permitem unir sua atividade principal a uma paixão dominante, orientada para a relação consciente com a genericidade – pessoas que podem se objetivar em nível elevado e de forma intensa por meio de alguma objetivação genérica para si –, não deixam nunca de ter sua vida cotidiana e, com ela, não deixam nunca de agir de acordo com os parâmetros da cotidianidade e das objetivações genéricas em si. [...] A relação consciente com a genericidade torna-se, à medida que vai se desenvolvendo na vida do indivíduo, mediadora na reconstrução da hierarquia das atividades cotidianas e dos valores que dirigem tais atividades. O indivíduo passa a não mais aceitar como ‘natural’ a hierarquia das atividades da vida cotidiana, passa a desfetichizar (trata-se sempre de uma *tendência* a uma atitude desfetichizadora) essa hierarquia e essas atividades.

Tendo entendido que este estudo destaca os conhecimentos dos campos das ciências, artes e filosofia como cruciais para a educação escolar, possibilitando a formação de sujeitos que rompam com sua cotidianidade e que se relacionem conscientemente com sua existência individual e coletiva, cabe destacar que, conforme visto no eixo atinente ao ensino e à aprendizagem, o RCG e o DOCTRG, ancorados na BNCC, concebem o conhecimento a partir da ideia de competência, cuja definição tem relação com “[...] habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana” (BRASIL, 2018, p. 8). Assim sendo, tais documentos têm vinculação explícita com uma

[...] formação para a competência num mercado de trabalho cada vez mais restrito e competitivo, submetido à lógica segundo a qual os indivíduos realizam-se a si mesmos [...] [e em que] a educação se coloca, então, com a função de instruir e adaptar, preparando a inteligência para resolver problemas concretos de uma realidade circunscrita às necessidades primárias de sobrevivência. (MARTINS, 2010, p. 55)

Com a filiação à Pedagogia das Competências, no RCG e no DOCTRG, o conhecimento adquire a característica de habilidade prática para a resolução de problemas que o cotidiano apresenta ao estudante. Nessa direção, esses documentos acabam por dicotomizar a relação entre teoria e prática, privilegiando esta última, conforme já discutido na seção anterior. No RCG, isso

fica explícito quando o documento expõe que os estudantes devem ter a oportunidade de adquirir “[...] habilidades e competências indispensáveis para os desafios cotidianos” (SEDUC, 2018, p. 38). Ainda, é possível verificar esta problemática ao deparar-se com o foco do trabalho educativo colocado em relação às “[...] problemáticas sociais que o contexto escolar apresenta” (*idem*, p. 47), uma vez que tal documento é acrítico no que diz respeito à relação dialética entre sociedade e escola. Em relação ao DOCTRG, evidencia-se o mesmo, uma vez que esse estipula a busca por “[...] sistematizar e consolidar conhecimentos do cotidiano” (SMED, 2019, p. 105). Entretanto, se a apropriação do conhecimento pelo sujeito tem o objetivo de “entender e explicar a realidade” (BRASIL, 2018, p. 9), segundo o MHD, deve-se tomar os fenômenos da realidade em sua totalidade. Para Pasqualini e Martins (2015, p. 363),

[...] o conhecimento humano é entendido como uma reconstrução da realidade objetiva no pensamento. Assim, o resultado da elaboração teórica representa uma forma de reprodução ideal de um processo real, com uma aproximação de maior fidelidade possível. Trata-se do postulado pela psicologia histórico-cultural do psiquismo como imagem subjetiva da realidade objetiva, a quem compete orientar os indivíduos na realidade concreta.

Portanto, a fim de evitar dicotomizações e compreensões reduzidas à aparência fenomênica da realidade, desvelando sua essência, é crucial que se considere a relação dialética entre singularidade, particularidade e universalidade. Como propriedade objetiva dos fenômenos, a interpenetração dialética entre esses três elementos é, segundo Lukács (1967), um dos fundamentos postulados pelo método materialista histórico-dialético. Grosso modo, na relação direta e imediata com um fenômeno, pelo contato sensível, temos acesso a seu aspecto singular tão somente. Para superar a aparência fenomênica da realidade, isto é, sua pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976), deve-se apreender suas leis gerais, não perceptíveis em sua singularidade. Para tanto, a fim de mediar a relação entre o caráter singular e o universal de um determinado fenômeno, é preciso determinar “o desenvolvimento de suas multiformes manifestações particulares” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 365), o que só ocorre por meio do processo de abstração via agenciamento de conceitos ou conhecimentos genérico-humanos indispensáveis para o processo de estudo/investigação/compreensão. Em outras palavras, é no âmbito das

particularidades que um fenômeno “assume as especificidades pelas quais a singularidade se constitui em dada realidade, sob determinadas condições, de modo específico – porém, não completo, não universal” (*ibidem*). A partir da percepção de que o conhecimento adquire traços imediatos, pragmáticos e cotidianos no RCG e no DOCTRG, vale questionar: como esses documentos, sob essa lógica, concebem os conteúdos escolares?

No eixo analítico atinente à concepção de educação e projeto formativo no âmbito do presente capítulo, destacou-se que há menção à formação humana integral em ambos os documentos, embora tenha sido evidenciado que traduza uma apropriação conceitual pós-moderna e neoliberal. Na perspectiva histórico-cultural, como amplamente afirmado nesta dissertação, para o desenvolvimento de um trabalho educativo com vistas à formação humana integral, a escola deve ser considerada como local de socialização e apropriação de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade (SAVIANI, 2013b). Nesse sentido, os docentes, sujeitos mais experientes em relação ao objeto de estudo, devem transmitir os conhecimentos, tomando, como ponto de partida, as experiências e vivências prévias dos alunos ou, como sugere Saviani (2018), a prática social inicial.

Também, conforme visto anteriormente, segundo Duarte (2013), a escola precisa estar focada em conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos que, transformados em saber escolar, possibilitem aos alunos o desenvolvimento da individualidade para si. Na mesma direção, para Malanchen (2016, p. 177), “o saber escolar não é um saber inventado pela escola, mas o saber objetivo organizado de acordo com as condições objetivas e subjetivas nas quais transcorre o trabalho educativo”. Para a PHC, o conhecimento, ou seja, o saber escolar é elemento central do processo educativo e, portanto, “a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo<sup>31</sup> produzido historicamente” (SAVIANI, 2013b, p. 7).

