



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PROFLETRAS

PRISCILA MARTELLI CASARIN

**O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE JOINVILLE:**

Uma análise Histórico-Crítica

Florianópolis

2024

PRISCILA MARTELLI CASARIN

**O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE JOINVILLE:**

Uma Análise Histórico-Crítica

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Letras– PROFLETAS da Universidade Federal de
Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do
título de mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Alaim Souza Neto

Florianópolis

2024

Casarin, Priscila Martelli

O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE JOINVILLE: :Uma Análise Histórico-Crítica / Priscila Martelli Casarin ; orientador, Alaim Souza Neto, 2024.

183 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Letras. 2. Currículo. 3. Pedagogia Histórico-Crítica. 4. Língua Portuguesa. 5. Educação linguística histórico-crítica. I. Neto, Alaim Souza. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. III. Título.

PRISCILA MARTELLI CASARIN

**O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE JOINVILLE:**

Uma Análise Histórico-Crítica

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado, em 21 de outubro de 2024, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Alaim Souza Neto – Orientador

UFSC

Profa. Dra. Rosângela Pedralli

UFSC

Profa. Dra. Graziella Souza Dos Santos

UFSC

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Letras.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Dr. Alaim Souza Neto – Orientador

Florianópolis, 2024.

Dedico este trabalho aos colegas docentes que resistem às tendências pedagógicas hegemônicas e, apesar dos desafios, das condições e circunstâncias difíceis da profissão, persistem comprometidos em transmitir, aos membros das camadas populares, os conteúdos culturais indispensáveis para que se libertem da dominação, organizem-se consciente e coletivamente para participar da política e fazer valer os seus interesses.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Alaim Souza Neto, por acreditar em mim e aceitar me orientar nesse trajeto. Pelas excelentes indicações de leitura, pelos esclarecimentos e orientações de escrita, pela minuciosa correção dos textos e pelas explicações e paciência quando necessário. Você foi fundamental para que eu pudesse progredir e apurar minhas percepções críticas de educação e sociedade. Foi um privilégio ter sido sua orientanda.

Ao secretário mais eficiente que eu já conheci, Paulo Alcaraz, ou simplesmente Paulo. Prestativo, agilizado e sempre disposto a ajudar e tirar nossas dúvidas. Você é essencial para Profletras-UFSC. Por mais Paulos como você nesse mundo.

Ao meu marido, Joel Brizot, o responsável pela trilha sonora das horas de dedicação a esta pesquisa. Obrigada por compreender os meus momentos de ausência para a produção deste trabalho, pelo amor e companheirismo que agora se multiplicaram em mais dois serzinhos em meu ventre.

Às minhas colegas de mestrado, Janice e Bruna. Foram ótimas as risadas com a Janice a caminho da UFSC para aulas do mestrado, só dava nós no ônibus. A Bruna virou amiga, companheira de sushi, de ideologia, foram inúmeras conversas agradáveis. Eu a admiro muito e espero tê-la sempre no rol das minhas amizades. Obrigada, meninas, pelo companheirismo, pela cumplicidade e pelas trocas que tivemos.

À minha mãe, Ivone, que está entre a elevada estatística das mães solo desse país, que naturaliza o abandono paterno e sobrecarrega a mulher das responsabilidades da criação dos filhos, e que criou a mim e a minha irmã sozinha mesmo diante de tantas dificuldades. Foi vendo a dedicação e o comprometimento dela com a saúde pública que hoje sou dedicada e comprometida com a educação pública. Você é um grande exemplo! Obrigada por, mesmo longe fisicamente, sempre me apoiar e torcer por mim.

Às professoras Dras. Rosângela Pedralli e Graziella Souza Dos Santos, da banca de qualificação e defesa, que aceitaram gentilmente participar e colaborar com esta pesquisa. As indicações de vocês contribuíram para o avanço deste trabalho.

Aos meus atuais alunos pelo acolhimento e compreensão das minhas ausências e a todos os meus ex alunos que contribuíram para a construção da minha prática docente e para, entre os meus erros e acertos, a construção da professora que sou hoje.

Às minhas colegas de trabalho professora Eliane Vicente e Louise (Da Lou) por terem me ajudado de boa vontade quando precisei.

À minha médica Dra. Sheila Mara Silva de Oliveira que me atendeu com carinho, compreendeu minha ansiedade e me ajudou a manter a sanidade.

Ao meu cachorro Petrus, que me acompanhou nas muitas horas de estudo, deitadinho sobre os meus pés, embaixo da escrivaninha, esperando pelos minutos de intervalo para ganhar um carinho e pouco de atenção. Obrigada por, mesmo sem articular com palavras, expressar, com seu olhar dócil e comportamento afetuoso, compreensão.

Aos meus filhos, Otto e Lavínia, que neste momento participam com movimentos em meu ventre. Não vejo a hora de conhecê-los e um dia mostrar isso a vocês.

Às três professoras que aceitaram participar da entrevista e contribuíram para a compreensão do contexto de produção do currículo da rede Municipal de Ensino de Joinville e aos professores e às professoras de Língua Portuguesa da rede que aceitaram responder voluntariamente ao questionário.

À minha ex-colega de trabalho e hoje amiga, Jaqueline Venera, integrante da primeira turma do Profletras da UFSC, por ter me incentivado tantas vezes a ingressar no programa e torcer por essa conquista.

Por fim, aos demais amigos e familiares que, de uma forma ou outra, colaboraram e torceram por mim.

RESUMO

Mais do que uma seleção organizada dos conteúdos que os professores e escolas devem ensinar e os alunos devem aprender, o currículo é uma construção social e histórica que sofre transformações em sua composição conforme os propósitos de sociedade que se quer construir. Isso significa que o processo de construção do currículo não é neutro, trata-se de um campo de disputa entre visões de mundo diferentes e está intrinsecamente relacionado ao projeto de homem e sociedade que corresponde aos objetivos e interesses da classe que o realiza. Em vista disso, este trabalho tem como tema principal o currículo e como objeto de análise o currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani. Para substanciar a fundamentação teórica, foram utilizados textos do fundador da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (1999, 2007, 2011a, 2011b, 2013), e de outros autores dessa perspectiva, como Duarte (1996, 2011a, 2011b, 2013, 2016), Malanchen (2014), Gama (2015), Siqueira (2022). Tendo a Pedagogia Histórico-Crítica como referência, o objetivo geral é investigar em que medida a proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Joinville, sobretudo o componente de Língua Portuguesa dos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, aproxima-se ou não da concepção teórica adotada nesta pesquisa. A partir do método do materialismo histórico-dialético, foram adotados os procedimentos da pesquisa-ação, utilizando-se da entrevista, da pesquisa documental e do questionário como técnicas de investigação e da análise de conteúdo como técnica de análise de dados. Os resultados encontrados indicaram que a proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Joinville afasta-se da base filosófica, teórica, pedagógica, metodológica e linguística da Pedagogia Histórico-Crítica e se alinha às teorias pertencentes ao grupo das Pedagogias do Aprender a Aprender (Duarte, 2001a), que colaboram com a ideia de formação para a adaptação e manutenção do status quo. A pesquisa oferece contribuições para pensar a construção de um currículo de Língua Portuguesa a partir de uma proposta de educação linguística histórico-crítica.

Palavras-chave: currículo; Pedagogia Histórico-Crítica; Língua Portuguesa.

ABSTRACT

More than an organized selection of content that teachers and schools should teach and students should learn, the curriculum is a social and historical construction that undergoes transformations in its composition according to the purposes of the society that is to be built. This means that the process of constructing the curriculum is not neutral, it is a field of dispute between different worldviews and is intrinsically related to the project of man and society that corresponds to the objectives and interests of the class that carries it out. In view of this, the main theme of this work is the curriculum and the object of analysis is the curriculum based on Dermeval Saviani's Historical-Critical Pedagogy. Texts by the founder of Historical-Critical Pedagogy, Saviani (1999, 2007, 2011a, 2011b, 2013), and other authors from this perspective, such as Duarte (1996, 2011a, 2001b, 2013, 2016), Malanchen (2014), Gama (2015), Siqueira (2022), were used to substantiate the theoretical basis. With the Historical-Critical Pedagogy as a reference, the general objective is to investigate the extent to which the curricular proposal of the Joinville Municipal Education Network, especially the Portuguese language component of the final years (6^o to 9^o year) of elementary school, is close or not to the theoretical conception adopted in this research. Based on the method of historical-dialectical materialism, the procedures of action research were adopted, using interviews, documentary research and questionnaires as research techniques and content analysis as a data analysis technique. The results showed that the Joinville Municipal Education Network's curriculum proposal departs from the philosophical, theoretical, pedagogical, methodological and linguistic basis of Historical-Critical Pedagogy and aligns with the theories belonging to the group of Pedagogies of Learning to Learn (Duarte, 2001a), which collaborate with the idea of training for adaptation and maintenance of the status quo. The research offers contributions to thinking about the construction of a Portuguese language curriculum based on a proposal for historical-critical linguistic education.

