



Os fundamentos do trabalho educativo no Referencial Curricular Gaúcho e suas implicações para a educação linguística a partir de uma abordagem histórico-crítica

The foundations of educational work on the Gaúcho Curricular Reference and its implications to the linguistic education based on a historical-critical approach

Los fundamentos del trabajo educativo en el Marco Curricular Gaúcho y sus implicaciones para la educación lingüística desde un enfoque histórico-crítico

Silvana Nascimento 
Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, Brasil.
silschwab21@gmail.com

Sabatha Catoia Dias 
Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, Brasil.
sabathadias@gmail.com

Pierre Silva Machado 
Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, Brasil.
pierresmachadorg@gmail.com

Recebido em 09 de novembro de 2023

Aprovado em 04 de abril de 2024

Publicado em 05 de agosto de 2024

RESUMO

Este artigo tem como mote ‘currículo’ e objetiva analisar a(s) base(s) teórico-pedagógica(s) do Referencial Curricular Gaúcho, documento oficial orientador de ações educativas alusivas à Educação Básica no estado do Rio Grande do Sul, discorrendo sobre suas implicações para o trabalho educativo com educação linguística. Consiste, assim, em pesquisa documental e toma como eixo analítico as concepções de ‘ensino’ e ‘aprendizagem’ constantes no documento, as quais são examinadas a partir da teoria pedagógica histórico-crítica (SAVIANI, 2018). Evidencia-se, ao longo do texto, uma fundamentação concernente às denominadas

pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2011), alinhadas ao ideário neoliberal e pós-moderno, caracterizadas como reverberações da Pedagogia Nova e da Pedagogia Tecnicista, voltadas para a formação unilateral com vistas ao atendimento às demandas mercadológicas. Em atenção ao potencial emancipatório das instituições formais de ensino, advoga-se, neste estudo, por um exame crítico por parte dos profissionais da educação em relação ao documento parametrizador, a fim de que a escola cumpra sua função que consiste em formar omnilateralmente os indivíduos, em especial no que tange às aulas de Língua Portuguesa.

2

Palavras-chave: Referencial Curricular Gaúcho; Pedagogia Histórico-Crítica; Educação Linguística.

ABSTRACT

This paper discusses ‘curriculum’ and aims to analyze the theoretical-pedagogical base of the Gaúcho Curricular Reference, guiding official document of educational actions alluding to Basic Education in the state of Rio Grande do Sul, debating its implications to the language education work. Thus, it consists of document analysis and takes as axis the ‘teaching’ and ‘learning’ conceptions existing in the document, which are examined since the historical-critical pedagogical theory (SAVIANI, 2018). Throughout the text, it is evidenced a reasoning concerning the so-called “learning to learn” pedagogies (DUARTE, 2011), aligned to the neoliberal and postmodern ideas, characterized as reverberations of New and Technician Pedagogies, focusing on unilateral formation sighting to meet market demands. In view of the emancipatory potential of formal educational institutions, this study advocates for a critical examination of the parameterizing document by education professionals so that the school fulfills its function, which is to form individuals omnilaterally, in particular with regard to the Portuguese Language Classes.

Keywords: Gaúcho Curricular Reference; Critical-Historical Pedagogy; Linguistic Education.

RESUMEN

Este artículo tiene como lema 'currículum' y tiene como objetivo analizar la(s) base(s) teórico-pedagógica(s) de la Referencia Curricular Gaúcha, documento oficial que orienta las acciones educativas relativas a la Educación Básica en el estado de Rio Grande do Sul, discutiendo sus implicaciones para trabajo educativo con educación lingüística. Consiste, por tanto, en una investigación documental y toma como eje analítico los conceptos de 'enseñanza' y 'aprendizaje' contenidos en el documento, los cuales se examinan con base en la teoría pedagógica histórico-crítica (SAVIANI, 2018). A lo largo del texto se desprende un fundamento en torno a las pedagogías llamadas “aprender a aprender” (DUARTE, 2011), alineadas con ideas neoliberales y

posmodernas, caracterizadas como reverberaciones de la Nueva Pedagogía y la Pedagogía Técnica, orientadas a una formación unilateral orientada a atender el mercado. demandas. Considerando el potencial emancipador de las instituciones de educación formal, este estudio aboga por un examen crítico por parte de los profesionales de la educación en relación al documento de parametrización, para que la escuela cumpla su función, que consiste en formar personas de manera omnilateral, especialmente en lo que respecta a las clases de lengua portuguesa. **3**

Palabras clave: Marco Curricular Gaucho; Pedagogía Histórico-Crítica; Educación Lingüística.