Em outras palavras, compreende-se que a escola tem como função a socialização do saber universal, cuja universalidade se relaciona à objetividade,

---

<sup>31</sup> Para Malanchen (2016, p. 161), “a objetividade, antes de ser uma característica do conhecimento, é portanto uma característica da realidade. Faz parte da objetividade o fato de que os seres objetivos existem como parte de um conjunto de relações”.

por isso, saber objetivo. Logo, se o saber objetivo é considerado o cerne dos conteúdos escolares, torna-se crucial que sejam destacados os conhecimentos essenciais aos alunos para que o trabalho educativo produza, “[...] direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (*idem*, p. 13) e, assim, para a PHC, o critério de “[...] seleção e organização dos conteúdos é, pois, o do desenvolvimento de cada pessoa como um indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada até o presente pelo gênero humano” (DUARTE, 2016, p. 95). Para tanto, a educação, em vez de estar focada no que é do âmbito singular, da realidade imediata e do senso comum,

[...] deve enfrentar todas as medidas que buscam impedir a escola de realizar seu papel de socialização do domínio do saber objetivo nas suas formas mais desenvolvidas. Assim, contra uma educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos que se constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massas, devemos lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos; contra uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos, devemos lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo; contra uma educação apoiada em concepções do conhecimento humano como algo particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial que, no limite, negam a possibilidade de um conhecimento objetivo e eliminam de seu vocabulário a palavra verdade, devemos lutar por uma educação que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornaram-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual encontra-se atualmente o gênero humano. (DUARTE, 2011, p. 12)

Todavia, no RCG, destacam-se “as diferentes vivências pessoais e experiências anteriores” (SEDUC, 2018, p. 34) dos alunos na concepção dos saberes escolares, assim como menciona-se o rompimento “com a perspectiva de acúmulo de informação” (*idem*, p. 49). Na mesma direção, o DOCTRG concebe que as práticas educativas desenvolvidas pela escola implicam “em uma transformação paradigmática na ação educativa, muitas vezes direcionada pela transmissão e reprodução de conteúdos” (SMED, 2019, p. 69). Em vista disso, depreende-se que, em ambos os documentos, parece haver uma preocupação com a apropriação de conhecimentos que não transcendem o



senso comum, em direção à consciência crítica (SAVIANI, 2013a), mas sim com os conhecimentos mínimos, tal qual postulado na BNCC, que, no limite, sintetizam o mínimo ou o básico para os indivíduos circularem socialmente, adaptando-se à realidade social, respondendo às demandas impostas pela dinâmica mercadológica.

Tanto no RCG quanto no DOCTRG, os conteúdos escolares parecem intimamente atrelados aos conceitos espontâneos, pouco orientados ao desenvolvimento de conceitos científicos e, portanto, distanciados de um processo de complexificação das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2000). No limite, tal processo é fundamental, pois o desenvolvimento dessas funções possibilitam que os alunos tenham “a compreensão articulada da realidade objetiva da qual fazem parte” (MALANCHEN, 2016, p, 183). Portanto, quando orientada pelos conceitos espontâneos e, portanto, pelos conhecimentos tácitos, do cotidiano, a escola não pode tomar o clássico como eixo norteador das atividades educativas, entendendo que esse, no interior da escola, se relaciona com “a transmissão-assimilação do saber sistematizado” (SAVIANI, 2013b, p. 17). Além disso, percebe-se que, com um esvaziamento do conhecimento científico na escola, “os conhecimentos clássicos estão sendo deixados fora do currículo escolar, dando lugar para os conteúdos extracurriculares, geralmente vinculados apenas ao cotidiano dos alunos” (FACCI, 2010, p. 124). Visto o privilégio concedido aos conhecimentos tácitos no RCG e no DOCTRG, finalmente, cabe a seguinte pergunta: como é compreendido o currículo?

Segundo a teoria histórico-crítica, “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (SAVIANI, 2013b, p. 15), evitando-se tanto o apagamento da diferença entre o que é central e o que é secundário quanto a descaracterização do trabalho escolar nos ambientes educacionais. De acordo com Malanchen (2016, p. 176), o currículo deve ser entendido “como a expressão da concepção do que é o mundo natural e social; do que é conhecimento desse mundo; do que é ensinar e aprender esse conhecimento, bem como do que são as relações entre escola e sociedade”. Não obstante, o RCG assume que o currículo é

[...] como as experiências escolares que se desdobram em torno do

conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades dos estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. (SEDUC, 2018, p. 26)

Além disso, tal documento admite ser bastante influenciado “por questões pertinentes ao conhecimento, [à] verdade, [ao] poder e [à] identidade” (*ibidem*). Sendo assim, também há uma preocupação com “deslocar a discussão das relações entre currículo e conhecimento escolar para as relações entre currículo e cultura” (*idem*, p. 27), sob a égide da pluralidade e diversidade cultural já examinadas em seção anterior. No DOCTRG, a definição de currículo é relacionada a

[...] uma construção cultural que produz significados plurais, a partir dos contextos, dos interesses e das intenções formais e não formais de cada espaço educativo, [...] atrelado às múltiplas vivências e experiências que perpassam o cotidiano da escola e da sala de aula. (SMED, 2019, p. 56)

Além das referências às categorias comumente utilizadas pela episteme pós-moderna (poder e identidade), nota-se que o RCG e o DOCTRG não concebem o currículo como um instrumento relacionado necessariamente ao conhecimento, compreendendo a importância maior da ‘cultura’. Na relação dialética com o eixo atinente ao ensino e à aprendizagem, na perspectiva de respeito à pluralidade e diversidade cultural, vê-se a multiculturalidade adentrando a questão curricular, que, em essência, legitima ideologicamente o capitalismo. Em outras palavras, vê-se que o conceito de currículo, com as teorias pós-críticas, foi enfraquecido e, conforme Silva (2017, p. 81), há “[...] afirmação explícita da subjetividade e dos valores do capitalismo” e, “com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista”. Com uma concepção de currículo voltado para a formação adaptativa dos estudantes, desloca-se

[...] o foco do trabalho educativo com conteúdos clássicos e universais para o trabalho com conteúdos efêmeros, como questões sociais que causam tensões na atualidade, produzindo com isso uma visão utilitarista do conhecimento. (MALANCHEN, 2016, p. 26)

Ainda, pode-se afirmar que tanto o RCG quanto o DOCTRG

comprometem a função social da escola, uma vez que tais documentos, na direção oposta de atender aos interesses da classe trabalhadora pela apropriação do conhecimento sistematizado, acabam por possibilitar que a escola se torne “uma agência a serviço dos interesses corporativistas ou clientistas” (SAVIANI, 2013 b, p. 16). No lugar de uma educação voltada para a transformação da realidade social e que seja entendida na relação dialética com seus condicionantes sociais, dá-se espaço à compreensão neoliberal em que se coloca “a educação como prioridade, apresentando-a como alternativa de ascensão social e democratização das oportunidades” (MALANCHEN, 2016, p. 15).

Desse modo, fica evidente que a questão curricular é crucial para que os docentes estejam conscientes de que a elaboração e a organização dos saberes dentro da escola, no caso em análise, estão relacionados a um projeto formativo que tem por objetivo a adaptação dos estudantes à realidade social, impossibilitando qualquer transformação no sentido de alterar as estruturas e a dinâmica da sociedade capitalista. Nesse sentido, as reformas educacionais orientadas por documentos como a BNCC, o RCG e o DOCTRG representam um risco à educação pública gratuita, de qualidade, uma vez que, para Cruz (2021, p. 81), “a educação possui uma importante função ideológica na atual fase do sistema capitalista, o que justifica o interesse das elites em interferir nas políticas educacionais”.