Keywords: curriculum; Historical-Critical Pedagogy; Portuguese language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Categorias e subcategorias das entrevistas.....	91
Figura 2 – Diagrama de articulação entre texto, campos de atuação e práticas de linguagem....	
.....	128
Figura 3 – Articulação filosófica teórico-metodológica de uma educação linguística histórico-crítica.....	134
Figura 4 – Princípios para o ensino de língua.....	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classificação da ordem de relevância das diretrizes para elaboração do currículo.....	94
Quadro 2 – Perspectiva curricular quanto aos objetivos, conceitos e função social do currículo.....	95
Quadro 3 – Princípios da Educação Básica.....	121
Quadro 4 – Competências gerais.....	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PsiHC	Psicologia Histórico-Cultural
NDR	Nível de desenvolvimento real
ZDI	Zona de desenvolvimento iminente
NSE	Nova Sociologia da Educação
SNE	Sistema Nacional de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
MEC	Ministério da Educação
OI	Organismos Internacionais
BM	Banco Mundial
FMI	Fundo Monetário Internacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
SEB	Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
SED	Secretaria de Educação
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
2.1 PHC – COMPREENDENDO CONCEITOS.....	23
2.1.1 Concepção de mundo, homem, sociedade, trabalho e trabalho educativo.....	23
2.1.2 O método da PHC na materialização do trabalho educativo.....	30
2.2 – CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO.....	37
2.2.1 Teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.....	37
2.2.2 Currículo crítico a partir da PHC.....	48
2.3 BNCC E LÍNGUA PORTUGUESA.....	59
2.3.1 BNCC: normatização da formação por competências.....	59
2.3.2 Língua Portuguesa: uma disciplina curricular.....	69
3. METODOLOGIA.....	76
4. O CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOINVILLE.....	83
4.1 A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOINVILLE.....	83
4.1.1 Concepções de currículo dos sujeitos entrevistados que participaram da construção da proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Joinville.....	90
4.1.1.1 Concepções gerais.....	92
4.1.1.2 Perspectiva curricular.....	95
4.1.1.3 Concepção de mundo.....	96
4.1.1.4 Escola e sociedade.....	100
4.1.1.5 Perspectiva pedagógica.....	103
4.1.1.6 Luta de classes.....	105
4.1.1.7 Currículo da rede.....	112
4.2 O DOCUMENTO DA PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOINVILLE.....	117
4.2.1 Teoria pedagógica.....	117
4.2.2 Teoria linguística.....	127
4.3 ORIENTAÇÕES PARA PENSAR A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DOS FUNDAMENTOS DA PHC.....	132
4.3.1 Leitura, análise linguística e produção textual na perspectiva da PHC.....	139

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS.....	152
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	158
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....	162
APÊNDICE C – TCLE QUESTIONÁRIO.....	165
APÊNDICE D – TCLE ENTREVISTA.....	168
APÊNDICE E – ORGANIZAÇÃO DO DOCUMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA	171
ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA SED.....	180
ANEXO B – PARECER 6.543.716 CEPESH/UFSC.....	181

1. INTRODUÇÃO

Revolucionaremos a sociedade por dentro, a partir de instituições desenvolvidas na sociedade burguesa, mas que não são essencialmente alienadas, essencialmente burguesas. Elas são contraditórias porque refletem e reproduzem a luta de classes. É esse o caso da escola (Duarte, 2013, p. 69).

Nas seguintes linhas deste texto trilharei inicialmente, por meio da retomada de algumas experiências vividas, o caminho de encontro com meu objeto de pesquisa no PROFLETRAS: o currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. O interesse em pesquisar sobre o currículo não foi de imediato, surgiu de uma experiência de elaboração do currículo de Língua Portuguesa da rede pública de ensino de Joinville, município localizado na região norte do estado de Santa Catarina, e foi se definindo aos poucos, especialmente depois de ingressar no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, de conversas com o orientador e leituras mais aprofundadas sobre o assunto.

O meu percurso escolar, acadêmico e profissional sempre se deu sob as bases da educação pública e sua defesa para todos/as. Cursei toda a educação básica em escolas públicas municipais e estaduais na região Oeste de Santa Catarina (SC). Entre 2009 e 2014, fiz a graduação em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Federal de Santa Catarina. Ao concluir a graduação, não tinha a intenção de dar continuidade a minha formação acadêmica tão cedo, até porque não me sentia preparada na época, mas tinha o desejo de mais tarde fazer uma pós-graduação.

Com o desejo de adquirir experiência docente e colocar em práticas os conhecimentos acadêmicos, antes mesmo de concluir a graduação, na sexta fase do curso, decidi que queria começar a dar aulas antes de me formar. Fiz o processo seletivo da prefeitura de Florianópolis e comecei a trabalhar como professora substituta de Língua Portuguesa para duas turmas de sétima e uma de oitava série. Além de iniciar no segundo bimestre, não fazia ideia por onde começar, não sabia exatamente *o que* ensinar. Achei que receberia um currículo com os conteúdos a serem ministrados, mas para minha surpresa tudo estava por minha conta. Como até então eu ainda não tinha cursado na graduação as disciplinas de educação, achei que fosse esse o problema de me sentir desorientada sobre como proceder em relação ao currículo escolar.

No final da graduação, tive a experiência de substituir, no último bimestre, algumas turmas das séries finais do Ensino Fundamental, em uma escola privada. Mais uma vez, os conteúdos a serem ministrados estavam por minha conta, nenhuma noção de currículo escolar,

sobretudo, em relação ao ensino dos conteúdos escolares, foi-me apresentado. Novamente me senti desorientada sobre *o que, como e quando* ensinar. Não sabia de onde partir ou como continuar. Foi preciso averiguar o que os alunos já sabiam e o que tinham aprendido até então para pensar no que ensinar a partir dos conhecimentos prévios deles.

Depois de formada, participei do processo seletivo do estado de Santa Catarina e peguei algumas aulas. Logo nos primeiros dias, a diretora me cobrou um planejamento anual. Perguntei em que documento eu deveria me apoiar e ela não soube dizer. Respondeu-me que eu poderia seguir o livro didático. E assim eu fiz, sem norte e insegura, apoiei-me no livro didático para escolha dos conteúdos a serem trabalhados. Agora, mesmo com as disciplinas de educação cursadas, continuava me sentindo desorientada sobre *o que ensinar*.

Essas experiências atestaram uma lacuna em minha formação acadêmica, pois não cursei nenhuma disciplina específica ou, até mesmo dentro de outras, aprendemos profundamente sobre o currículo escolar, foram apenas breves leituras e discussões sobre o assunto. “[...] certos temas ou campos do conhecimento recebem tratamento mais denso que outros, ficando alguns deles limitados a breves abordagens, construídas no interior de disciplinas, como é o caso do currículo [...]” (Thiesen, 2020, p. 62). Foi na prática que notei a importância do currículo para problematizar o trabalho docente e para a contínua aprendizagem dos alunos. Mesmo formada, não sabia exatamente *para que* ou *o que ensinar*. Essas questões me pareceram ausentes no meu processo formativo e se tornaram inquietações e objeto de interesse na minha prática docente.

Um ano depois de formada, ingressei como professora efetiva de Língua Portuguesa na Prefeitura Municipal de Joinville. Diferentemente dos outros lugares em que lecionei, ao entrar nessa rede, recebi uma matriz curricular para cada ano escolar, dividida em três gêneros discursivos/textuais para cada trimestre com os objetivos e os aspectos linguísticos correspondentes definidos. Essa organização ajudou e facilitou muito o planejamento das minhas aulas, apesar de não concordar com tudo ou até mesmo achar as questões de análise linguística bagunçadas.

No final de 2019, fui convidada pela Secretaria de Educação do município para compor a equipe de quatro professoras da área responsáveis para reelaborar a matriz curricular de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental a partir dos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Novamente selecionamos gêneros discursivos/textuais dos quatro campos de atuação para cada ano escolar,

relacionando-os com as práticas de linguagem, os objetos de conhecimento e as habilidades e competências correspondentes da BNCC. Porém, mesmo contente em participar da construção da matriz, ainda assim me sentia incomodada com a discussão centralizada de um limitado número de participantes, sem a participação maciça dos demais professores de Língua Portuguesa da rede, acreditava que esse documento deveria ser fruto de uma reflexão coletiva e amplo debate entre os sujeitos da educação.

Apesar de não ter ficado completamente satisfeita com o resultado, essa experiência despertou em mim o desejo de pesquisar e aprender mais sobre o currículo escolar e reacendeu aquela vontade adormecida de dar um novo passo na minha formação acadêmica. Assim, sentindo-me mais preparada, decidi prestar o Exame Nacional de Acesso ao Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Com quase nenhum conhecimento sobre o campo do Currículo, influenciada apenas pela experiência anterior, ingressei no mestrado interessada em pesquisar sobre o assunto, no entanto, no início, possuía apenas algumas ideias ingênuas sobre a temática, acreditava que se restringia apenas às questões que tratam dos conteúdos escolares e compartilhava da acepção clássica de “currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino [...]” (Sacristán, 2000, p.14). Desconhecia como se dá, historicamente, a seleção do conhecimento, a maneira como ele se organiza e se relaciona na estrutura curricular e o modo como as pessoas poderão compreender o e atuar no mundo a partir disso.

Depois de algumas reuniões e de leituras indicadas pelo orientador, Alaim Souza Neto, ampliei o conceito de currículo para além do trivial instrumento de seleção e organização dos conteúdos, compreendendo que mesmo essa ação tem um caráter político. Ou seja, os currículos não são neutros, pois carregam uma carga ideológica. São projetos formativos em ação e que se concretizam pela seleção de saberes. Por isso, antes mesmo de sua elaboração, é preciso compreender algumas questões, tais como: que ser humano queremos formar? Para que ensinar o que se quer ensinar? Quais conhecimentos históricos e socialmente construídos pela humanidade devem ser ensinados aos alunos? O que os alunos precisam saber para serem capazes de compreender e atuar na sociedade?

Não são meros devaneios. As respostas a perguntas tão fundamentais serão as diretrizes básicas para a seleção e organização dos conteúdos de um currículo que corresponderá ao tipo de ser humano e sociedade que queremos construir. Portanto, antes de selecionar *o que* ensinar é preciso saber *para que* ensinar e só depois pensar em *como* e

quando ensinar. Enquanto não nos ativermos a essas questões, colaboraremos para a manutenção dos interesses e objetivos da elite dominante na sociedade capitalista, a qual perpetuará sua ideologia por meio da definição do que será ensinado nas salas de aula.

Ciente de que a escola e o currículo são lugares de disputa, compreendi que a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) se posiciona a favor dos interesses da classe trabalhadora e concebe a escola como instrumento de transformação social, por meio da superação das relações de exploração e dominação entre os homens. Para tanto, o trabalho educativo deve

[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2011a, p.13).

Para que a escola cumpra a sua função social de transmitir o saber historicamente sistematizado pelo conjunto dos homens, é preciso primeiro identificar os elementos culturais que podem produzir a humanização no indivíduo e depois descobrir as formas mais adequadas de transmitir esses elementos culturais para as novas gerações (Saviani, 2011a). Naturalmente, a constante dúvida de *o que* ensinar avançou para: Que conhecimentos ensinar para produzir a humanização do indivíduo?

Saviani (2011a) defende ainda o trabalho com os clássicos para que o essencial não seja preterido pelo secundário na escola. Mas o que seria um clássico? Segundo o autor, são aqueles conhecimentos que resistiram ao tempo e se firmam como fundamentais para resolver problemas e dilemas da existência humana. Esses conhecimentos devem ser organizados de uma forma sequencial considerando o estado atual do desenvolvimento do destinatário a quem se está ensinando.

Por conta da sistematização do conhecimento a ser ensinado é que a função do currículo se torna importante, pois é através dos conhecimentos selecionados para compor sua materialidade que a classe trabalhadora pode ou não obter consciência necessária para transformar a realidade social, econômica e política em que vive. Essa possibilidade pode se materializar se o currículo escolar considerar as dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento e sua relação com o cotidiano (Duarte, 1996). O domínio dessas três dimensões é essencial

[...] 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, 1999, p.66).