Introdução

Nos cerca de 40 anos da Linguística Aplicada, diversos estudos, a exemplo de Catoia Dias (2016) e Tomazoni (2016), apontam que, dentre outras razões, uma concepção de língua ahistórica tem derivado num ensino de linguagem voltado à gramática normativa nos bancos escolares, em que a categorização e classificação de elementos se torna central no trabalho docente. Além disso, nos últimos anos, nota-se que as reformas educacionais, no âmbito da parametrização do currículo, têm sido alvo de críticas, principalmente no que diz respeito à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), uma vez que orientadora de um trabalho educativo com linguagem à luz de princípios vinculados à ideia de competências, as quais se limitam à preparação dos estudantes para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, a educação e, neste estudo, mais especificamente a aula de Língua Portuguesa, pode tornar-se espaço de formação unilateral, visto que dissociada da formação humana omnilateral tal qual previsto por Marx (2019). Para levar a termo tal formação, aproximada à denominada 'formação integral', compreende-se que a escola deve ter a função social primordial de socialização e apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade (SAVIANI, 2018) e, portanto, a questão das políticas públicas educacionais relativas ao currículo pode auxiliar na compreensão do fenômeno educativo.

Ancorado epistemologicamente no Materialismo Histórico-Dialético e com base na Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2000), na Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2018) e nas discussões sobre ensino de linguagem (BRITTO, 2012), a fim de desvelar de que forma os documentos orientadores do currículo geram implicações para o ensino de linguagem, o presente artigo visa analisar a(s) base(s) teórico-pedagógica(s) presente(s) no Referencial Curricular Gaúcho (RS, 2018), documento parametrizador oficial do trabalho educativo na Educação Básica no estado do Rio Grande do Sul com enfoque nas concepções de ensino e de aprendizagem.

Para tanto, num primeiro momento, faz-se uma breve contextualização do Referencial Curricular Gaúcho (RCG), mostrando, assim, que o documento está alinhado aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) federal. Em seguida, destaca-se de que modo o RCG limita o processo educativo à reprodução

da força de trabalho e evita que o domínio do conhecimento se afirme como arma na luta pela extinção da desigualdade social. Por último, dá-se ênfase às implicações para o trabalho educativo com a educação linguística ao adotar-se o RCG como documento orientador dos currículos das escolas.

4

Nesse sentido, entende-se que esta investigação tem relevância por indicar fragilidades essenciais do documento analisado a fim de que se possa repensar os caminhos para o currículo da educação básica pública no nosso país. Além disso, apontam-se importantes reflexões para a educação linguística em uma perspectiva contra-hegemônica, as quais reverberam no trabalho educativo dos professores de Língua Portuguesa

Importante registrar que tal estudo deriva de um projeto de pesquisa desenvolvido no âmbito do Instituto de Letras e Artes (ILA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) entre 2020-2021 o qual, por sua vez, integra um projeto de pesquisa “guarda-chuva”, cadastrado no Programa de Pós-Graduação em Letras do mesmo Instituto e Universidade denominado “Educação linguística sob o ideário Histórico-Cultural: formação humana e emancipação”. Vale mencionar, também, que, no âmbito deste último projeto, desenvolveu-se, nos anos de 2020 a 2022, uma pesquisa de mestrado de Machado (2022) que teve como objeto de estudo o aporte teórico-pedagógico do Referencial Curricular Gaúcho no que diz respeito à educação em linguagem, da qual foram realizados recortes significativos para a elaboração do presente artigo.

A conformação de um projeto formativo alienante: o caráter pretensamente progressista do Referencial Curricular Gaúcho

Na busca por dar tratamento analítico ao documento objeto de pesquisa, importa uma breve contextualização de seu processo de elaboração e implementação no estado do Rio Grande do Sul, uma vez que o conhecimento relativo à dimensão cronotópica de todo texto incide diretamente na compreensão de seu conteúdo, do que não se exime o Referencial Curricular Gaúcho, ou, por outra, haja vista ser tal dimensão uma determinação dentre outras que integram a totalidade do objeto em questão, necessária, pois, no que diz respeito ao desvelamento de sua essência, para além de sua aparência fenomênica (KOSIK, 1976).

Quanto à metodologia do seguinte estudo, evidencia-se que a pesquisa documental “[...] recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico” (FONSECA, 2002, p. 32), isto é, utiliza fontes primárias. Como etapas, tal tipo de investigação recorre, *a priori*, à pré-análise e a organização do material investigado para, assim, realizar-se a análise dos dados coletados.

No que tange à contextualização da elaboração e implementação do RCG, cabe mencionar que, após a finalização da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) no cenário nacional e, orientados por regulamentação legislativa específica, estados e municípios iniciaram seus processos de atualização de suas propostas curriculares estaduais e municipais, respectivamente, com vistas ao alinhamento aos princípios estruturantes do documento parametrizador federal,

movimento realizado e assumido pelo RCG, como anunciado em sua seção introdutória: “Este documento é resultado da construção coletiva, balizada na Base Nacional Comum Curricular e demais marcos legais da educação voltados ao currículo e suas implicações” (RS, 2018, p. 17).