Portanto, para a concepção de uma educação linguística para além do capital, o currículo, em sua essência, representa um importante instrumento em que se delimitam os conteúdos basilares com os quais os estudantes terão contato e, portanto, é imprescindível para a construção de um projeto formativo em prol da transformação social. Logo, para que a função social primordial da escola não seja secundarizada, segundo Saviani (2013b, p. 16), é necessário que se mantenha “[...] a diferenciação entre atividades curriculares e extracurriculares, já que esta é uma maneira de não perdermos de vista a distinção entre o que é principal e o que é secundário”.

Reconhecendo como o RCG e o DOCTRG concebem as questões relacionadas ao conhecimento, aos conteúdos escolares e ao currículo, na próxima subseção, a partir dos eixos analíticos deste estudo, depreendem-se suas implicações para o trabalho educativo com linguagem.

#### 4.5. *Implicações para o Trabalho Educativo com Linguagem*

Na presente seção, pretende-se apontar as implicações da base teórico-pedagógica dos dois documentos objetos de investigação para o trabalho educativo com linguagem, a partir dos três eixos dialeticamente desenvolvidos: (i) educação e projeto formativo; (ii) ensino e aprendizagem; e (iii) conhecimento, conteúdos escolares e currículo. Além disso, busca-se fomentar a reflexão sobre caminhos, alternativas e possibilidades no que tange à educação linguística, pautando-se nas teorias sobre as quais se fundamenta a presente pesquisa.

Nesse sentido, orientado teoricamente pela Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2000), pela Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2018), pela Filosofia da Linguagem de cunho marxista (VOLÓCHINOV, 2018) e pela reflexão acerca de Educação Linguística (BRITTO, 2012), promove-se um debate cujo objetivo central é aproximar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa de uma perspectiva que, essencialmente, atente-se à realidade social concreta e, desse modo, volte-se para o enfrentamento das desigualdades sociais por meio da potencialidade do componente curricular de Língua Portuguesa, investindo esforços para um projeto formativo na contramão da adaptabilidade dos estudantes ao *status quo*.

Em uma primeira análise, o eixo I – educação e projeto formativo – possibilitou o desvelamento relativo à acriticidade na relação entre escola e sociedade no RCG e no DOCTRG, os quais acabam por conceber a educação escolar autonomamente à realidade social, desconsiderando seus condicionantes objetivos. Em alguma medida, pode-se depreender que tais documentos eximem a escola do enfrentamento concreto às desigualdades sociais, expressando os interesses da classe empresarial (FREITAS, 2014; DOURADO; SIQUEIRA, 2019), dado o envolvimento desta nas políticas educacionais nas últimas décadas.

Desse modo, o RCG e o DOCTRG emergem como materialidade da luta de classes, característico da sociedade capitalista, uma vez que seus projetos formativos estão voltados à adaptabilidade dos sujeitos à ordem político-social vigente, orientados por uma formação unilateral pragmática e utilitarista cuja preocupação parece ser a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, uma vez que segue a lógica neoliberal de acumulação de capital, tal

qual discutido na seção referente ao eixo I. Com efeito, para o trabalho educativo com linguagem, o conteúdo elaborado nesse eixo, *a priori*, demonstra haver pouco ou nenhum espaço, na sala de aula de Língua Portuguesa, para uma formação humana integral com vistas à emancipação dos alunos e à transformação social, bem como a humanização dos sujeitos pelo processo educativo.

Em relação ao ideário formativo, para que a educação linguística possa ser considerada crítica, emancipadora e com viés transformativo, há necessidade de que os documentados parametrizadores do currículo orientem a práxis docente na direção do desenvolvimento de um trabalho com linguagem com vistas à omnilateralidade humana e ao desenvolvimento da consciência de classe dos discentes. Para isso, segundo Pedralli e Emerick de Maria (2021, p. 145),

[...] as dimensões física, produtiva e intelectual – incluídos aqui os campos artístico, científico e filosófico – são partes indissociáveis, na medida em que a formação da consciência e do pensamento crítico não se dá senão pela apropriação dos conhecimentos mais sofisticados produzidos pelas gerações anteriores, do que é exemplo a escrita. Assim, esse ideal formativo estabelece um profundo compartilhamento com os currículos escolares que deveriam ser concebidos buscando contribuir para a consecução de um novo projeto social. Dito de outra forma, a orientação seria para a superação de uma formação unilateral, fundada na lógica do sistema capitalista, que se respalda justamente na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, a qual é absolutamente conveniente para a manutenção do modo de organização social vigente, em direção a uma formação humana que congregue as dimensões manual e intelectual, aproximada à omnilateralidade humana, só possível plenamente numa sociedade que tenha superado, por sua vez, o sistema capitalista.

Diferentemente disso, infere-se que o trabalho desenvolvido ou a ser implementado na disciplina de LP em escolas situadas no estado do Rio Grande do Sul, assim como projetado com base no RCG, não se relaciona com a premissa da formação humana integral, tal qual se propõe, uma vez que a educação linguística se baseia em “[...] levar os alunos a aprendizagens relacionadas à ampliação da participação em práticas inseridas nos mais diversos campos da atividade humana” e “[...] as habilidades de Língua Portuguesa são pensadas a partir das práticas sociais de uso da linguagem” (SEDUC, 2018, p. 195). Da mesma forma, o DOCTRG preconiza que as práticas educativas em linguagem privilegiem “[...] experiências reais de uso da

linguagem” (SMED, 2019, p. 116). No limite, o trabalho educativo com linguagem, inserido nessa perspectiva, reverbera em uma formação unilateral pragmática e utilitarista, portanto, adaptativa, pois

[...] lidar com ‘os usos sociais’ [da linguagem] [...] tornou-se lugar comum há algumas décadas. [...] Em nome do contraponto a um processo que destituía o caráter social e histórico da linguagem, buscou-se recuperar essa característica fundante da língua por meio do que se tornou, pois, mantra: o ensino de linguagem deve considerar o uso social que se faz dela. Tonalidades pragmáticas são vistas desde aí. [...] Vê-se, já aqui, a tautologia implicada no termo ‘usos sociais da língua’ – a gênese da linguagem é social, portanto, todos os usos que se fazem dela são, necessariamente, sociais. (CHRAIM, 2022, p. 158)

Para que o ensino e a aprendizagem de língua materna rompam com o âmbito pragmático e utilitário, apontam-se duas necessidades essenciais que desdobram-se na formação docente em Letras devido à consideração de que essa é uma oportunidade para que os professores, como sujeitos formadores, humanizem-se e, assim, humanizem seus estudantes com a intenção de que ambos se tornem agentes de transformação social. Logo, como primeira necessidade, é preciso que sejam empreendidos esforços para uma formação docente crítica, para além do capital, em que os professores de Língua Portuguesa se tornem mais conscientes e amparados teoricamente por conhecimentos filosóficos sobre educação e sociedade, uma vez que tais conhecimentos podem auxiliá-los a pensar, de forma radical e rigorosa, sobre a realidade social da qual eles e seus alunos fazem parte. Em outras palavras, a fim de romper com um projeto formativo adaptativo também na educação linguística, a apropriação de conhecimentos atinentes à filosofia da educação oportuniza