Considerando que o processo de seleção e organização dos conteúdos do currículo é determinado pela visão de mundo da classe que o realiza, acredito que talvez, assim como eu até então, muitos docentes da educação básica desconheçam os interesses das classes sociais, sobretudo, dos burgueses, que estão em jogo e em disputa nos processos de construção de currículos escolares, bem como os pressupostos que fundamentam o planejamento do seu trabalho. Mediante essa reflexão e a experiência anteriormente relatada de participação na reelaboração do currículo de Língua Portuguesa da rede pública de Joinville, deu-se a escolha do currículo como tema principal e, após leituras mais aprofundadas sobre o assunto, definiu-se como objeto de análise desta pesquisa, o currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.

De acordo com Sacristán (2013), nos séculos XVI e XVII, o currículo se transformou em um importante regulador da organização do ensino e de como a entendemos hoje. Segundo o autor, o termo *curriculum* aparece pela primeira vez na Universidade de Glasgow¹, na Escócia, disseminado por acadêmicos calvinista oriundos de Genebra. Para conceituar o termo currículo, ele recorre a sua etimologia e explica que ele vem “da palavra latina *curriculum* (cujra raiz é a mesma de *cursus* e *currere*). [...] O termo era utilizado para significar a carreira, e, por extensão, determinava a ordenação e a representação de seu percurso” (Sacristán, 2013, p. 16). Acrescenta ainda que, na língua espanhola, esse termo assume dois sentidos: o percurso e as conquistas da vida profissional (*curriculum vitae*) e também o percurso da vida escolar, por meio da indicação dos conteúdos e da ordem que o aluno deve aprender. Esses dois sentidos também podem ser estendidos ao termo na língua portuguesa.

Em sua origem, o currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade (Sacristán, 2013, p. 17).

Além do conteúdo e da prática didática (método), o currículo também estabelece níveis de acordo com a complexidade dos conteúdos (grau) e o tempo de conclusão

de cada nível (ano letivo). Portanto ordena o desenvolvimento e o progresso escolar dos estudantes. “Tudo isso, como um conjunto, constituirá o padrão sobre o qual se julgará o que será considerado sucesso ou fracasso, o normal ou anormal, o quanto é satisfatória ou insatisfatória a escola, quem cumpre o que é estabelecido e quem não o faz” (Sacristán, 2013, p. 19). Isso significa que o currículo também se torna um regulador das pessoas, conforme Sacristán (2013). Logo, pode-se concluir que o processo de construção do currículo não é neutro, trata-se de um campo de conflitos entre visões de mundo diferentes, isto é, a seleção e organização dos conteúdos de um currículo corresponde ao projeto de homem e sociedade desejável pelo grupo que o realiza.

Além disso, compreendemos que o currículo, como um documento que direciona o trabalho pedagógico, configura-se a partir de uma compreensão de sociedade e almeja formar intencionalmente indivíduos numa determinada direção. Ao levar isto em consideração, compreendemos que todo currículo aponta um ser humano a ser formado e se orienta pela proposição de caminhos de edificação social. Desse modo, o currículo tem uma característica teleológica, ou seja, direciona o trabalho educativo a partir do seu modo de organização, fundamentação e seleção de conteúdos. Esta característica teleológica não aparece imediatamente, mas a partir dos desdobramentos dos conteúdos trabalhados na formação humana (Malanchen, 2014, p. 213).

Segundo Silva (1999), o currículo só se tornou objeto específico de estudo e pesquisa a partir do início do século XX, impulsionado pelo processo de industrialização, imigração e massificação da escolarização nos Estados Unidos. O autor, em que pese sua ancoragem epistemológica distinta da adotada nesta pesquisa, classifica as teorias do currículo em *tradicionais*, *críticas* e *pós-críticas* e as diferencia inicialmente afirmando que “as teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: ‘teorias’ neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder”(Silva, 1999, p. 16). As teorias tradicionais concebem os conhecimentos e saberes dominantes como inquestionáveis, portanto se preocupam fundamentalmente em como organizá-los e transmiti-los.

Na contramão, as teorias críticas e pós-críticas questionam esse conhecimento, centrando-se na questão do *por quê?*: Por que e quais interesses fazem com que determinados conhecimento e não outro esteja no currículo? Essas teorias deslocam a preocupação da metodologia das teorias tradicionais para a conexão entre saber, identidade e poder. No entanto as teorias críticas enfatizam os conceitos de ideologia e poder enquanto as teorias pós-

críticas enfatizam o conceito de discurso, todavia nenhuma delas concebe a escola como uma instituição que possa contribuir para a superação da sociedade dividida em classes em direção à transformação social.

Apesar disso, as teorias críticas contribuíram, no Brasil, para “a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista. De certa forma, essas teorias alimentaram reflexões e análises daqueles que em nosso país se colocavam na oposição à pedagogia oficial e à política educacional dominante” (Saviani, 2011a, p. 58). Foi nesse clima de luta contra a ditadura brasileira que, no final da década de 1970, o educador Dermeval Saviani traça as primeiras linhas de uma teoria pedagógica de base materialista, histórica e dialética, que vem sendo construída coletivamente até os dias de hoje e com a qual este trabalho está vinculado. Em 1982, o autor elabora, inspirado na concepção dialética de ciência explícita no método da economia política de Marx, o método pedagógico da sua teoria, inicialmente chamada de pedagogia revolucionária e, em 1984, renomeada de Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

Na década de 1980, quando a PHC se firmou no Brasil, acentua-se o clima de luta contra a ditadura no país, enquanto isso, no restante do mundo, as ideias neoliberais e pós-modernas ganhavam cada vez mais espaço. “Não tardou, porém, que essas ideias chegassem ao Brasil. Veja-se, por exemplo, o fato de que na metade da década de oitenta teve início a onda construtivista que, ao fim daquela década, já se mostrava como o grande modismo a assolar a educação brasileira” (Malanchen, 2014, p. 161). Na década seguinte, o sistema educacional brasileiro passou por reformas em decorrência das reformas de adequação do Estado às exigências do processo de globalização. Sobre isso, Malanchen (2014) explica que

Tratava-se de ajustar a escola às demandas do mercado, ou seja, aos interesses hegemônicos de manutenção das condições de acumulação de capital. Em nome de se colocar a escola em sintonia com mudanças tecnológicas, culturais e socioeconômicas, o que se colocou em movimento foi um intenso processo de formatação da escola segundo os moldes impostos pela lógica do capitalismo do fim do século XX e início do século XXI (Malanchen, 2014, p. 16).

O currículo foi um dos alvos das reformas da educação escolar brasileira que começaram na década de 1990 e se estendem até esse início do século XXI. Com isso, o campo do currículo sofreu influência de vertentes pós-estruturalista, neomarxistas, pós-colonialistas, pós-críticas, multiculturalistas entre outras. Malanchen (2014) aponta esta última como hegemônica no campo dos estudos contemporâneos sobre currículo e na

elaboração de documentos oficiais da educação brasileira. Para a autora (2014, p. 18), o discurso multiculturalista aparentemente dissemina uma visão de mundo que “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.” assim como “a negação da possibilidade de superação do capitalismo pelo socialismo” (Malanchen, 2014, p. 21). Com isso, a autora conclui que as concepções de currículo, conhecimento e cultura que se destacaram a partir da década de 1990 desvalorizam o conhecimento objetivo e apontam para o que Duarte (2008 *apud* Malanchen, 2014) chamou de esfacelamento do currículo.

Ainda que Saviani não tenha elaborado uma teoria específica do currículo na perspectiva da PHC, há diversos elementos curriculares no conjunto das suas obras e nas contribuições de outros autores dessa linha teórica. Uma teoria do currículo pensada à luz da PHC concebe a escola como um dos recursos de transformação social e superação da sociedade capitalista por meio da socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos produzidos de forma coletiva e histórica pela humanidade, isto é, o currículo deve ser organizado a partir do conhecimento elaborado, do saber objetivo e sistematizado. Trata-se de selecionar e organizar, de forma sequencial e gradativa, os conteúdos clássicos das ciências, das artes e da filosofia, considerando a capacidade cognitiva e a prática social do aluno, e de tomar “como referência o método dialético, em seu movimento do empírico ao abstrato e deste ao concreto, ou seja, da síntese à análise e desta à síntese.” (Malanche, 2014, p. 200), para transmissão adequada desses conteúdos. Para Malanchen (2014), o caminho para organizar um currículo nessa perspectiva “é tomar como eixo norteador de nossa concepção de mundo, materialista histórico e dialética, aquilo que é próprio do ser humano: o trabalho” (Malanche, 2014, p. 207).

Considerando a experiência da autora na reelaboração do currículo da rede municipal de Joinville, as distintas teorias do currículo, o histórico dos estudos curriculares e o objeto de análise desta pesquisa, o objetivo geral deste trabalho é investigar em que medida a proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Joinville, sobretudo o componente de Língua Portuguesa dos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, aproxima-se ou não das concepções da Pedagogia Histórico-Crítica. A partir disso, questiona-se: Quais concepções teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica aparecem no currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville? A hipótese é de que haverá contradições entre as concepções teóricas da

Pedagogia Histórico-Crítica e outras concepções alinhadas ao processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular encontradas na proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Joinville.

Em vista disso, foram delimitados os seguintes objetivos específicos: Apresentar o referencial teórico que subsidiará a análise do objeto de pesquisa. Entrevistar alguns professores que participaram da elaboração da proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Joinville, especialmente aqueles que participaram do componente de Língua Portuguesa, para conhecer o contexto de produção desse documento e as concepções de currículo dos sujeitos que o produziram. Historicizar e analisar a proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Joinville, em particular o componente de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, atentando-se para a presença ou não de aspectos curriculares da PHC. Elaborar orientações para os professores pensarem a construção de um currículo de Língua Portuguesa conforme os princípios da PHC.