5

Em vista disso, o documento estadual incorpora e posiciona-se a partir de uma determinada visão de mundo – naturalizante, ainda que veladamente – sobre a qual se ancora um específico projeto formativo, no caso, pró-conservação do *status quo* sustentado por fundamentos teórico-pedagógicos característicos das denominadas pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2011), em especial da chamada Pedagogia das Competências (PERRENOUD, 2000), resultado de negociações entre os chamados reformadores empresariais, tais como Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial, entre outros, conforme explicam Dourado e Siqueira (2019).

Em linhas gerais, essa teoria pedagógica, a fim de constituir norte para as ações escolares relativas à Educação Básica, surge inspirada pela área da administração de empresas com vistas a “administrar a progressão das aprendizagens” (PERRENOUD, 2000, p. 17). Para tanto, e em convergência com as demandas mercadológicas do sistema econômico vigente, é organizada em torno de um ensino centrado em competências passíveis de verificação e mensuração consubstanciadas em dez categorias específicas, a saber: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania.

Engendrado com essas dez macrocompetências, o RCG orienta a execução de um trabalho educativo com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências relativas a um conteúdo mínimo (e acrítico) demandado pela sociedade do conhecimento (DUARTE, 2008), a qual urge por indivíduos capazes de adaptação aos diferentes contextos, que se inter-relacionem sob a égide do respeito às diferenças e que contribuam para o desenvolvimento social e econômico da nação.

É por intermédio dessa abordagem produtivista, calcada em uma filosofia mercantil, portanto de cunho utilitário e reducionista, norteadas pelo desenvolvimento de competências gerais que enformam, no âmbito pedagógico, os chamados ‘direitos de aprendizagem’, que o documento oficial do estado do Rio Grande do Sul é produzido em sistema de colaboraçãoⁱ, como os próprios autores aludem repetidamente, e publicizado no ano de 2018 via Secretaria de Estado da Educação.

A ‘contradição’ do/no currículo como categoria emergente

A filosofia marxista, enquanto abordagem ontológica, ocupa-se de investigar um dado fenômeno ou objeto enquanto uma totalidade que se constitui, dialeticamente, de outras totalidades inter-relacionadas ou mediadas por determinações várias que se apresentam em contradição constante, dado o movimento próprio da realidade natural e social. Conforme apresenta Netto (2011), a totalidade faz referência à totalidade concreta macroscópica de máxima complexidade; a 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); por fim, a contradição consiste na articulação dinâmica da totalidade, caráter do qual deriva seu movimento e vivacidade. Desses três elementos, enquanto categorias centrais de toda e qualquer investigação amparada no materialismo histórico e dialético, emerge, na pesquisa materializada neste artigo, a ‘contradição’ evidenciada no RCG, tal qual discutiremos a seguir a partir do enfoque nas concepções de ensino e de aprendizagem veiculadas nesse documento parametrizador e ancoradas, sobretudo, na Pedagogia das Competências (PC), conforme mencionado anteriormente.

No que diz respeito aos preceitos dessa teoria pedagógica e na senda de uma concepção capitalista de educação, com sua lógica e filosofia balizadas pelo produtivismo (FRIGOTTO, 2012), sinaliza-se, no documento gaúcho, um trabalho educativo centralizado em situações de aprendizagem, pautando-se no “[...] direito a aprender” (RS, 2018, p. 23), em detrimento da atividade de ensino, fundamental quando compreendido como atividade por meio da qual socializam-se os conhecimentos produzidos historicamente e acumulados pela humanidade. Ao priorizar o aprender e minorar o ensinar, evidencia-se que tal documento, para além de promover a obstaculização, para a classe trabalhadora, de uma formação humana com vistas à integralidade, limita o processo educativo à reprodução da força de trabalho e evita que o domínio do conhecimento se afirme como arma na luta pela extinção da desigualdade social.

Ainda, tendo em vista que a educação deve ser, segundo Saviani (2013, 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 secundarização 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)

Importa registrar o risco que a educação, de modo específico, e, no limite, a sociedade correm em relação à consecução dos processos sobre os quais adverte Duarte (2011), mormente em tempos históricos marcados por uma conjuntura de acirramento de crise do capital em todo o mundo e por forças políticas alinhadas à extrema direita e aos ditames neoliberais, como se apresenta o cenário nacional sob a presidência atual de Jair Bolsonaro - assumidamente orientado por princípios adversos a toda e qualquer elaboração, comprovação e explicação científica sobre a realidade natural e social -, especialmente no que tange às políticas públicas educacionais. Privar os estudantes da apropriação das objetivações via transmissão de conhecimentos, isto é, via ensino, consiste em tolher os indivíduos de sua humanização e da formação de uma consciência histórica de si e do mundo, formação esta que, indubitavelmente, fere os objetivos da classe burguesa, detentora dos meios de produção, a exemplo do conhecimento genérico-humano.