[..] aos educadores um método de reflexão que lhes permita encarar os problemas educacionais, penetrando na sua complexidade e encaminhando a solução de questões tais como: o conflito entre ‘filosofia de vida’ e ‘ideologia’ na atividade do educador; a necessidade da opção ideológica e suas implicações; o caráter parcial, fragmentário e superável das ideologias e o conflito entre diferentes ideologias; a possibilidade, legitimidade, valor e limites da educação; a relação entre meio e fins na educação [...]; a relação entre teoria e prática. (SAVIANI, 2013a, p. 28)

Como uma segunda necessidade, os agentes envolvidos com a educação, em especial, neste estudo, os docentes ocupados do trabalho com

linguagem, devem perceber a importância de enfrentar as políticas educacionais, principalmente aquelas relativas ao currículo. No tensionamento com a lógica neoliberal que se exacerbou mais precisamente a partir da implementação da BNCC e, conseqüentemente, neste estudo, com o RCG e o DOCTRG nas escolas estaduais e municipais da cidade de Rio Grande, é crucial que se pautem uma luta contra os parametrizadores do currículo que explicitam o interesse empresarial nas políticas públicas de educação.

Acerca dessa problemática, é fundamental que a formação docente em Letras esteja voltada para a transformação da visão social de mundo dos acadêmicos, desenvolvendo neles uma concepção de mundo materialista histórico-dialética (DUARTE, 2016) para que, assim, a educação possa, rompendo com a pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976), orientar-se para a formação humana integral, conforme informam – ingenuamente, talvez? – tais documentos, e ter vistas à emancipação e ao enfrentamento da realidade social e sua transformação. Desse modo, a escola e, em consequência, o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, poderão ser relacionados com um projeto formativo que, vinculado a um novo projeto social, possibilite uma concepção de educação ‘para além do capital’ (MÉSZAROS, 2008) e ‘virada para o futuro’ (SUCHODOLSKI, 2000), em consonância com a proposta evidenciada por este estudo.

Quanto ao eixo II – ensino e aprendizagem –, desvelou-se que o RCG e o DOCTRG se associam à PC, na mesma senda do documento que os ancora: a BNCC. Explicitou-se que essa pedagogia está alinhada, em essência, com a manutenção do projeto social vigente, corroborando o pragmatismo no processo educativo, o que auxilia no desvelamento do projeto formativo adaptativo concebido em tais documentos. Também foi possível perceber que há uma preconização da aprendizagem, a qual deve ter como eixo central da práxis educativa o protagonismo discente em detrimento da posição central do conhecimento, tal qual orienta a PHC. Ainda, tendo sido alinhados a perspectivas pedagógicas em que o método de construção do conhecimento é focalizado, os documentos deslocam a função social da escola, a saber, a socialização e a apropriação de conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade (SAVIANI, 2013b). Nessa perspectiva, com a centralidade na aprendizagem, secundariza-se a atividade de ensino, o que inviabiliza a

dialetização intrínseca existente entre ambos os processos, conforme discutido na seção alusiva ao eixo II.

Ademais, verificou-se que o foco na aprendizagem se relaciona, no limite, com o lema “aprender a aprender” que, ao fim e ao cabo, tem a função de adaptar os sujeitos à realidade social, colaborando com o projeto neoliberal e, em alguma medida, naturalizando o que, na verdade, é socialmente condicionado. Conforme visto no eixo referente ao ensino e à aprendizagem, tal lema embebe-se de princípios do multiculturalismo que, oriundo da pós-modernidade, relativiza a ciência e a ideia de verdade. Para além disso, acerca da relação entre a pós-modernidade e o ideário neoliberal, para Duarte (2011, p. 3), é perceptível que “não existem aí duas questões de diferente natureza, mas sim apenas dois aspectos de um mesmo processo de luta ideológica”, isto é, a pós-modernidade, como expressão do neoliberalismo, tem servido à manutenção do estado de coisas. Logo, como implicações para o trabalho educativo com linguagem, no RCG e no DOCTRG, emergem, pelo menos, duas problemáticas: (i) a possibilidade de aproximações com teorizações pedagógicas acríticas<sup>32</sup>, a exemplo da PC; e (ii) a descaracterização do papel do professor ocupado com a educação linguística.

Ao discorrer sobre o trabalho docente na educação escolar, é essencial que se compreenda que a práxis educativa se traduz, em sala de aula, na metodologia adotada pelo docente. No entanto, todas as atividades desenvolvidas pelos professores se ancoram em teorias que, no caso deste estudo, traduzem-se por teorias pedagógicas e linguísticas. No que tange às teorias pedagógicas, deve-se superar por incorporação as propostas das tendências tradicionais, escolanovistas e tecnicistas, no âmbito do que Saviani (2018) classifica como teorias não-críticas. Grosso modo, o distanciamento de tais tendências é crucial, porque, na dialética com o eixo relativo a educação e projeto formativo, elas têm por finalidade uma formação unilateral adaptativa dos sujeitos à realidade tal qual o sistema capitalista condiciona.

No caso específico do trabalho educativo com linguagem, percebe-se, na contemporaneidade, a emergência de propostas educativas em que a

---

<sup>32</sup> É importante frisar que este estudo considera acrítica toda a pedagogia que, conforme Saviani (2018), não concebe dialeticamente a relação entre sociedade e escola, considerando esta autônoma no que diz respeito aos seus condicionantes objetivos.



orientação pedagógica se dá exclusivamente pelo campo da teorização linguística, a exemplo dos Multiletramentos (ROJO, 2009) ou de propostas metodológicas arvoradas sobre a teoria dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2000), elencados tanto no RCG quanto no DOCTRG. Todavia, na concepção de uma educação linguística para além do capital, voltada para a formação humana integral, a articulação da filosofia, da pedagogia e dos estudos da linguagem se torna essencial. Em outras palavras, quando orientado apenas pelas teorizações linguísticas, o ensino em linguagem não “[...] sustenta em si o trabalho educativo, ainda que sejam dele parte inalienável” (PEDRALLI; EMERICK DE MARIA, 2021, p. 143).

No que concerne à atuação do docente na educação escolar, fica evidente que, com o enfoque na aprendizagem e no protagonismo do estudante, o ensino é secundarizado. Inicialmente, o que se verifica, tanto no RCG quanto no DOCTRG, é a promoção explícita da descaracterização do papel docente, no caso deste estudo, de Língua Portuguesa, na educação escolar. Sob a perspectiva de valorização da pessoa e sua subjetividade, assim como da importância das vivências e experiências no processo educativo, tais documentos, atrelados à PC, depreendem que

[...] os professores já não mais precisarão aprender o conhecimento historicamente acumulado, pois já não mais precisarão ensiná-los aos seus alunos, e ambos, professores e alunos, cada vez mais empobrecidos de conhecimentos pelos quais possam compreender e intervir na realidade, com maior facilidade, se adaptarão a ela pela primazia da alienação. (MARTINS, 2015, p. 23)

Por isso, segundo Marsiglia (2011, p. 17),

[...] a escola não está centrada em adquirir conhecimento (domínio dos conteúdos), mas sim no processo de aprendizagem. Os sujeitos são preparados para serem flexíveis e adaptáveis às necessidades do mercado; tornam-se dóceis aos desígnios do capitalismo; a exploração do homem pelo homem é naturalizada e a classe dominante isenta-se da responsabilidade de oferecer condições ao desenvolvimento máximo de todos os indivíduos.