Para atender a esses objetivos, o trabalho está dividido em quatro partes: na primeira parte, é apresentado o referencial teórico, no qual são apresentados os conceitos da PHC, as teorias do currículo, a BNCC e a Pedagogia das Competências e a perspectiva histórica da disciplina curricular de Língua Portuguesa; na segunda parte, é apresentada a metodologia utilizada, a qual toma os pressupostos do materialismo histórico-dialético como método de pesquisa; na terceira parte, são apresentadas e analisadas as entrevistas realizadas com as professoras que participaram da elaboração da proposta curricular e o documento da proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Joinville, especialmente o componente de Língua Portuguesa dos anos Finais do Ensino Fundamental, a partir da PHC; e na quarta e última parte, são apresentadas orientações para os professores pensarem a construção de um currículo de Língua Portuguesa à luz da PHC.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, será apresentado o referencial teórico que subsidiará a análise do objeto desta pesquisa. Para isso o referencial está dividido em três seções: na primeira, chamada de *PHC – Compreendendo conceitos*, são identificados os pressupostos filosóficos e pedagógicos que fundamentam a Pedagogia Histórico-Crítica; na segunda, chamada de *Concepções de Currículo*, é realizada primeiro uma revisão sobre as diversas abordagens teóricas do campo de estudos do currículo e, em seguida, é discorrido sobre a concepção de currículo para a Pedagogia Histórico-Crítica; por fim, na terceira e última seção, chamada de *BNCC e Língua Portuguesa*, primeiro é apresentado o contexto de produção e os fundamentos pedagógicos da BNCC e, por último, é feito um apanhado histórico sobre o surgimento e a transformação da disciplina curricular de Língua Portuguesa.

2.1 PHC – COMPREENDENDO CONCEITOS

Nesta seção são apresentados os conceitos clássicos que sustentam a teoria pedagógica Histórico-Crítica. Ela está dividida em dois tópicos: no primeiro, são apresentados os pressupostos filosóficos desta teoria, as concepções de mundo, homem, sociedade, trabalho e trabalho educativo, fundados na perspectiva do materialismo histórico-dialético, e, no segundo tópico, são apresentados os pressupostos pedagógicos e a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural, enquanto teoria do desenvolvimento psíquico humano, para o método pedagógico da PHC.

2.1.1 Concepção de mundo, homem, sociedade, trabalho e trabalho educativo

Conhecimentos e posicionamentos de valor a respeito de aspectos como a vida, a sociedade, a natureza, as pessoas, a própria imagem e a relação entre todos esses elementos determinam uma concepção ou visão de mundo. Essas concepções ou visões de mundo são por vezes diferentes e conflitantes entre si, pois representam as contradições ideológicas que acompanham a luta de classes que marcou o desenvolvimento do gênero humano até os dias

atuais. Nesse embate a pedagogia histórico-crítica toma partido da concepção de mundo materialista, histórica e dialética da teoria social marxista. “Trata-se de uma concepção de mundo na qual se articulam o conhecimento objetivo da natureza e a organização coletiva consciente da sociedade” (Duarte, 2016, p. 97-98).

Antes de tudo, é preciso compreender como o ser humano, em sua perspectiva histórica, torna-se *homem*, ou seja, como ele constrói a sua própria existência. Para o materialismo histórico dialético, o homem é um ser social, de base inorgânica e orgânica, isso quer dizer que sua gênese é biológica, mas a sua humanidade, seu psiquismo e personalidade se constituem a partir das relações com outros homens, com a sociedade e com a natureza. É a dimensão social que determina a conduta do homem e o diferencia radicalmente dos animais, mesmo daqueles que vivem em bando, que têm seu comportamento determinado pela herança genética da espécie.

As formas de comportamento dos homens e dos animais se diferenciam pela forma como são transmitidas: nos animais por herança genética e nos homens por herança social. Ao nascer, já está inscrito no cérebro animal os mecanismos inatos de comportamento, isso explica porque um animal, mesmo criado isoladamente, apresenta comportamentos típicos da sua espécie (Mukhina, 1996). O mesmo não aconteceria com uma criança que crescesse longe de outros humanos, como os vários casos de *crianças selvagens* apresentados na literatura, que por conta do isolamento social não desenvolveram aptidões e funções caracteristicamente humanas. Isso significa que o homem precisa apropriar-se das aquisições do desenvolvimento da espécie, pois elas são transmitidas socialmente e não geneticamente como nos animais.

Não só a herança social, mas também a herança cultural diferencia os homens dos animais, pois estes se adaptam à natureza e aqueles precisam adaptá-la a si. Esse processo em que o homem transforma a natureza “tem um caráter produtivo, contrariamente à atividade animal. Esta atividade produtiva dos homens, fundamental entre todas, é a atividade do trabalho” (Leontiev, 2004, p. 176). A qual permite ao homem extrair da natureza e transformar em produto condições materiais conforme sua necessidade para garantir os meios da sua existência e reprodução. Portanto o trabalho é fundamental para o ser humano constituir-se enquanto ser social.

Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à

natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho (Saviani, 2011a, p. 11).

Os animais também modificam em certa medida o ambiente em que vivem ao transportar galhos, folhas, sementes, cavar buracos e utilizar meios para satisfazer suas necessidades imediatas, porém não passam de necessidades fisiológicas, como a fome ou a sobrevivência, uma interação baseada em sua natureza biológica e instintiva. O trabalho humano, diferentemente, modifica a natureza com intencionalidade por meio de um planejamento mental ou uma ideação imaginária dos objetivos da ação antes de transformar o material sobre o qual opera, como explica Marx em sua metáfora sobre a diferença entre a abelha e o arquiteto¹. Então, para produzir uma casa, por exemplo, é preciso primeiro o planejamento prévio para só depois executar o trabalho manual de construção da casa. Isso significa que “as forças e faculdades físicas apenas realizam sob a forma prática a especificidade da atividade humana do trabalho, aquilo que constitui o seu conteúdo psicológico” (Leontiev, 2004, p. 177). Esse intercâmbio contínuo com a natureza permitiu ao homem a criação de um mundo humano, o mundo da cultura, conforme explica Saviani (2011a):

E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura) (Saviani, 2011a, p. 11).

A finalidade da ação é definida pela função que o objeto desempenhará socialmente. O homem transforma ativa e intencionalmente as condições materiais da natureza em objetos sociais, com funções e significados atribuídos por ele. “O instrumento não é para o homem um simples objeto de forma exterior determinada e possuindo propriedades mecânicas definidas; ele manifesta-se-lhe como um objeto no qual se gravam modos de ação, operações de trabalho socialmente elaboradas” (Leontiev, 2004, p. 180). E na medida em que produz esses objetos, deposita e materializa neles um pouco de seus

1 Marx compara o trabalho executado por uma abelha para construir sua colmeia ao trabalho de um arquiteto. Contudo distingue o pior arquiteto da melhor abelha pela capacidade que aquele tem de planejar antecipadamente a construção antes de executar o trabalho. Portanto o resultado do trabalho é a materialização do projeto que tinha em mente, processo que constitui seu modo de operar e ao qual sua vontade deve se submeter.

conhecimentos, capacidades e habilidades. Portanto, nos objetos e instrumentos historicamente produzidos pelos homens está incorporada e fixada a atividade humana, “o trabalho, realizando o processo de produção [...], imprime-se no seu produto” (Leontiev, 2004, p. 176), tornando-se suporte permanente de operações, disponíveis para apropriação por outros homens e para as próximas gerações.

Então, a transformação de que acabamos de falar manifesta-se como um processo de encarnação, de objetivação nos produtos da atividade dos homens, das suas forças e faculdades intelectuais e a história da cultura material e intelectual da humanidade manifesta-se como um processo, que exprime sob uma forma exterior e objetiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano. Nesta ótica, pode considerar-se cada etapa do aperfeiçoamento dos instrumentos e utensílios, por exemplo, como exprimindo e fixando em si um certo grau de desenvolvimento das funções psicomotoras da mão humana, a complexidade da fonética das línguas como a expressão do desenvolvimento das faculdades de articulação e do ouvido verbal, o processo nas obras de arte como a manifestação do desenvolvimento estético da humanidade etc. Mesmo na indústria material ordinária, sob o aspecto de objetos exteriores, estamos perante faculdades humanas objetivadas [...] (Leontiev, 2004, p. 176-177).

O produto resultante do trabalho humano denomina-se objetivação. Contudo as objetivações humanas não se limitam apenas à produção de bens materiais. Há uma outra categoria de produção chamada por Saviani (2011a) de “trabalho não-material”. Segundo o autor, “Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades [...] trata-se da produção do saber [...]” (Saviani, 2011a, p.12), ou seja, objetivações que embora possam se materializar em objetos artísticos o resultado que produzem “não é, ele próprio, material; esse resultado é espiritual, quer dizer, é simbólico” (Saviani, 2011a, p.90). As produções artísticas, como a poesia, a música, a dança, e o conhecimento científico e filosófico são exemplos de objetivações não materiais ou intelectuais. O conjunto das objetivações materiais e não materiais constituem o mundo da cultura humana.

Nesse processo de objetivação, desde a antecipação mental até a ação do trabalho material e não-material, sujeito e objeto são transformados, pois, não só a natureza é modificada pelo homem como também o próprio homem é modificado por ela. Quando o homem transforma a natureza de forma ativa e intencional, ele adquire novos conhecimentos e desenvolve novas capacidades e habilidades, que, por sua vez, criam novas necessidades que o levam a retornar à atividade de trabalho para satisfazê-las. Esse ciclo afastou o homem de suas determinações puramente biológicas e complexificou cada vez mais a existência humana, o trabalho e a sociedade.

O trabalho ainda permite com que esse ser se transforme, pois cada processo de objetificação, além de transformar o meio material, também modifica o homem, suas capacidades, seu intelecto, pois é essa interação que permite que o homem veja, reveja, use e re-use seus conhecimentos e como estes interagem com a natureza, evoluindo sua prática, ou seja, evoluindo as formas como o homem realiza o trabalho (Siqueira, 2022, p. 32).

Com o desenvolvimento de formas mais complexas e específicas de trabalho, o homem desenvolveu novas formas de conduta e atingiu um nível mais desenvolvido da sua humanidade, que modificou o funcionamento natural do psiquismo humano, gerando uma segunda natureza. Constata-se portanto que o homem não nasce naturalmente homem, “sua essência, não é dada pela natureza, mas é produzida pelos próprios homens” (Saviani, 2013, p. 190-191), ele “se constitui como homem, ou seja, se forma homem no e pelo trabalho” (Saviani, 2013, p. 195), isto é, produz sua humanidade por meio dos processos de objetivações de bens materiais e não-materiais, logo se trata de um produto do seu desenvolvimento sócio-histórico.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2007, p. 154).