Por outro lado, para a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), manifestadamente alinhada aos interesses da classe trabalhadora, o foco do trabalho educativo deve ser o conhecimento, ou as objetivações humanas para si (DUARTE, 2013), transmitido pelo professor a fim de ser apropriado pelo aluno, na contramão de

perspectivas educativas acríicas e pró-manutenção do sistema do capital que centralizam ora o docente, ora o discente, 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). 7

Acerca desse tensionamento e a fim de que o processo educativo se efetive, o RCG sublinha como fundamento “o entendimento do estudante como protagonista” (RS, 2018, p. 23) e o docente como facilitador e orientador do caminho a ser percorrido pelo aluno no seu processo de construção de conhecimento, reconhecendo, assim, um distanciamento em relação à perspectiva de formação humana integral propalada em seu conteúdo e se identificando com as denominadas pedagogias do “aprender a aprender”, as quais, de acordo com Duarte (2011), tendem a se projetar como inovadoras, progressistas e direcionadas às necessidades dos sujeitos e da sociedade na atualidade, quando, na verdade, buscam o preparo dos alunos 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).

Em linhas gerais, tais pedagogias – a exemplo da pedagogia do professor reflexivo, das metodologias ativas, das propostas de ensino via projetos, do multiculturalismo, da pedagogia das competências, entre outras expressamente hegemônicas no cenário educacional contemporâneo – concebem o conhecimento dotado de um caráter pragmático, imediatista e cotidiano, calcado na premissa do ‘saber fazer’ em detrimento da elevação da individualidade humana ao genérico-humano, ou da individualidade em si em direção à individualidade para si (DUARTE, 2013). Nessa perspectiva atrelada à esfera do cotidiano, o conhecimento é valorado positivamente enquanto útil para a realização das exigências rotineiras ligadas às atividades mezinhas, ao que fazer do dia a dia e, acima de tudo, às urgências impostas pelo mercado de trabalho que visa ao desenvolvimento econômico da nação.

Embora tenha uma valoração positiva nas concepções pedagógicas atuais, expressando-se fortemente nos estudos e nas pesquisas hegemonicamente dissipadas na educação escolar brasileira, o lema “aprender a aprender” precisa ser compreendido enquanto reverberação da Pedagogia Nova, portanto destituído de qualquer caráter pretensamente inovador. Nesse sentido, é preciso atenção às propostas pedagógicas, a exemplo do documento gaúcho, que, em alguma medida, apresentam-se epistemologicamente ancoradas em teorias de cunho escolanovista, como o construtivismo piagetiano – ou neoescolanovismo, conforme denomina Saviani (2019a) –, visto que alimentam a prevaência de visões de mundo e de homem ahistóricas.

Ainda, no tocante à atividade de aprendizagem, central no RCG, e em oposição à concepção piagetiana tomada como um processo natural, a aprendizagem, tal qual compreendida por nós e com base nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, é um fenômeno social, dado que os estudantes, seres históricos e produto de suas relações com o mundo natural e social, desenvolvem-se a partir da apropriação de conceitos ou objetivações humanas produzidas histórica e culturalmente. 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 superioresⁱⁱ. Na mesma linha de pensamento, para a PHC, a escola é espaço de socialização e apropriação de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade (em especial, conhecimentos das esferas das ciências, das artes e da filosofia), sendo esses essenciais para que os sujeitos, mesmo nos limites impostos pelo capitalismo, emancipem-se e transformem a realidade. Logo, para que tal finalidade se concretize, os processos de ensino e aprendizagem precisam se retroalimentar em uma relação dialética para a qual urge o papel do professor, indivíduo mais experiente em relação a um determinado objeto de estudo e que direciona seu trabalho educativo a fim de criar autonomia em seus alunos.

8

No que tange à autonomia, o RCG destaca que o trabalho educativo deve propiciar “ao estudante a autoaprendizagem” (RS, 2018, p. 33), compreendida como competência a ser desenvolvida nos indivíduos por intermédio da seleção de um adequado método de construção de conhecimento por parte do próprio aluno e sob prejuízo da atividade de ensino. Sob uma perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 2000), todavia, a questão da autonomia não pode ser tomada a partir da iniciativa do estudante enquanto autoaprendizagem, visto que o aluno, compreendido como sujeito menos experiente em relação ao professor e detentor de uma visão sincrética sobre uma objetivação humana determinada, ainda não apresenta condições de elaborar os conhecimentos essenciais a sua formação de modo sistematizado e, com esses à disposição, agir no mundo. Para que haja apropriação definitiva dos conhecimentos objetivados pela humanidade, o estudante necessita da mediação de um sujeito mais experiente (o professor) que o auxilie a percebê-los a fim de que consiga, assim, realizar as atividades de forma independente, isto é, desenvolva autonomia, aqui tomada, portanto, enquanto produto da dinâmica fundante do trabalho – relação dialética entre objetivação e apropriação, mediação entre formação do indivíduo e história do gênero humano –, e menos do método de construção de conhecimento *per si*.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito à relação sublinhada pelo RCG entre formação humana e necessidades imediatas dos alunos, em alinhamento, mais uma vez, ao lema “aprender a aprender”. Para a perspectiva histórico-crítica da educação, segundo Saviani (2018), os interesses dos alunos devem ser levados em conta enquanto sujeitos concretos e não empíricos, isto é, tomados como indivíduos inseridos em uma sociedade caracterizada por demandas que, ultrapassando a singularidade de cada um, aludem àquilo que é da ordem do gênero humano, da humanidade enquanto coletividade. 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, na contramão de uma lógica individualista e meritocrática neoliberal.