Contudo, no processo educativo, é essencial retomar a percepção de que o professor tem como atividade principal o ensino, visto que é o sujeito mais experiente no que concerne ao objeto de estudo de seu componente curricular:

a língua portuguesa. Desse modo, o docente é elemento central na organização e sistematização do conhecimento linguístico de forma intencional e deliberada, além de ser responsável pela escolha de um determinado método de ensino (segundo este estudo, o método histórico-crítico), em uma relação de oposição ao que o RCG e o DOCTRG preconizam: o método de autoaprendizagem dos alunos ou método de construção do conhecimento.

Nesse sentido, apesar de reconhecer e legitimar as vivências e os conhecimentos prévios dos alunos em relação à língua materna, os professores precisam ter ciência do seu papel e da importância da sua práxis educativa a fim de transcender os conhecimentos intuitivos e tácitos dos discentes no que tange à língua portuguesa com vistas à superação da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976) também no que se refere à língua nas práticas sociais. Para tanto, é essencial que os docentes de LP compreendam, em primeiro lugar, a finalidade da educação escolar em tal componente curricular, relacionada ao desenvolvimento e à complexificação dos conhecimentos de língua e da realidade social e natural e, no limite, à mudança de uma consciência de mundo ingênua, ahistórica, reificada na direção de uma visão de mundo materialista, histórico e dialética ou, como sublinha Duarte (2013), uma consciência para si. Diante do exposto, segundo Britto (2012, p. 93, grifos do autor),

[...] cabe reconhecer que, assumindo que só faz sentido ensinar o que o outro não sabe e que qualquer falante nativo do Português sabe Português, há conhecimentos significativos a serem explorados. Faz todo o sentido tomar a língua como objeto de investigação e conhecimento numa perspectiva que permita a ampliação da percepção do fenômeno da linguagem, *independente do uso prático e cotidiano*.

Finalmente, relativo ao eixo III – conhecimento, conteúdos escolares e currículo –, em suma, revelou-se que o RCG e o DOCTRG privilegiam conhecimentos tácitos, isto é, voltados para o cotidiano e a realidade imediata dos estudantes, portanto, presos ao senso comum. Nesse sentido, os conteúdos escolares são esvaziados, inviabilizando o trabalho docente ocupado com conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, essenciais para que os sujeitos se compreendam como indivíduos históricos e concretos e adquiram, coletivamente, consciência de classe. Por conseguinte, o currículo, na concepção de tais documentos, torna-se expressão dos interesses da classe

empresarial (burguesa) e, portanto, materializa a luta de classes no âmbito das políticas educacionais.

Sendo assim, além das evidências já dialeticamente desveladas nos eixos I e II, pode-se depreender que o trabalho educativo com linguagem é afetado diretamente no que concerne ao conhecimento, aos conteúdos escolares e ao currículo, em termos dos riscos de aprofundamento das desigualdades relacionadas à apropriação de conhecimentos atinentes às atividades de leitura e escrita, foco da educação linguística proposta neste estudo, e da centralidade do conhecimento no ensino e na aprendizagem de língua materna, em prol do texto como centro do trabalho do professor ocupado com a educação em linguagem. Em contraposição ao que é inferível no RDG e no DOCTRG, para Britto (2012, p. 94),

[...] à disciplina de Língua Portuguesa, compete o estudo de questões especificamente linguísticas (teorias linguísticas, variação linguística, formas e processos de constituição da língua, língua e valores) e a experiência literária. Isso significa tomar a língua como objeto de investigação e análise, com base em teorias e conhecimento cientificamente corroborados.

Com relação ao foco da educação linguística, advoga-se, nesta dissertação, o trabalho educativo com leitura e escrita, pois, de acordo com Britto (*idem*, p. 86), “seguimos vivendo em uma sociedade grafocêntrica, [...] [em que a leitura e a escrita, portanto,] são condições básicas de inserção social”. Ademais, é preciso sublinhar, na sala de aula de LP, a vinculação íntima entre a escrita e as formas de poder

[...] quando se considera uma ordem social em que a apropriação desigual da produção é essencial. Como ocorre com qualquer outra técnica, a posse da escrita, na sociedade de classes, está desigualmente distribuída. Quem mais a domina e faz mais uso dela são os grupos que detêm o poder econômico e político. Em toda a sua história, a escrita e os bens culturais que veicula foram controlados pelos grupos dominantes. (BRITTO, 2007, p. 25)

Entretanto, o RCG focaliza “[...] a língua e as múltiplas linguagens [...] imbricada na questão dos multiletramentos” (SEDUC, 2018, p. 195-196) e privilegia a leitura e a escrita de textos “multissemióticos” (*idem*, p. 197). Na mesma direção, o DOCTRG preconiza “[...] o trabalho com a multimodalidade e

o multiletramento” (SMED, 2019, p. 114). Desse modo, tais documentos podem possibilitar que o enfrentamento da problemática da apropriação de leitura e escrita não se realize, criando um fosso ainda maior em se tratando das desigualdades que os indicadores de alfabetização e letramento apontam na educação pública brasileira. Destarte, e com base nas teorias a que este estudo se alinha, nas aulas de LP, o trabalho educativo não deve ficar limitado apenas aos textos do cotidiano que, ligados à imediaticidade da vida e ao interesse dos alunos, refletem o senso comum, na perspectiva da educação por competências. Para Britto (2012), a educação linguística deve concentrar seus esforços no trabalho com textos que promovam a reflexão sobre o funcionamento da língua em sua forma mais complexa e sofisticada, a exemplo dos textos literários e em distanciamento a atividades ecos de uma “pedagogia do gostoso”.