A humanidade e a habilidade de realizar trabalhos mais complexos e específicos não podem ser transmitidas hereditariamente, pois não têm capacidade de se fixar no aparato biológico da espécie. “Por consequência, estas aquisições devem necessariamente ser fixadas [...] sob uma forma original, exterior (‘esotérica’)” (Leontiev, 2004, p. 176). Isso quer dizer que o homem precisa passar pelo processo de humanização para se tornar plenamente humano. Esse processo consiste na apropriação das objetivações produzidas historicamente pelo gênero humano, desde objetos e pensamentos cotidianos até os pensamentos mais elaborados como o teórico e abstrato. A natureza orgânica do homem dispõe de condições necessárias para um desenvolvimento psíquico altamente complexo, contudo elas dependem de processos educativos e sociais adequados. Portanto, o processo de humanização do homem está condicionado ao trabalho educativo.

Saviani (2011a) define o trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011a, p.13). Logo, trata-se de um trabalho não material, intelectual e de responsabilidade da escola, que tem como função social a transmissão do patrimônio cultural humano e do saber sistematizado. Para que esses propósitos sejam alcançados, é preciso considerar dois aspectos:

de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2011a, p.13).

O primeiro aspecto diz respeito a uma das mais importantes ações da educação, que antecede até mesmo ao trabalho educativo, a seleção dos conhecimentos que “podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização dos indivíduos” (Duarte, 2016, p. 67). Corresponde ao resultado da reflexão pedagógica *o que ensinar?* que se efetiva como conteúdo do currículo escolar. Esse conteúdo deve ser diferenciando entre o que é principal e o que é secundário. E a escolha desse conteúdo para a elaboração dos currículos escolares deve priorizar o conhecimento essencial a partir de dois critérios: os clássicos e as esferas não cotidianas de objetivação.

Para Saviani (2011a), a educação deve privilegiar o trabalho com os clássicos, pois esses conhecimentos resistiram ao tempo e se mostraram relevantes para o homem resolver seus problemas e dilemas existenciais. O autor esclarece que “o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (Saviani, 2011a, p. 13). Para Duarte (1996), a educação também deve mediar os conhecimentos entre a vida cotidiana e as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano. O autor defende que a prática pedagógica deve partir da vida cotidiana, porém não deve limitar-se a satisfazer as necessidades dessa esfera, “mas produzir no aluno necessidades de tipo superior, que não surgem espontaneamente, e sim pela apropriação dos conteúdos das esferas de objetivação” (Duarte, 1996, p.58) não cotidianas, especialmente a científica, artística e filosófica.

A pedagogia histórico-crítica pauta-se no postulado de que novas necessidades são formadas nos indivíduos a partir da apropriação da cultura, cabendo à educação escolar a tarefa de produzir nos indivíduos novas necessidades – carecimentos não-

cotidianos – e não ater-se ou limitar-se aos interesses e necessidades trazidos a priori pelo alunado (Pasqualini; Mazzeu, 2008, p. 89-90).

Superada essa etapa, é preciso pensar no segundo, mas não menos importante, aspecto mencionado por Saviani (2011a): as formas mais adequadas para transmitir os elementos culturais necessários à humanização dos indivíduos. Esse aspecto corresponde a metodologia e implica pensar em outro questionamento pedagógico: *como ensinar?*, ou quais encaminhamentos metodológicos são adequados de acordo com o período de desenvolvimento psíquico do indivíduo e seu devir. Isso significa que, além do conteúdo e da forma, é preciso considerar e conhecer o desenvolvimento do destinatário do trabalho educativo. Somado a isso, também é preciso compreender o conteúdo de forma teórica para planejar sequencialmente o percurso e as ações pedagógicas adequadas à transmissão do conhecimento.

Organizar sistematicamente o processo de transmissão do conhecimento é tarefa do professor. Cabe a ele definir adequadamente as estratégias ou procedimentos (forma) para transmitir direta e intencionalmente os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade (conteúdo), considerando tanto o destinatário quanto as condições (espaço-temporais, físicas, sociais) do ato educativo. Desse modo, o professor é o profissional que está na escola para ensinar, instigar o desejo, provocar o interesse, produzir a necessidade pelo novo, é aquele que dirige o processo de ensino-aprendizagem para promover o máximo desenvolvimento do indivíduo e não aquele que apenas estimula e acompanha o desenvolvimento do indivíduo, submetendo-se aos seus desejos, interesses e necessidades imediatas como se a progressão fosse espontânea e não precisasse do processo educativo.

Não se pode esquecer que a educação é um complexo da sociedade, que a alimenta e também é alimentada por ela. Por consequência, a escola reflete as contradições da sociedade em que está inserida. A “escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade” (Saviani, 1999, p.41). Na sociedade capitalista, marcada pela desigualdade social, a escola tende a reproduzir a relação de dominação e exploração desse sistema por meio da negação do acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos mais desenvolvidos produzidos pela

humanidade e em contrapartida pela apropriação privada desses conhecimentos pela classe burguesa para a perpetuação dos interesses do capital.

Para combater esse sistema educacional, que coopera para reprodução da ideologia e dos valores da classe dominante, e superar essa ordem social de exploração e dominação entre os homens, a pedagogia histórico-crítica defende uma educação histórica que garanta a socialização sistematizada dos conhecimentos mais desenvolvidos para assegurar que os alunos provenientes “da classe trabalhadora se alfabetizem da melhor forma que nós pudermos alfabetizá-los. Que alcancem o domínio da língua escrita nos níveis mais elevados. Que dominem os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos nas suas formas mais desenvolvidas” (Duarte, 2013, p. 69). E que, munidos desses conhecimentos, sejam conscientes da realidade concreta em que vivem e engajados na transformação da organização social.

2.1.2 O método da PHC na materialização do trabalho educativo

Para se pensar nas formas mais adequadas de transmissão dos elementos culturais necessários à humanização dos indivíduos (métodos) na PHC é preciso considerar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural (PsiHC), teoria psicológica do desenvolvimento e da aprendizagem humana de base materialista dialética, elaborada por Lev S. Vigotski, que junto de Alexander R. Luria e Alexei N. Leontiev formaram um grupo de pesquisadores soviéticos conhecidos como Escola de Vigotski. Essa corrente de pensamento psicológico se originou no início do século XX na então União Soviética (URSS) em um contexto da Rússia pós-revolucionária e de forte fervor socialista. Trata-se de uma nova concepção de psiquismo humano que procurou descrever e explicar o processo de formação das funções psicológicas superiores a partir dos princípios e métodos de Marx.

A Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica compartilham os mesmos fundamentos teórico-filosóficos e defendem o papel da educação escolar na promoção do desenvolvimento humano mediante uma perspectiva dialética de transmissão dos saberes objetivos e universais. Essas duas vertentes, do campo da educação e da psicologia, formam uma unidade que orienta o trabalho educativo. O estudo da psicologia pesquisa o desenvolvimento do psiquismo humano; o processo pedagógico, objeto de estudo da educação, é condição para que esse desenvolvimento aconteça, ao mesmo tempo, o

conhecimento das leis do desenvolvimento do psiquismo também é condição para o planejamento pedagógico adequado aos diferentes níveis de desenvolvimento psíquico do indivíduo.

O psiquismo humano, segundo Lígia Martins (2011), é ao mesmo tempo material e ideal. Material porque dispõe de uma estrutura orgânica e ideal porque reflete a realidade ao formar imagens subjetivas do mundo objetivo. O desenvolvimento do psiquismo humano depende do desenvolvimento das funções psicológicas humanas. Essas classificam-se em duas categorias de funções: as elementares e as superiores. As primeiras são de origem biológicas e se desenvolvem naturalmente pela maturação cerebral, são respostas diretas e inatas aos estímulos, como a atenção involuntária e o reflexo inato. As segundas são de origem social, ou seja, não se desenvolvem naturalmente pela maturação biológica, necessitam, portanto, da convivência com a cultura humana e são respostas aos estímulos mediadas pelos signos², como a atenção voluntária, a memória e a imaginação.

Os processos psíquicos superiores representam a capacidade do ser humano de dominar a própria conduta mediante a internalização dos signos, ou seja, do universo simbólico. Logo, a aprendizagem dos signos têm a função de dirigir o comportamento do homem e a sua relação com o entorno. Segundo Martins (2013), para Vigotski, o processo de internalização de signos regula e explica os comportamentos culturalmente formados, tornando-se categoria central de análise do desenvolvimento e da aprendizagem. Isso significa que conforme o indivíduo vai se apropriando dos signos da cultura, também vai desenvolvendo consciência e autodomínio da sua própria conduta, ele começa a aplicar a si próprio as mesmas formas de comportamento que outrora dependia de instruções externas. Esse processo de internalização dos signos consiste na transformação de uma atividade externa e social (interpsíquica) em uma atividade interna e individual (intrapsíquica). Ou seja, o desenvolvimento da mente humana acontece de fora pra dentro, da constante interação entre as objetivações do mundo real e o psiquismo do sujeito. Vigotski chamou esse processo de lei genética geral do desenvolvimento psíquico.

A internalização dos signos promove o desenvolvimento das funções psicológicas humanas, que promove o desenvolvimento do psiquismo e da capacidade de elaboração de imagens subjetivas da realidade objetiva. Com isso, tem-se também a capacidade de elaboração de imagens subjetivas daquilo que pode vir a ser realidade objetiva,

2 “O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel do instrumento no trabalho” (Vigotski, 2003, p. 38).

ou seja, da antecipação mental da realização do trabalho, e a capacidade de formação do pensamento por conceitos. Os conceitos podem ser espontâneos ou científicos, os dois se desenvolvem de forma diferente, mas interdependente. Os conceitos espontâneos são formados de modo inconsciente a partir das experiências reais vividas pelos indivíduos. Os conceitos científicos são mediados pela linguagem e formados de modo consciente, são mais elaborados e complexos que os espontâneos, pois apresentam um conjunto de relações profundas com a realidade e com outros conceitos, formando um sistema de conceitos relacionados que permite a compreensão integral da realidade no movimento de análise do todo para as partes e vice-versa.

A transmissão e apreensão dos conceitos científicos deve ser foco do trabalho educativo na escola para a superação do pensamento simplificado e espontâneo em direção a evolução do pensamento teórico para que os indivíduos sejam capazes de captar a realidade em sua gênese e essência indo além da mera percepção imediata e superficial dos fenômenos.

Assim, o trabalho educativo, pela parte do professor, deve sempre se pautar pelo ensino dos conceitos científicos, para um ensino que contribua para a formação do pensamento teórico; e pela parte do aluno, pela construção de conhecimentos em direção à abstração, à capacidade de generalização em sua forma mais elaborada, ou seja, que compreenda as características das partes e suas relações em si e entre elas e o todo, de maneira histórica, ou seja, em direção à aprendizagem (Siqueira, 2022, p.46).