Vinculada à reflexão acerca do atendimento aos interesses imediatos dos alunos, coloca-se a discussão sobre a formação adaptativa dos sujeitos à ordem político-social passível de inferência no RCG quando menciona-se que as práticas educativas são orientadas “pela dinâmica da sociedade” (RS, 2018, p. 33). Segundo Duarte (2011, p. 48-49), o lema “aprender a aprender” sustenta 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”, distanciada, pois, de um trabalho educativo norteado pelo desenvolvimento da intelectualidade humana com vistas à elevação ao genérico-humano ou, por outra, pela superação da condição de *homo oeconomicus* (KOSIK, 1976) em direção à corporificação de um indivíduo concreto portador de uma consciência para si.

Ainda como expressão das posições valorativas alusivas ao construtivismo piagetiano, teoria psicológica presente ao longo do RCG, observa-se a referência à “implantação das metodologias ativas” (RS, 2018, p. 32), uma vez que, a partir delas, além de se possibilitar a construção do conhecimento e se promover a autonomia dos estudantes, o professor fomenta o protagonismo discente em sala de aula. Apartadas 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 este é considerado ativo no processo de produção 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).

Por meio dessa dissociação entre teoria e prática, elementos indispensáveis para a consolidação da práxis humana, impossibilita-se que os docentes desenvolvam seu trabalho com vistas à práxis revolucionária (KOSIK, 1976), já que o processo educativo funda-se na/por meio da prática imediata cotidiana tão somente, em detrimento dos conceitos científicos envolvidos e requeridos na/pela realidade, pulverização esta sintomática da dicotomização histórica entre trabalho manual e trabalho intelectual promovida pela divisão social do trabalho. No que tange a tal desmembramento, reverberações ecoam, assim, tanto no que diz respeito à práxis docente, quanto no que compete às compreensões acerca de si e do mundo tomadas pelos alunos; na primeira, assume-se que qualquer ação desenvolvida no seio da prática social escolar tem ancoragem, mesmo quando inconsciente ou não assumida, em uma teoria, a qual, de acordo com Saviani (2013, p. 211-212, grifos do autor),

[...] 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 orientação 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 absorva a relação dialética entre teoria e prática para que a ação, em sala de aula, norteie-se pelos princípios teóricos

assumidos e que, retroalimentando-se, estes sejam também orientados pela prática, culminando numa efetiva práxis educativa. Na mesma direção, a práxis docente não pode promover a fragmentação dos indivíduos, ser pensada unilateralmente e concebida a partir do cotidiano, pois, assim, prende-se à pseudoconcreticidade, o que retorna às reverberações no que diz respeito à formação discente: indivíduos tomados e compreendidos por si mesmos abstratamente, como *homo oeconomicus*, circunscritos à cotidianidade e suas manifestações fenomênicas.

Na direção oposta à práxis utilitária cotidiana, voltada ao senso comum e à representação da realidade, prioriza-se sua superação em direção às práxis docente e humana revolucionárias. Para tanto, urge, no interior da sala de aula, um trabalho educativo que promova a destruição da pseudoconcreticidade, dissolvendo as visões de mundo reificadas e idealistas, a fim de que a realidade possa ser percebida e explicada crítica e radicalmente, em sua essência, bem como transformada estruturalmente por intermédio de uma práxis efetivamente revolucionária, impossibilitada por toda e qualquer atividade escolar calcada em um projeto de formação humana unilateral, pró-conservação da ordem social e econômica vigente, finalidade esta presente – mesmo que mascaradamente – em propostas pedagógicas orientadas pelo lema “aprender a aprender”, tal qual a consubstanciada no RCG.

As implicações para o trabalho educativo com educação linguística

Em se tratando das implicações para o ensino de Língua Portuguesa (LP) e, no reconhecimento de uma proposta educativa, no âmbito do documento objeto de análise, alinhada às pedagogias do “aprender a aprender”, em especial à PC, emergem, de imediato, ao menos duas problemáticas: (i) a possibilidade de aproximações com teorizações pedagógicas acríticasⁱⁱⁱ, a exemplo da PC; (ii) a descaracterização do papel do professor ocupado com a educação linguística.