Por isso, em uma perspectiva de educação linguística com viés emancipador e voltada para a transformação social, o trabalho educativo com linguagem deve priorizar o conhecimento relativo às atividades de leitura e de escrita de textos que demandem uma reflexão mais aguda e que promovam operações intelectuais em níveis cada vez mais desenvolvidos, uma vez que “[...] aprender a ler e escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade” (BRITTO, 2007, p. 30). Para além disso, os docentes precisam estar cientes de que

[...] os modos de representação, de organização, de estruturação da sociedade resultam de um processo que se fez historicamente com base na língua escrita, o que constituiu um pensar escrito. Ler e escrever, interagir com textos e com os conhecimentos e as informações que se veiculam dessa forma, operar com os referenciais que se constituem na tradição escrita são condição de participação e de pertencimento à ordem social. (BRITTO, 2012, p. 86)

Quanto à questão da centralidade do trabalho educativo com linguagem, o RCG e o DOCTRG consideram o texto como elemento central e unidade de trabalho do professor de Língua Portuguesa (SEDUC, 2018, p. 195; SMED, 2019, p. 115), aparentemente em convergência com a perspectiva do ensino de linguagem de natureza operacional e reflexivo, apresentada por Britto (1997). No entanto, quando a centralidade do trabalho educativo é deslocada do conhecimento para o texto, em uma sobreposição da categoria ‘linguagem’ à

categoria ‘trabalho’<sup>33</sup>, corre-se o risco de que os conhecimentos da língua e aqueles veiculados por ela sejam minorados, estudando-se outra coisa que não a linguagem no interior da prática social. Na contramão do que tais documentos apontam, Britto (2021, p.11) afirma que o ensino escolar de língua significa

[...] ‘ensinar mais língua’ – isto é, a língua que se produz socialmente em diversas e complexas dimensões na história e na e pela qual se manifesta o conhecimento, o qual não coincide com a língua que se adquire no imediatismo do viver, nas relações típicas do cotidiano. Isso obriga reconhecer que há para aprender (e ensinar) *mais língua, mais da língua e mais com a língua*, uma vez que há conhecimentos da língua que resultam da aprendizagem que, transcendendo o imediatismo, organizam-se com base na produção intelectual humana e demandam formas mais elaboradas para se concretizarem.

Na relação entre texto, língua e conhecimentos por eles veiculados, é preciso preconizar o conhecimento como elemento nodal do trabalho educativo com linguagem, tendo em vista a natureza dialética do trabalho manifestada pela relação entre objetivação e apropriação: é por intermédio da apropriação das objetivações humanas – neste caso, do conhecimento mais elaborado da língua, sobre a língua e veiculado pela língua via atividades de leitura, prioritariamente – que o ser humano se constitui na direção da formação da individualidade para si. Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa pode tornar-se “[...] uma alternativa de intervenção político-pedagógica com base em um referencial de ensino coerente com a perspectiva escolar que não se submete ao pragmatismo e ao utilitarismo [...]” (BRITTO, 2012, p. 85). A partir dessa perspectiva, os estudantes devem aprender os conhecimentos atinentes à língua, com foco em leitura e escrita, sem dissociá-los “[...] dos outros conhecimentos objetivos, em suas diversas formas de produção, manifestação, circulação e apropriação” (*idem*, p. 78).

Delineadas as implicações dos eixos analíticos do RCG e do DOCTRG para o trabalho educativo com linguagem, por fim, passam-se às considerações finais do seguinte estudo.

---

<sup>33</sup> Sobre a relação entre as categorias ‘trabalho’ e ‘linguagem’, segundo os Manuscritos de 1929 de Marx, incorporados por Duarte (2000), na senda da máxima que ‘a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco’ -, a linguagem nos auxilia a compreender a importância do trabalho como categoria fundante do ser social. Portanto, é nessa direção que a dialetização entre trabalho e linguagem é defendida no corpo desta pesquisa, na compreensão de que o trabalho e linguagem são categorias simétricas, a despeito de ser esta última produto daquela enquanto necessidade humana relativa à comunicação.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No corpo deste estudo, ancorado no MHD (MARX, 2019), buscou-se evidenciar o trabalho, atividade vital humana, como categoria fundante do ser social. Dada tal fundamentação teórico-filosófica, entende-se que a sociedade, na sua forma de organização vigente, é orientada pela acumulação de capital e, portanto, há explícito conflito de interesses entre as classes sociais (burguesia e proletariado). Tendo em vista que a luta de classes também está presente na produção e na socialização dos conhecimentos, no que tange à educação escolar, apontou-se a necessidade de considerar os condicionantes objetivos aos quais a escola está submetida para que a educação possa ser dialeticamente relacionada à realidade na qual está inserida.

Para tanto, utilizando-se dos princípios da Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2000), da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2018), da Filosofia da Linguagem de cunho marxista (VOLÓCHINOV, 2018) e da reflexão acerca de Educação Linguística (BRITTO, 2012), objetivou-se investigar as filiações teórico-pedagógicas do Referencial Curricular Gaúcho e do Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino. Além disso, no intento de verificar a (im)possibilidade de uma educação linguística para além do capital, destacou-se a centralidade do conhecimento no trabalho educativo e a importância do saber objetivo na seleção dos conteúdos escolares, uma vez que “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2013b, p. 14).

Sendo assim, a fim de apontar as implicações de tal análise documental para o trabalho educativo com linguagem, seguindo o movimento dialético do método científico marxista, esta pesquisa se orientou “[...] da síntese (‘visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’)” (SAVIANI, 2018, p. 59). Em uma abordagem ontológica, a análise dos documentos supracitados, com base em três eixos: (i) educação e projeto formativo; (ii) ensino e aprendizagem; e (iii) conhecimento, conteúdos escolares e currículo, fez emergir a contradição como categoria teórico-metodológica prevaiente no que diz respeito à relação dialética acerca da base teórico-

pedagógica dos documentos e seu conteúdo, tanto quanto objetivos delineados.

Destarte, o eixo I – educação e projeto formativo – revelou que, vinculados à BNCC, tanto o RCG quanto o DOCTRG têm uma concepção acrítica de educação, pois a relação dialética entre sociedade e escola é cindida, sendo esta entendida autonomamente. Além disso, tais documentos se apresentam como expressão e materialização da luta de classes, visto que os interesses empresariais pelas políticas educacionais são evidenciados na seleção dos conhecimentos considerados essenciais na Educação Básica, bem como nos objetivos delineados. Também notou-se que há um deslocamento e uma secundarização da função primordial da escola, derivando em uma formação unilateral voltada à preparação para o mercado de trabalho. Logo, torna-se imprescindível sublinhar e reafirmar a razão da existência da educação escolar: a socialização e apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade.

Ainda, tais documentos se distanciam, em contradição com o que propalam, da formação humana integral com vistas à emancipação e transformação social. Nesse sentido, o RCG e o DOCTRG assumem um projeto formativo adaptativo, uma vez que objetivam formar estudantes em conformidade com o *status quo*. Em oposição à concepção de educação e ao projeto formativo presente nesses documentos, julga-se crucial pautar uma formação omnilateral, de acordo com as premissas da perspectiva marxista, com o objetivo de que, dentro dos limites impostos pelo capital, os estudantes tenham acesso aos saberes escolares essenciais para que sejam capazes de “[...] conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a” (SAVIANI, 2013a, p. 46).