Desse modo, o desenvolvimento do pensamento teórico depende do trabalho educativo, dos processos indissociáveis do par ensino-aprendizagem, sobretudo da mediação pela ação pedagógica. A qualidade e a complexidade dos conceitos científicos e a relação do sistema de conceitos apresentados pelo professor será determinante para o desenvolvimento do pensamento teórico. Assim fica clara a importância do ensino, especialmente o escolar, não apenas para a aprendizagem dos conteúdos ensinados, mas principalmente para o desenvolvimento psíquico, dos fundamentos gerais das formas de pensar, agir e ser dos indivíduos. Logo é imprescindível pensar em como fazer com que o ensino potencialize a aprendizagem e o desenvolvimento. Por isso a PsiHC defende que a ação pedagógica deve primeiramente identificar o desenvolvimento já alcançado pelo indivíduo para a partir daí antever as necessidades de desenvolvimento e adiantar-se para promovê-las, pois “o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 2003, p. 60). Para isso o professor deve apresentar conceitos científicos novos que estabeleçam relações com o repertório de conceitos já desenvolvido pelo indivíduo.

Para explicar essa relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, a PsiHC formulou dois conceitos muito importantes, o *nível de desenvolvimento real* (NDR) e a *zona de desenvolvimento proximal ou iminente* (ZDI). A NDR é o nível em que o indivíduo é capaz de resolver tarefas de maneira autônoma, sem ajuda de terceiros, pois já domina os conhecimentos e as habilidades necessárias, ou seja, as funções mentais para resolver aquela tarefa já se desenvolveram completamente. A ZDI é o nível em que o indivíduo não consegue realizar determinada tarefa sozinho, precisa da mediação de alguém mais desenvolvido e experiente, pois as funções mentais necessárias para resolver aquela tarefa estão em processo de desenvolvimento. Vale lembrar que a ZDI é um espaço do pensamento referente às *possibilidades de desenvolvimento* do psiquismo.

É nessa área, portanto, que o professor deve atuar de maneira intencional para mobilizar funções psíquicas que estão iniciando seu ciclo de desenvolvimento, transmitindo conhecimentos que ainda não são totalmente dominados pelos alunos e mediando a solução de tarefas que eles não conseguem realizar sem auxílio. Do contrário, se a ação pedagógica limitar-se a exercitar funções psíquicas já formadas, não haverá aprendizagem e desenvolvimento. Da mesma forma, se o conhecimento transmitido ou a tarefa solicitada estiver muito distante dos conhecimentos já consolidados, o aluno não será capaz de resolver o problema e tampouco haverá aprendizagem e desenvolvimento. “Só na fronteira entre esses dois familiares a aprendizagem pode ser fecunda. Só entre elas se situa o período de excelência do ensino” (Vigotski, 2009, p. 333). O desvendar dos NDR e ZDI dos indivíduos é o desafio que se coloca ao professor, que tem como função, por ser o par mais capaz, de criar as condições necessárias para transformar o desenvolvimento iminente em desenvolvimento real.

É inegável que a aprendizagem depende da maturação de certos ciclos de desenvolvimento, mas também é fato que o desenvolvimento depende do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a aprendizagem não corresponde ao desenvolvimento, este necessita de outros fatores e tempos para se consolidar, a aprendizagem faz parte do processo de desenvolvimento. “Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis acontecer” (Vigotski, 2003, p. 61). Isso significa que o processo de ensino-aprendizagem precede e impulsiona o desenvolvimento, que gera novas aprendizagens mais complexas e assim sucessivamente em

um contínuo movimento dialético. Dessa forma, a aprendizagem é etapa necessária para o “processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (Vigotski, 2003. p. 61) que não ocorreria espontaneamente.

Fundamentado nas perspectivas do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural, o fundador da Pedagogia Histórico-Crítica propõe, inspirado na análise feita por Marx do método científico de apropriação da realidade pelo pensamento, um método de ensino organizado em cinco passos: *prática social inicial*, *problematização*, *instrumentalização*, *catarse* e *prática social final*. Esse método tem como ponto de partida e chegada do processo educativo a *prática social*, pois “o conhecimento por si só não liberta o ser humano: o que o liberta é a prática social” (Gama; Duarte, 2017, p. 527). Sendo assim, o primeiro passo é a *prática social inicial*, na qual se encontram aluno e professor, porém em níveis diferentes de compreensão, enquanto aquele tem uma visão caótica do todo (síncrese) este compreende as relações que constituem as partes desse todo (síntese).

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 das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária, uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão for 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 que participam (Saviani, 1999, p. 80).

Ao segundo passo, que Saviani (1999) chamou de *problematização*, cabe a percepção dos problemas concretos da prática social. “Trata-se de detectar questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (Saviani, 1999, p. 80). Todavia não se trata apenas da identificação dos problemas do entorno social imediato ou da esfera particular dos alunos, mas da identificação dos problemas realmente importantes para a existência, reprodução e transformação da sociedade. Nesse caso, novamente, o professor é o sujeito mais adequado do processo educativo para determinar o que é mais importante os alunos aprenderem, ainda que esses não tenham consciência disso, para viver, participar e agir ativamente na sociedade e até transformá-la e superá-la para satisfazer as novas necessidades humanas.

O terceiro passo é o núcleo do processo de ensino do método da PHC, Saviani (1999) o chamou de *instrumentalização* porque “Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (Saviani, 1999, p. 81). Essa apropriação por parte dos alunos depende, mais uma vez, da ação intencional do professor, que deve transmitir os saberes científicos mais elaborados para o desenvolvimento do pensamento dos estudantes com a finalidade de compreender e transformar a prática social em que estão inseridos. Esse é o momento de maior contribuição dos fundamentos da PsiHC para o método da PHC, pois é na instrumentalização que o professor deve identificar a NDR e agir sobre a ZDI dos estudantes para que ocorra a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento mental. É nessa etapa também que ocorre a transformação de uma atividade intersíquica, de percepção empírica da realidade, em atividade intrapsíquica, de elaboração do pensamento teórico abstrato, pela assimilação dos conceitos científicos transmitidos pelo professor.

A instrumentalização só será validada quando houver um progresso qualitativo na compreensão da realidade, ou seja, se o aluno alcançar o ponto culminante do processo educativo da PHC, o quarto passo, chamado de *catarse* e definido por Savini (1999) como a “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (Saviani, 1999, p. 81). Ao incorporar, mesmo que parcialmente, os instrumentos culturais disponibilizados pelo professor na etapa da instrumentalização, na catarse o aluno supera o nível do pensamento cotidiano, que se mantém na aparência, e passa a compreender a realidade da mesma forma que professor no ponto de partida, de forma sintética, ou seja, ocorre um avanço na compreensão da prática social. No entanto,

o resultado mais amplo do processo educativo depende da escolarização do indivíduo durante anos (vide atividade-guia de estudo), não se restringindo a apreensão imediata de determinados conteúdos e sim sua complexificação ao longo de sua formação. Em outras palavras, o ponto de chegada da prática educativa depende de um processo amplo do desenvolvimento humano, que não necessariamente se observa ao fim de uma determinada aula, bimestre ou mesmo ano letivo (Marsiglia, 2011, p. 42).

Se na catarse ocorre um avanço na compreensão da realidade, no quinto passo, consequentemente o aluno torna-se capaz de manifestar essa compreensão frente a prática social. Entretanto Marsiglia (2011) adverte que “como resultado de procedimentos didático-pedagógicos, o que o professor pode conquistar por meio de suas ações é a catarse dos alunos.

A mudança de prática social depende de uma série de condições que extrapolam o espaço da sala de aula” (Marsiglia, 2011, p. 42). Pois a educação não transforma diretamente a prática social, mas contribui para a sua transformação ao agir sobre os sujeitos capazes de transformá-la. “Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências [...]” (Saviani, 1999, p. 82). Em vista disso, Saviani (1980, p. 129) define a educação como “uma atividade mediadora no seio da prática social global” (*apud* Saviani, 1999, p. 83). Por isso, a prática social é o lócus de todo o processo educativo, na qual professor e aluno estão inseridos do primeiro ao último passo, nem mesmo a problematização, a instrumentalização ou a catarse podem ser deslocadas dela. Destarte, o último passo do método pedagógico da PHC é a *prática social final*. A prática social no início e no final do processo educativo

é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente (Saviani, 1999, p. 82).

Considerando que o método da PHC tem seus fundamentos na lógica dialética marxiana, não poderia conceber a prática social senão como aquela própria da sociedade “dividida em classes com interesses opostos” (Saviani, 1999, p. 85) em que vivemos, nem desconsiderar a articulação entre educação e sociedade. Por isso Saviani (1999) alerta que os passos do método pedagógico preconizado por ele não devem ser praticados de forma fragmentada, estanque e linear. “Em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico” (Saviani, 1999, p. 84) para não se perder em uma racionalidade técnica e distante dos fundamentos e das bases ontológicas da teoria marxiana. Portanto, trata-se de uma pedagogia “a serviço dos interesses populares” (Saviani, 1999, p. 85) e “empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção” (Saviani, 1999, p. 85). Porém, não se pode esquecer que a escola é apenas uma das instituições da sociedade, isso significa que, apesar de essencial, ela não garante essa mudança sozinha.

2.2 – CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

Nesta seção são apresentadas as concepções de currículo e de currículo crítico a partir da PHC. Ela está dividida em dois tópicos: no primeiro, são apresentadas as diferentes abordagens teóricas sobre o currículo, de acordo com a classificação de Silva (1999): teorias tradicionais, críticas e pós-críticas e, no segundo tópico, é apresentada uma concepção de currículo à luz da PHC, de acordo com os elementos curriculares que aparecem no conjunto das obras de Saviani e nas contribuições de outros autores da mesma perspectiva.

2.2.1 Teorias tradicionais, críticas e pós-críticas

Pensar em *o que* ensinar é pensar em currículo. De acordo com Sacristán (2013), o currículo passou a ser elemento integrante da organização escolar a partir dos séculos XVI e XVII quando as escolas passaram a receber um número maior de estudantes, surgindo a necessidade de dividi-los em graus, organizados em sequência e de acordo com a complexidade dos conteúdos. Para o autor, “o currículo proporciona uma ordem por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e ensino na escolarização moderna, uma construção útil para organizar aquilo do qual deve se ocupar a escolarização e aquilo que deverá ser aprendido” (Sacristán, 2013, p. 19), ou seja, é uma seleção organizada dos conteúdos que os professores e escolas devem ensinar e os alunos devem aprender, “os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade” (Sacristán, 2013, p. 17).