Ao discorrer sobre o trabalho docente na educação escolar em LP, é essencial recuperar a compreensão acerca da relação dialética incontestável entre ações metodológicas, teorias pedagógicas e linguísticas e fundamentos filosóficos, relação esta presente em todo e qualquer trabalho educativo com linguagem, consciente ou inconscientemente. No que tange às teorias pedagógicas – enfoque deste estudo –, advoga-se pela superação por incorporação de propostas de tendências tradicionais, escolanovistas e tecnicistas, no âmbito do que Saviani (2018) classifica como teorias não-críticas, adjetivação esta impressa no modo como tais tendências tomam a educação escolar apartadamente de seus condicionantes sociais objetivos, portanto, autonomamente em relação à sociedade. Grosso modo, o distanciamento relativo a tais teorias é crucial, haja vista terem por finalidade, dadas suas especificidades, uma formação unilateral adaptativa dos sujeitos à realidade social.

No caso específico do trabalho educativo com linguagem, percebe-se, na contemporaneidade, a emergência de propostas educativas cuja orientação pedagógica se dá exclusivamente pelo campo da teorização linguística, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos e filosóficos nodais para a consecução de uma práxis docente ocupada com a humanização dos indivíduos. Emergem, nesse cenário, sobremaneira, teorias como a dos multiletramentos (ROJO, 2009),

calcadas nos Estudos do Letramento, ou de propostas metodológicas arvoradas sobre a teoria dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2000), ambos elencados no RCG. Acerca dessa exclusividade, importante registrar a premência de redialetização dos três campos do conhecimento na senda da formação humana, pois, quando não consideradas tais dimensões em constante retroalimentação, o trabalho educativo torna-se, no limite, insustentável, o que nos leva ao destaque de outra urgência, derivada da aqui colocada: a de reformulação dos currículos alusivos à formação inicial de professores de LP no Ensino Superior, haja vista o notório esvaziamento de discussões de cunho pedagógico e filosófico em prol da apropriação estrita de conhecimentos relativos a todo um rol de teorizações linguísticas concebidas como capitais para a formação docente. Reposicionar tais campos do conhecimento conduz à possibilidade de filiação consciente por parte dos professores a um projeto formativo específico à luz de uma determinada visão de mundo: pró-manutenção do *status quo* ou pró-transformação da ordem econômica vigente.

No que concerne à segunda problemática, atinente à atuação docente na educação escolar, conforme análise documental, evidencia-se um enfoque na aprendizagem e no protagonismo do estudante em detrimento do ensino, promovendo, assim, uma descaracterização do papel do docente de LP. Sob a perspectiva de valorização da pessoa e sua subjetividade, assim como da importância das vivências e experiências no processo educativo, do RCG depreende-se 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)

Na ciência da hegemonia de propostas pedagógicas centradas nos direitos de aprendizagem, faz-se essencial retomar a importância do papel do professor e a compreensão de que sua atividade principal está no ensino, visto ser o sujeito mais experiente no que concerne ao objeto de estudo de seu componente curricular. Desse modo, o docente posiciona-se como elemento central na organização e sistematização do conhecimento linguístico de forma intencional e deliberada, além de ser responsável pela seleção de um determinado método de ensino (segundo este estudo, o método histórico-crítico), em uma relação de oposição ao que o RCG preconiza: 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, dos professores requer-se ciência do seu papel e da importância da sua práxis 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 a compreensão docente acerca da 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 e reificada na direção de uma visão de mundo materialista, histórica e dialética ou, como sublinha Duarte (2013), uma consciência para si.

Dada a centralidade que o conhecimento possui, no trabalho educativo, tal qual reconhecido na/pela Pedagogia Histórico-Crítica, importante mencionar a acepção e o espaço alusivos aos conhecimentos no interior do RCG. Conforme registrado, a análise revelou o privilégio dado a ações educativas ocupadas com conhecimentos tácitos, voltados para o cotidiano, presos ao senso comum. Nesse sentido, os conteúdos escolares são esvaziados das aulas de LP, inviabilizando o trabalho docente envolvido com conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, essenciais para que os sujeitos se compreendam como indivíduos históricos e concretos e adquiram consciência de classe.

Tal esvaziamento conceitual aprofunda as desigualdades relacionadas à apropriação de conhecimentos científicos atinentes às atividades de leitura e escrita, foco da educação linguística, em prol do posicionamento do texto como centro do trabalho docente. Com relação ao foco do ensino, advoga-se, neste artigo, o trabalho educativo com os conhecimentos mais elaborados relativos às atividades referentes ao ler e ao escrever enquanto práticas sociais (com base em SAVIANI, 2018), dada a relevância de tais atividades em uma sociedade grafocêntrica, regida por normas e valores enformados num 'mundo da escrita', o qual mostra-se desigualmente acessível, haja vista a distribuição desproporcional da posse da escrita na sociedade do capital e, conseqüentemente, dos conhecimentos por ela veiculados. Eis, pois, a vinculação íntima entre escrita e formas de poder e, isto posto, o caráter político do trabalho educativo com linguagem.