No que diz respeito ao eixo II, atinente ao ensino e à aprendizagem, evidenciou-se, na mesma direção da BNCC, a filiação do RCG e do DOCTRG às pedagogias do “aprender a aprender”, em especial à Pedagogia das Competências, cujas consequências têm relação direta com a aquisição de habilidades para a ação dos estudantes em sua realidade imediata. Ademais, verificou-se foco na aprendizagem em detrimento do ensino, dicotomizando tais processos. Sob a égide do protagonismo dos estudantes, fica explícito que tais documentos estão voltados à autoaprendizagem, à consideração dos interesses dos estudantes como ponto de chegada e ao privilégio do método de construção

de conhecimento; também é desconsiderada a relação dialética entre objetivação e apropriação como fundamental na formação dos indivíduos, inviabilizando um trabalho docente para além da cotidianidade. Com efeito, gera-se a descaracterização do papel do professor – que não é considerado o indivíduo mais experiente quanto ao objeto de estudo –, assim como a cisão entre teoria e prática – que impossibilita uma práxis educativa emancipadora e com caráter transformador da realidade, isto é, revolucionária. Diante do exposto, este estudo reiterou a importância da adoção de teorias educacionais e pedagógicas que, superando por incorporação os fundamentos da Pedagogia Tradicional, da Pedagogia Nova e da Pedagogia Tecnicista, estejam “[...] a serviço dos interesses populares” (SAVIANI, 2018, p. 60) e, portanto, empenhadas “[...] decididamente em colocar a educação a serviço da [...] transformação das relações de produção” (*idem*, p. 61).

Por fim, quanto ao eixo III – conhecimento, conteúdos escolares e currículo –, explicitou-se que o conhecimento, no RCG e no DOCTRG, possui uma relação íntima com a imediaticidade da realidade social, adquirindo um caráter pragmático e utilitarista, ou seja, preso à pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976). Também, na descentralização do conhecimento no trabalho educativo, dado o foco na aprendizagem e no protagonismo dos alunos, os conteúdos escolares são concebidos a partir do cotidiano e orientados para o senso comum; na senda do que discute Vigotski (2000), os conteúdos escolares ficam presos aos conceitos espontâneos e pouco se voltam ao desenvolvimento dos conceitos científicos. Sendo assim, promove-se apenas o desenvolvimento da individualidade em si e, portanto, afasta-se a possibilidade de que os estudantes adquiram uma consciência de si enquanto sujeitos coletivos e históricos a partir do contato e acesso ao saber objetivo mais elaborado. Em última análise, desvelou-se que o currículo, sob o viés do construtivismo e do multiculturalismo, preconiza o respeito à pluralidade de ideias e diversidade cultural, característica comum à pós-modernidade que, no limite, para Duarte (2011), legitima o capitalismo, tornando-se expressão da lógica neoliberal.

A partir dos eixos analíticos propostos neste estudo, faz-se essencial que a discussão sobre currículo receba a devida atenção em termos de pesquisa e de reflexão entre os docentes, pois configura uma questão central na medida em que os documentos parametrizadores do currículo definem os saberes



essenciais dos quais a escola como instituição formal de ensino é responsável no que tange a sua transmissão. Dessa forma, neste estudo, defendeu-se um currículo em que os conhecimentos mais elaborados na história da humanidade sejam priorizados para que os estudantes se compreendam histórica e coletivamente, para que adquiram consciência de classe e, por fim, tenham a oportunidade de, a partir do trabalho educativo como parte fundamental do processo de humanização e emancipação, e dentro dos limites da organização social vigente, tornarem-se agentes de transformação da realidade social.

Quanto à especificidade do componente curricular de LP, destacou-se que a educação linguística deve estar alinhada a um projeto formativo em função da mudança do estado de coisas. Nessa direção, elucidou-se que a formação unilateral pragmática e utilitarista preconizada no RCG e no DOCTRG e desdobrada no trabalho educativo desenvolvido na sala de aula de LP precisa ser substituída pela formação humana integral ou omnilateral. Para tanto, encontra-se na formação docente em Letras uma possibilidade de resolução ou, ao menos, problematização do que se apresenta no cenário educacional, visto que essa é uma oportunidade de modificação da visão social de mundo dos professores em formação.

Logo, torna-se essencial que os docentes sejam expostos mais consistentemente a conhecimentos filosóficos e pedagógicos, para além da verticalização de teorias linguísticas, a fim de que fiquem mais conscientes e amparados teoricamente para a concretização de um trabalho educativo para além do capital. Ainda, reconhece-se a urgência da luta contra as políticas educacionais curriculares tal qual consubstanciadas contemporaneamente, uma vez que elas se configuram como expressão e materialidade dos interesses empresariais no que tange à educação.

Além disso, a partir da análise dos documentos objetos deste estudo, sublinhou-se a dicotomização dos processos de ensino e aprendizagem no trabalho educativo, os quais precisam, essencialmente, ser redialetizados para que haja possibilidade de consolidação de uma concepção e de desenvolvimento de uma educação linguística com vistas à emancipação e transformação social por intermédio da transmissão do patrimônio cultural produzido historicamente no que tange às questões afetas à língua(gem). Para que isso seja viável, é fundamental que haja o aprofundamento de questões

relacionadas à especificidade do trabalho docente, uma vez que tais documentos descaracterizam o papel do professor em detrimento do protagonismo discente.

Por fim, na direção do rompimento com o senso comum, com a cotidianidade e a realidade imediata dos alunos, advoga-se pela centralidade do conhecimento no que diz respeito ao ensino de linguagem, o qual encontra aporte teórico hegemônico, na atualidade, em perspectivas que colocam o texto como centro do trabalho do professor de LP. Como alternativa, evidenciou-se que o foco deve estar relacionado com conhecimentos linguísticos atinentes às atividades de leitura e escrita, em que os professores precisam preconizar os textos mais complexos e sofisticados, a exemplo dos textos literários. Desse modo, torna-se viável que a relação dialética entre objetivação e apropriação seja o cerne do trabalho educativo de LP na busca da formação dos indivíduos e do gênero humano, bem como a concepção de uma educação linguística em que a língua e os conhecimentos veiculados por ela estejam dialeticamente relacionados com outros conhecimentos objetivos.

Nesse sentido, considera-se urgente a revisão dos documentos oficiais e do que esses concebem como função social da escola e conteúdos básicos da educação, sendo impreterível que se defenda um projeto formativo pró-transformação e, dessa forma, que se oriente para uma ordem político-social alternativa ao que o capital impõe. Para tanto, em essência, alerta-se para a luta contra a exploração do homem pelo homem, fundamental na lógica capitalista, bem como contra qualquer forma de opressão (de raça, de gênero etc.).

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina. Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, p. 24-30, jan/abr 2007.

\_\_\_\_\_. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. Que é da língua que é de aprender na escola?. *In*: CAVALHEIRO, A. C. D.; MOSSMANN, S. S. (Orgs.). **Educação e Linguagem na perspectiva histórico-cultural**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2021, p. 5-17.

CATOIA DIAS, S. **Entre ecos e travessias: um olhar para o ato de ler no processo de educação em linguagem na esfera escolar**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

CELLARD, A. A Análise Documental. *In*: POUPART, J. et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 295 - 316.

CHRAIM, A. M. Os 'usos sociais da língua' e a ênfase no local: problematizações. *In*: CHRAIM, A. M.; PEDRALLI, R. (Orgs.). **Alfabetização e humanização: a apropriação inicial da escrita sob bases histórico-culturais**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2022, p. 157-176.