No entanto, mais do que uma seleção e organização dos conteúdos impostos pela escola aos professores e alunos, o currículo é uma construção social e histórica que sofre transformações em sua composição conforme os propósitos de sociedade que se quer construir. Por isso, o processo de construção do currículo não é neutro e está intrinsecamente relacionado a visão de mundo da classe que o realiza, ou seja, ao tipo de homem e sociedade que corresponde aos seus objetivos e interesses. Diante disso, definir qual ser humano se pretende formar antecede a própria seleção e a organização dos conteúdos “na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser

humano desejável para um determinado tipo de sociedade?” (Silva, 1999, p.15). A resposta a essa pergunta corresponderá aos conhecimentos selecionados, de um campo maior de conhecimentos disponíveis, para compor o currículo almejado. Portanto, *o que ensinar* é a questão central de todas as teorias do currículo.

Sendo assim, para reconhecer as distintas teorias do currículo, é preciso identificar as diferentes perspectivas e características de cada abordagem. As classificações das teorias curriculares variam de acordo com o autor que a aborda. Segundo a classificação de Silva (1999)³, as teorias do currículo pertencem a três grandes grupos: tradicional, crítica e pós-crítica. A história do currículo acompanha os desdobramentos da história da própria educação, pois esta já demonstrava preocupação “com a organização da atividade educacional e até mesmo de uma atenção consciente à questão do que ensinar” (Silva, 1999, p. 21). Os primeiros estudos sobre o currículo datam do início do século XX, nos Estados Unidos, influenciados pelo processo de industrialização, urbanização, imigração e ampliação da escolarização. No Brasil, a reboque das teorizações americanas e em consequência dos acordos estabelecidos entre os governos dos dois países⁴, os estudos sobre o currículo surgem a partir da década de 1920.

O currículo se estabeleceu de fato como campo especializado de estudos em 1918 com o livro *The curriculum* escrito por Franklin Bobbitt, em um momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam impor suas visões particulares aos objetivos da ampliação da escolarização de massas. Para Bobbitt a escola deveria funcionar e ser eficiente como uma empresa, para isso deveria primeiramente definir seus objetivos com precisão e esses, por sua vez, seriam determinados pelas ocupações profissionais da vida adulta.

Tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações. Com um mapa preciso dessas habilidades, era possível, então, organizar um currículo que permitisse sua aprendizagem. A tarefa do especialista em currículo consistia, pois, em fazer o levantamento dessas habilidades, desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas (Silva, 1999, p. 23-24).

3 Esse autor foi utilizado aqui apenas com o objetivo de apresentar e distinguir as diferentes teorias do currículo, no entanto sua ancoragem epistemológica distingue-se da adotada nesta pesquisa.

4 Acordos bilaterais viabilizados pelo programa de ajuda à América Latina.

De acordo com Bobbitt, o sistema educacional, semelhante a uma indústria, além de estabelecer claramente seus objetivos, deveria precisar métodos para alcançá-los com êxito e formas de aferir se os resultados foram efetivamente alcançados. No entanto, para Bobbitt, era impossível avaliar “sem que se estabelecesse com precisão quais são os padrões de referência” (Silva, 1999, p. 26). Nessa perspectiva o currículo é uma questão de organização e técnica. “Bobbitt queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor. Na proposta de Bobbitt, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor” (Silva, 1999, p. 23). Trata-se de um modelo voltado para a economia e eficiência que influenciou a educação estadunidense até o final do século XX.

Foi em 1949 que o modelo de currículo proposto por Bobbit se consolidou em um livro de Ralph Tyler. Seguindo a mesma linha de Bobbitt, o paradigma de Tyler para o currículo ajustava-se as ideias de organização e desenvolvimento e influenciou o campo do currículo não só nos EUA, mas em diversos países, inclusive no Brasil. Tyler incorporou o modelo de Bobbitt e incluiu duas fontes de conhecimento que não eram contempladas para se estabelecer os objetivos da educação: a psicologia e as disciplinas acadêmicas. Para ele, os objetivos deveriam ser “formulados em termos de comportamento explícito” (Silva, 1999, p. 25), ou seja, para desenvolver comportamentos desejáveis. De acordo com Tyler, a organização e o desenvolvimento do currículo deve buscar responder quatro questões básicas correspondentes à divisão tradicional da atividade educacional (currículo, ensino, instrução e avaliação):

1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (Silva, 1999, p. 25).

Dezesseis anos antes de Bobbitt escrever *The curriculum*, em 1902, John Dewey já havia escrito o *The child and the curriculum*. Mas diferentemente do conservadorismo de Bobbitt, que preocupava-se com o funcionamento da economia, Dewey mostrava-se mais progressista ao preocupar-se com a construção da democracia. Além disso, para Dewey a escola era o lugar de promoção de vivências e práticas diretas de princípios democráticos e não necessariamente de preparação para a vida profissional adulta. “Também em contraste com Bobbitt, ele achava importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens” (Silva, 1999, p. 23). Apesar de ser uma

vertente concorrente a de Bobbitt, por não ser científica como ela, não teve a mesma influência no campo de estudos do currículo.

Contudo, ambas constituíram uma reação ao currículo clássico, humanista, que tinha por objetivo “introduzir os estudantes ao repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas gregas e latinas, incluindo o domínio das respectivas línguas” (Silva, 1999, p. 26). Para o modelo tecnocrático de Bobbitt e Tyler, a abstração, as habilidades e conhecimentos cultivados pelo modelo humanista eram inúteis para o desenvolvimento das habilidades necessárias para as ocupações profissionais da vida contemporânea. Já o modelo progressista de Dewey criticava o modelo humanista por não levar em conta a psicologia infantil e os interesses e experiências dos jovens e crianças. Em suma, “Esses dois movimentos constituiriam uma teoria do currículo que, de maneira geral, defenderia a neutralidade e teria como principal foco identificar os objetivos da educação escolar e formar um sujeito que trabalhe de forma especializada” (Malanchen, 2014, p.62). É essa a teoria do currículo que Silva (1999) chamou de tradicional.

Foi na década de 1960, em meio a diversos movimentos sociais e culturais de vários países, que surgiram discussões mais críticas no campo dos estudos do currículo que contestaram a abordagem neutra da teoria tradicional. Essas novas “teorias do currículo consideradas críticas preocupavam-se com questões como: a desigualdade e a justiça social, e com o papel reprodutor da escola e que afirmavam, estar afinada aos interesses dos grupos dominantes” (Malanchen, 2014, p.67). Na contramão da teoria tradicional, que se preocupava em *como fazer* o currículo, as teorias críticas desejavam compreender *o que* o currículo faz, seja pelo *currículo explícito*, os conteúdos do currículo, seja pelo *currículo oculto*, aspectos do ambiente escolar. Segundo Silva (1999), não era do interesse da teoria tradicional questionar as formas de conhecimento dominante ou os arranjos educacionais e sociais existentes, o *status quo* era referência desejável. Diferentemente,

As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical (Silva, 1999, p. 30).

Em 1970, o francês Louis Althusser teoriza a relação entre educação e ideologia no seu ensaio: *A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado*, que forneceu as bases para as

posteriores críticas marxistas da educação e do currículo. Nesse ensaio o autor considera a escola como principal aparelho ideológico de Estado encarregado pela reprodução e disseminação da ideologia capitalista por ser uma instituição em que a maioria das pessoas frequenta por um considerável tempo da vida. Segundo o autor, é por meio do currículo, ou seja, pelas disciplinas e conteúdos, que são disseminadas as crenças que nos fazem aceitar como boas e desejáveis as relações capitalistas de produção. Entende ainda que “a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar” (Silva, 1999, p. 32), acarretando na desistência escolar dos alunos da classe dominada.

Também em 1970, os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron escreveram outra obra que foi marco das teorias críticas da educação e do currículo: *A reprodução*. De acordo com o próprio título da obra, trata-se de uma crítica centrada no processo de reprodução cultural. Porém, essa análise afasta-se da análise marxista ao perceber o funcionamento da escola e da cultura tal qual o funcionamento da economia e não uma consequência dela. Para os autores,

É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que ela *vale* alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como *capital* cultural (Silva, 1999, p. 34).

Segundo Silva (1999), para Bourdieu e Passeron, esse capital cultural pode se manifestar de três formas: na cultura objetivada (obras de arte, literária, teatrais), na cultura institucionalizada (títulos, certificados, diplomas) e na cultura internalizada (hábitos, costumes, comportamentos). Mas esse prestígio e valor social da cultura da classe dominante se dá pelo que Bourdieu e Passeron chamaram de *dupla violência*: de um lado, pela imposição da cultura dominante como sendo a cultura legítima e pela desvalorização da cultura das demais classes e, de outro, pela ocultação dessa imposição, de forma que pareça uma definição natural e não arbitrária. Para esses autores, o currículo escolar está baseado na cultura, na linguagem e no código cultural dominante. Dessa forma,

As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas tiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código é natural para elas. Elas se sentem à vontade no clima cultural e afetivo

construído por esse código. É o seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata. Esse código funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível. A vivência familiar das crianças e jovens das classes dominadas não os acostumou a esse código, que lhes parece como algo estranho e alheio (Silva, 1999, p. 35).

Não por acaso, a consequência disso é o sucesso escolar e o acesso a níveis superiores de escolarização dos alunos da classe dominante, que veem seu capital cultural que já é reconhecido ainda mais fortalecido. Enquanto isso, os alunos da classe dominada experimentam o fracasso e o abandono escolar, por não conseguirem compreender com a mesma facilidade esse código, além de verem a sua cultura popular desvalorizada e seu capital cultural inerte. É pela reprodução da cultura dominante que a escola funciona como um mecanismo de exclusão para garantir a manutenção da conjuntura social (Silva, 1999).

Seis anos depois, em 1976, os economistas estadunidense Samuel Bowles e Herbert Gintis escreveram outra importante obra da base da teoria educacional crítica: *Schooling in capitalist America*. Para os autores, a relação entre escola e produção não se dá nem pelos conteúdos nem pela reprodução da cultura dominante, mas pela correspondência das relações sociais da escola e das relações sociais do local de trabalho. Isto é, as vivências das relações sociais da escola contribuem para formar as atitudes adequadas do trabalhador capitalista ideal: obediência, pontualidade, assiduidade, confiabilidade para os trabalhadores que serão subordinados; autonomia, capacidade de comandar e planejar para os trabalhadores que ocuparão cargos de chefia. Portanto “a escola atua na direção de preparar os sujeitos de cada classe, para assumir os papéis que lhe são destinados numa sociedade capitalista” (Malanchen, 2014, p.69), contribuindo para a reprodução dos arranjos sociais existentes.