Em dissociação à perspectiva pedagógica voltada à formação humana via apropriação dos conhecimentos genérico-humanos para si, o RCG focaliza "[...] a língua e as múltiplas linguagens [...] imbricada na questão dos multiletramentos" (RS, 2018, p. 195-196) e privilegia a leitura e a escrita de textos "multissemióticos" (*idem*, p. 197). Ao privilegiar o texto e suas semioses no âmbito do cotidiano, tal documento obstaculiza o enfrentamento real da problemática alusiva ao ler e escrever, tanto quanto à apropriação das objetivações genérico-humanas materializadas nos textos mais elaborados e sofisticados historicamente produzidos. Destarte, e com base nas teorias a que este estudo se alinha, nas aulas de LP, o trabalho educativo demanda a superação de leitura e escritura de textos do cotidiano, tal qual levados a termo a partir de propostas embasadas nas teorias de letramento, que, ligados à imediatividade da vida e aos interesses dos alunos, refletem o senso comum, na perspectiva da educação por competências.

Corroborando 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". No limite, o trabalho educativo com linguagem, inserido numa perspectiva de cunho mais textual ou discursivo, reverbera em uma formação unilateral pragmática, utilitarista e adaptativa, como assinala Chraim (2022, p. 158):

[...] 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.

Por isso, em uma perspectiva de educação linguística com viés emancipador, a prioridade do trabalho educativo está colocada no 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), em termos de um pertencimento crítico e transformador.

Ainda sobre a centralidade do trabalho educativo com linguagem, conforme já mencionado, o RCG considera o texto como elemento central e unidade de trabalho do professor de LP, 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 si, em uma inequívoca sobreposição da categoria 'linguagem' à categoria 'trabalho', corre-se o risco de que os conhecimentos científicos sobre/da língua e aqueles veiculados por ela sejam minorados, estudando-se outra coisa que não a linguagem, em sua relação com o trabalho, no interior da prática social. Na contramão do que é possível depreender do RCG, Britto (2021, p.11, grifos no original) 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, é preciso preconizar este último como elemento nodal – porém, não exclusivo – 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 LP 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).

14

Delineadas as implicações do eixo analítico do RCG para o trabalho educativo com linguagem, por fim, passam-se às considerações finais do presente artigo.

Considerações finais

No presente estudo, com o objetivo de analisar a base teórico-pedagógica do RCG e suas implicações para o ensino de LP, evidenciaram-se contradições presentes ao longo do conteúdo do documento que se propaga inovador quando, em essência, tão somente ecoa princípios da Pedagogia Nova e da Pedagogia Tecnicista. Em suma, verificou-se que o documento supracitado se baseia em duas premissas fundamentais: o direito à aprendizagem e o protagonismo discente, reverberações das concepções de ensino e de aprendizagem colocadas ali.

Como elucidado, na senda das pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2011), o RCG destaca como fundamento teórico-pedagógico central a Pedagogia das Competências (PERRENOUD, 2000), cujo desdobramento tem efeito na formação dos estudantes na direção da preparação para o mercado de trabalho, ou seja, em tal documento parametrizador, há um projeto formativo adaptativo dos indivíduos ao *status quo*, conforme mencionado. Logo, o conhecimento adquire um caráter pragmático, imediatista e cotidiano, voltado ao senso comum. Em oposição a tal caráter, destacou-se a Pedagogia Histórico-Crítica como alternativa, visto que essa tem preocupação com a socialização e apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, bem como tem explícito vínculo com os interesses da classe trabalhadora e, portanto, preconiza o trabalho educativo orientado para uma formação humana integral ou omnilateral.

Nesse sentido, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, elencaram-se, em essência, duas implicações: a possibilidade de aproximação de teorias pedagógicas acríticas e a descaracterização do papel do professor de língua materna. Com efeito, notou-se a centralidade do texto como elemento nodal e unidade de trabalho do professor ocupado com educação linguística em detrimento do conhecimento científico como fundamento do trabalho educativo. Ainda, advertiu-se que o foco do ensino e da aprendizagem de LP deve ter relação com as atividades de leitura e escrita no que tange às práticas sociais, em consonância com Britto (2012), uma vez que o ler e o escrever são desigualmente distribuídos na sociedade de classes.

No que tange especificamente ao currículo, percebe-se que os conhecimentos preconizados pelo RCG limitam o processo educativo “[...] aos aspectos mais imediatamente atrelados ao processo de reprodução da força de trabalho” (DUARTE, 2011, p. 6), intimamente relacionados à imediaticidade, ao senso comum e ao pragmatismo. Sendo assim, ancorado na defesa da pluralidade

de ideias e diversidade cultural, como é característico nas/das teorias pós-críticas, os parametrizadores curriculares, com base em Silva (2017), explicitam a afirmação da subjetividade e dos pressupostos do capitalismo, portanto, legitimando-o; logo, o RCG pode ser considerado “[...] assumidamente capitalista” (*idem*, p. 81). Na senda de Malanchen (2016, p. 26), nas reformas curriculares contemporâneas, 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)