CRUZ, M. C. F. BNCC: uma breve análise pautada na Pedagogia Histórico-Crítica. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, v. 5, n. 1, p. 79-84, 2021.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 2, p. 291-3306, mai./ago. 2019.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o 'aprender a aprender'**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **A individualidade para si**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

\_\_\_\_\_. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 139-145, mai./ago. 2018.

FACCI, M. G. D. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: LIMA MENDONÇA, S. G.; MILLER, S. (Orgs.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2. ed. rev. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

\_\_\_\_\_. A crítica às pedagogias do 'aprender a aprender': a naturalização do desenvolvimento humano e a insuficiência do construtivismo na educação. In: MARSIGLIA, A. C. G. **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, p. 121-146, 2011.

FERNANDES, S. **Sintomas mórbidos**: A encruzilhada da esquerda brasileira. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação e o controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, v. 35, n. 129, p.1085-1114, out./dez., 2014.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: CIAVATTA, M. (Org.). **Gaudêncio Frigotto**: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. L.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LEÓNTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.
- LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- LÖWY, M. **Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 2015.
- LUKÁCS, G. **Estética I: La peculiaridad de lo estético**. Barcelona: Grijalbo, 1967.
- \_\_\_\_\_. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MACHADO, P. S.; PRIETSCH, N. S.; LIMA, J. H. de.; CATOIA DIAS, S. Por um ensino de língua portuguesa para além do capital: uma análise crítica da Base Nacional Comum Curricular sob o viés da Pedagogia Histórico-Crítica e da Educação Linguística. **Revista Tabuleiro de Letras**, v. 15, n. 02, p. 108-119, jul./dez. 2021.
- MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- MALANCHEN, J.; TRINDADE, D. C.; JOHANN, R. C. Base Nacional Comum Curricular e a reforma do ensino médio em tempos de pandemia: considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Momento: diálogos em educação**, v. 30, n. 1, p. 21-45, jan./abr. 2021.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. Newton Ramos. De Oliveira. São Paulo: Editora Alínea, 2010.
- MANNHEIM, K. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.
- MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. O.; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: um nono episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal – Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.
- MARTINS, L. M. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. *In*: LIMA MENDONÇA, S. G.; MILLER, S. (Orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. rev. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

\_\_\_\_\_. **A formação da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARX, K. **Contribuições à crítica da economia política.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.

\_\_\_\_\_. Processo de trabalho e processo de valorização. *In:* ANTUNES, R (Org.). **A dialética do trabalho:** escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. **O capital:** crítica da economia política. v. I. 36. ed. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2019.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** Petrópolis, RJ: Vozes de Bolso, 2019.

\_\_\_\_\_. **Textos sobre Educação e Ensino.** Campinas: Navegando, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NETTO, J. P. **O que é Marxismo.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015.

PEDRALLI, R.; EMERICK DE MARIA, M. S. Humanização e apropriação inicial da escrita: implicações decisivas para a educação linguística. *In:* CAVALHEIRO, A. C. D.; MOSSMANN, S. S. (Orgs.). **Educação e Linguagem na perspectiva histórico-cultural.** São Carlos, SP: Pedro & João, 2021, p. 143-168.

PERRENOUD, P. **Dez competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed editora, 2000.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, C. M. **Na prática a teoria é outra?** Mitos e dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicas no Serviço Social. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2011.

SAVIANI, D. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. *In*: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR, 2005.

\_\_\_\_\_. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.

\_\_\_\_\_. EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, Niterói, n. 4, p. 54-84, ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019b.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SILVA, L. R. C.; DAMACENO, A. D.; MARTINS, M. C. R.; SOBRAL, K. M.; FARIAS, I. M. S. **Pesquisa documental**: alternativa investigativa na formação docente. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, 2009.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

TOMAZONI, E. **O ato de escrever em encontros na escola**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. 1. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2003.

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKI, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos, SP: Pedro&João Editores, 2013.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2018.



## ANEXOS

### ANEXO I – SUMÁRIO EDITADO DO REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO REFERENTE ÀS LINGUAGENS

#### Sumário

APRESENTAÇÃO .....	14
O REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO E O REGIME DE COLABORAÇÃO: RESPONSABILIZAÇÃO PELA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NO RIO GRANDE DO SUL .....	14
INTRODUÇÃO .....	17
O REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO: COMO NASCEM AS IDEIAS? 17	
RIO GRANDE DO SUL: IDENTIDADES.....	20
ESTRUTURA DO DOCUMENTO .....	22
PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO DOCUMENTO .....	22
1. CONCEPÇÕES.....	22
1.1 Educação .....	22
1.2 Aprendizagem .....	23
1.3 Educação e formação de sujeitos no contexto escolar .....	24
1.4 Currículo .....	26
1.5 Competências Gerais da Base .....	28
1.6 Interdisciplinaridade .....	30
1.7 Educação Integral .....	31
1.8 Ciência e Tecnologia Aplicadas à Educação do Século XXI.....	32
1.9 Avaliação .....	33
1.10 Formação Continuada dos profissionais da educação.....	35

**ANEXO II – SUMÁRIO EDITADO DO CADERNO DE LINGUAGENS DO  
DOCUMENTO ORIENTADOR CURRICULAR DO TERRITÓRIO RIO-  
GRANDINO REFERENTE ÀS LINGUAGENS**

**SUMÁRIO**

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>ESTRUTURA DO DOCUMENTO .....</b>	<b>15</b>
<b>PARTE I</b>	
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>1 O MUNICÍPIO DO RIO GRANDE .....</b>	<b>26</b>
<b>2 EDUCAÇÃO PARA QUEM? OS/AS ESTUDANTES DO TERRITÓRIO RIO-GRANDINO .....</b>	<b>36</b>
<b>3 GARANTIA DE DIREITOS .....</b>	<b>41</b>
3.1 EQUIDADE, GARANTIA DE ACESSO, PERMANÊNCIA E IGUALDADE DE OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM .....	41
3.2 DIVERSIDADE E VALORIZAÇÃO DA VIDA .....	43
<b>4 CONCEPÇÕES .....</b>	<b>47</b>
4.1 FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: A CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS E SEUS DIREITOS DE APRENDER .....	47
4.1.1 Competências socioemocionais .....	49
4.2 AS MÚLTIPLAS INFÂNCIAS E ADOLESCÊNCIAS NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	53
4.3 CURRÍCULO .....	56
4.4 APRENDIZAGEM .....	58
4.5 AVALIAÇÃO .....	60
4.6 INTERDISCIPLINARIDADE .....	63
4.7 TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS .....	64
4.8 TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO .....	68
4.9 FORMAÇÃO DO LEITOR E DA LEITORA .....	70
4.10 EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....	72
4.10.1 Direitos Animais .....	75
4.11 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL .....	77
4.12 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL .....	80
4.13 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS .....	83
4.14 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS .....	86