Atinente ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa, verifica-se a focalização no aluno e nos seus interesses, logo, na aprendizagem. Orientados, tal qual a BNCC, pela Pedagogia das Competências (PERRENOUD, 2000), os processos de ensino e aprendizagem, dicotomizados, como atrelados à noção de competência, pautam-se pelo “[...] critério de lucratividade e da sociabilidade adaptativa (MARTINS, 2010, p. 10), tendo sua lógica e filosofia balizadas pela produtividade (FRIGOTTO, 2012). Para Duarte (2011), isso é a expressão do que está presente no lema ‘aprender a aprender’, em que as pedagogias, como a Pedagogia das Competências, colocando-se como inovadoras, progressistas e alinhadas às necessidades dos sujeitos e da sociedade na atualidade, concebem o conhecimento com caráter pragmático, imediatista e tácito, relacionado às atividades do ‘saber-fazer’, portanto, conservadoras e retrógradas no que tange à emancipação humana. Na defesa do “[...] direito a aprender” e no “[...] entendimento do aluno como protagonista” (RS, 2018, p. 23), desvela-se, no horizonte, a negação do trabalho educativo com o saber objetivo com vistas à manutenção da ordem econômica capitalista e da reprodução da sua ideologia (DUARTE, 2011).

Acerca dos conhecimentos relacionados à leitura e escrita, é essencial que se questione a centralidade do texto em detrimento do conhecimento, uma vez que o trabalho educativo com linguagem pode ser comprometido. Em uma abordagem histórico-crítica de ensino de linguagem, relacionada ao desenvolvimento e à complexificação dos conhecimentos de língua e da realidade social e natural, dialeticamente concebidos, também se reflete sobre a mudança de uma consciência ingênua, ahistórica e reificada, na direção de uma visão de mundo materialista, histórico-dialética ou, ainda, uma consciência para si (DUARTE, 2013). Para Machado (2022, p. 115),

[...] quando a centralidade do trabalho educativo é deslocada do conhecimento para o texto, em uma sobreposição da categoria ‘linguagem’ à categoria ‘trabalho’, 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.

Por fim, fica evidente que o RCG se torna uma materialidade da luta de classes, uma vez que ficam expressados os interesses empresariais envolvidos nas políticas públicas curriculares da educação. Portanto, é urgente que se lute contra as premissas nele encontradas, pois elas não representam o interesse na formação crítica dos filhos de trabalhadores e, assim, merecem revisão.

natural)

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **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 jul. 2022.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópio**, v. 5, n. 1, p. 24-30, jan./abr. 2007.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Que é da língua que é de aprender na escola?. In: CAVALHEIRO, Aline Cassol Daga; MOSSMANN, Suziane da Silva (Orgs.). **Educação e Linguagem na perspectiva histórico-cultural**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2021, p. 5-17.
- CATOIA DIAS, Sabatha. **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.
- CHRAIM, Amanda Machado. Os 'usos sociais da língua' e a ênfase no local: problematizações. In: CHRAIM, Amanda Machado; PEDRALLI, Rosângela. (Orgs.). **Alfabetização e humanização**: a apropriação inicial da escrita sob bases histórico-culturais. Campinas, SP: Pontes Editora, 2022, p. 157-176.
- DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda. Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.
- DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. 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, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaio crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o 'aprender a aprender'**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- DUARTE, Newton. **A individualidade para si**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: CIAVATTA, Maria. (Org.). **Gaudêncio Frigotto**: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

- MACHADO, Pierre Silva. **Por uma educação linguística para além do capital:** no meio do caminho, o currículo? 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2022.
- MALANCHEN, Julio. **Cultura, conhecimento e currículo:** contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- MARTINS, Lígia Márcia. 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.
- MARTINS, Lígia Márcia. **A formação da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.
- MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. v. I. 36. ed. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2019.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed editora, 2000.
- RIO GRANDE DO SUL (RS). **Referencial Curricular Gaúcho:** Linguagens. Porto Alegre, RS: Secretaria de Estado da Educação, 2018.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- SANTOS, Claudia Monica. **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, Demerval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.
- SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019a.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica:** novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019b.
- TOMAZONI, Eloara. **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.
- VIGOTSKI, Lev. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Notas

ⁱ Integraram a Comissão Estadual para elaboração do RCG: a Secretaria de Estado da Educação; a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, seccional Rio Grande do Sul; o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul; a União Nacional dos Conselhos Municipais de

Educação do Rio Grande do Sul; o Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul; a Federação da Associação do Currículo de Pais e Mestres; a União Gaúcha dos Estudantes Secundaristas; o Fórum Estadual de Apoio à Formação Docente; a Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa; o Ministério Público do Rio Grande do Sul; a Federação das Associações dos Municípios do Rio Grande do Sul. Chama a atenção a ausência do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - Sindicato dos Trabalhadores em Educação (CPERS), entidade do setor público representativa de mais de 80 mil professores(as), funcionários(as) de escola e especialistas da rede estadual de todo o Rio Grande do Sul, atuante na luta por uma educação pública de qualidade no cenário gaúcho.

ii 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.

iii 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.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)