Em 1973, na Universidade de Rochester, Nova York, acontece a I Conferência sobre Currículo e surge, como crítica à concepção tecnicista de currículo, o *movimento de reconceptualização*, liderado por William Pinar. Entretanto, a crítica desse movimento dividia-se em dois campos divergentes: de um lado, a vertente marxista, com foco na reprodução cultural e social das estruturas econômicas e políticas e, do outro, a vertente da fenomenologia e da hermenêutica, com foco nas experiências, no mundo vivido e nas significações subjetivas e intersubjetivas.

Para a vertente fenomenológica, hermenêutica e autobiográfica, cujo principal representante é William Pinar, o currículo não é constituído de fatos e conceitos teóricos e abstratos, ele “é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da

experiência” (Silva, 1999, p. 41). As categorias de *objetivos, aprendizagem, avaliação, metodologias* não são relevantes nessa vertente, o objeto de investigação fenomenológica é a própria experiência dos estudantes. Como a análise fenomenológica foge das ideias de universalização e abstração do conhecimento científico, não concebe o currículo em torno de matérias ou disciplinas. Os temas selecionados são os que fazem parte das experiências da vida cotidiana e rotineira das pessoas e a análise é centrada na singularidade do significado que essas experiências têm para cada um. “A análise fenomenológica é, assim, profundamente pessoal, subjetiva, idiossincrática” (Silva, 1999, p. 42).

Foi justamente em virtude dessa subjetividade, vista como um retrocesso ao pessoal, ao narcisístico e pouco política, que autores da vertente marxista, como Michael Apple, afastaram-se do movimento de reconceptualização. Baseado nas críticas de Althusser e Bourdieu entre outras tradições da teorização social crítica mais ampla, Michael Apple dá início à crítica neomarxista às teorias tradicionais do currículo e ao papel ideológico do currículo. Na perspectiva de Apple, o importante era pensar em “Por que esses conhecimentos e não outros? Por que esse conhecimento é considerado importante e não outro? [...] ‘trata-se do conhecimento de quem?’. Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular?” (Silva, 1999, p. 47).

Para Apple o currículo está relacionado as estruturas sociais e econômicas mais amplas, não se trata de um campo neutro e desinteressado, ele é resultado de uma seleção de conhecimentos que servem como mecanismo de convencimento ideológico para manter a hegemonia cultural dos grupos dominantes. “Ao dar ênfase ao conceito de hegemonia, Apple chama atenção para o fato de que a reprodução social não é um processo tranquilo e garantido. As pessoas precisam ser convencidas da desejabilidade e legitimidade dos arranjos sociais existentes” (Silva, 1999, p. 49). Como esse convencimento não se dá sem oposição e conflito, o currículo também é um campo de resistência. O autor destaca ainda outro mecanismo de reprodução cultural e social: a escola não só como distribuidora de conhecimento, mas também como produtora desse conhecimento, todavia daquele conhecimento relevante para a sociedade capitalista: o conhecimento técnico, em detrimento a outros tipos de conhecimento, como o artístico, por exemplo (Silva, 1999).

Um pouco depois de Appel, mas tão insatisfeito quanto esse com o pessimismo e o imobilismo das perspectivas críticas anteriores, Henry Giroux, autor estadunidense, apoiado na crítica à racionalidade técnica e no conceito de dinâmica social da Escola de Frankfurt,

desenvolve uma teoria crítica e alternativa sobre a pedagogia e o currículo. Giroux vai defender que a vida social, a pedagogia e o currículo não são feitos apenas de dominação e controle, que existe espaço na escola e no currículo para oposição e resistência contra os propósitos do poder e do controle. O autor acredita que, por meio da resistência, é possível desenvolver uma pedagogia e um currículo político e crítico às estruturas sociais dominantes. “É através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle” (Silva, 1999, p. 54). Nota-se na teoria de Giroux a influência dos conceitos de emancipação e libertação de Paulo Freire.

O autor brasileiro, Paulo Freire, não elaborou especificamente uma teoria sobre o currículo, entretanto sua obra aborda questões importantes para a teorização do currículo e influenciou autores da perspectiva curricular. Em 1970, mesmo ano em que Althusser escreveu *A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado* e Bourdieu e Passeron escreveram *A reprodução*, Freire escreve a *Pedagogia do oprimido*, porém sua obra, de fundamentação filosófica, apresenta aspectos diferentes dessas teorizações. Freire não está preocupado em analisar como são a educação e a pedagogia, em vez disso, ele elabora uma teoria pedagógica de como elas devem ser. A crítica de Freire se aproxima do currículo quando trata da *educação bancária*, na qual o professor transfere ativamente informações e fatos aos alunos que os recebem de forma passiva e descontextualizada da realidade em que estão inseridos.

Como alternativa à educação bancária, Freire elabora o conceito de *educação problematizadora* em que o ato de conhecer requer intercomunicação para que os homens eduquem uns aos outros. Para Freire os conhecimentos são criados dialogicamente entre os sujeitos ativamente envolvidos no ato pedagógico. O autor defende ainda que os conteúdos programáticos do currículo devem ser definidos a partir da própria experiência e da realidade dos educandos em conjunto com o educador. A perspectiva de Freire privilegia a perspectiva dos povos dominados e não faz “distinção entre cultura erudita e cultura popular, entre ‘alta’ e ‘baixa’ cultura. A cultura não é definida por qualquer critério estético ou filosófico [...] é simplesmente o resultado de qualquer trabalho humano. Nesse sentido, faz mais sentido falar [...] em ‘culturas’” (Silva, 1999, p. 61). Logo o conhecimento da cultura popular também deve fazer parte do currículo escolar nessa perspectiva.

Em 1971, na Inglaterra, Michael Young escreve *Knowledge and control* que marca o início de um movimento conhecido como *Nova Sociologia da Educação* (NSE). Diferente da

crítica dos EUA, a crítica da NSE era à antiga sociologia da educação e à filosofia educacional analítica, esta por seu posicionamento em favor de um currículo racionalista centrado no conhecimento universal, conceitual e abstrato, e aquela por apurar o fracasso escolar dos alunos da classe operária sem investigar o motivo desses resultados. Para a NSE, o currículo é uma objetivação humana, composto por conhecimentos selecionados a partir de conflitos e disputas sociais, ou seja,

a NSE busca investigar as conexões entre, de um lado, os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e, de outro, os princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais mais amplos. Em suma, a questão básica da NSE era a das conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a disputa de poder (Silva, 1999, p. 67).

Segundo Silva (1999), a NSE não estava interessada em saber qual conhecimento é verdadeiro ou em como se aprende, seu interesse era saber o que é válido como conhecimento e questionar a natureza das categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas, desvelando seu caráter histórico, social e arbitrário. No entanto, assim como o *movimento de reconceptualização*, a NSE também dividia-se em duas vertentes: de um lado, autores como Young, Bourdieu e Bernstein, de perspectiva estruturalista, e, de outro, autores como Geoffrey Esland e Nell Keddie, de perspectiva fenomenológica. Young⁵ concentra-se em analisar as formas de organização do currículo e a relação entre essa organização e o poder. Já Esland concentra-se em analisar como o conhecimento é construído intersubjetivamente na interação entre os indivíduos envolvidos no ato pedagógico. O prestígio e a influência da NSE diminui a partir do início dos anos oitenta.

Desde a década de sessenta, na Inglaterra, Basil Bernstein desenvolveu atividades que deram origem a sua sociologia da educação publicada, em 1975, no terceiro volume de seu livro *Class, codes and control*. Bernstein estava interessado em compreender como o currículo está organizado e como os diferentes tipos de organização do currículo se relacionam com diferentes princípios de poder e controle. Para isso ele desenvolve o conceito de código, que seria o conjunto de regras implícitas utilizadas pelas pessoas das diferentes classes. Na perspectiva de Bernstein, as pessoas aprendem os códigos de forma implícita pelas relações e experiências vividas nas diversas instâncias sociais. Na escola esses códigos são

5 Essas concepções correspondem as primeiras ideias sobre conhecimento e currículo de Michael Young. A partir da década de 1990, o autor muda de perspectiva e passa a questionar o relativismo científico e a adotar uma abordagem que valoriza a objetividade científica e histórica dos conhecimentos curriculares, denominado por ele de conhecimento poderoso. A atual perspectiva de Young, conhecida como Realismo Social, aproxima-se dos fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica.

transmitidos pelo currículo, pela pedagogia e pela avaliação. “No caso do currículo, não se aprende o código através do conteúdo explícito das áreas de conhecimento ou de sua ideologia. [...] É a estrutura do currículo ou da pedagogia que determina quais modalidades do código serão aprendidas” (Silva, 1999, p. 75). Para Bernstein a origem do fracasso escolar dos alunos da classe operária poderia estar na incompatibilidade entre o código utilizado pela escola e aquele utilizado por essas crianças.

Seguindo a linha da relatividade cultural da tradição crítica do currículo, desenvolve-se, na década de oitenta, apoiada nos estudos culturais da antropologia, a perspectiva Multiculturalista, que aborda as diversas manifestações culturais do mundo contemporâneo e marca o começo da teoria pós-crítica do currículo. Segundo Silva (1999), nos EUA, o Multiculturalismo surgiu como uma crítica de grupos culturalmente subordinados, como mulheres, negros e homossexuais, ao currículo universitário tradicional, que fazia passar por cultura comum a cultura dominante: branca, masculina, europeia e heterossexual, e como reivindicação de maior representatividade das diversas culturas subordinadas nos currículos. De acordo com Malanchen (2014),

O princípio norteador de um currículo multicultural é o de que este deve propagar a suposta diversidade cultural presente em nossa sociedade, sendo organizado com base nas múltiplas experiências existentes nas diferentes culturas, de uma maneira que os alunos consigam se reconhecer e valorizar a cultura do grupo social ao qual são integrantes e compreender e respeitar a cultura do outro (Malanchen, 2014, p.85).

Segundo Silva (1999), o Multiculturalismo é um movimento de reivindicação dos grupos culturais dominados para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O autor explica que para o multiculturalismo a desigualdade em matéria de educação e currículo não é gerada apenas pela dinâmica de classe, mas também por outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade. Em vista dessas questões e dos preconceitos associados a elas, a perspectiva multiculturalista ganha cada vez mais espaço na educação e no currículo escolar. Os multiculturalistas defendem que sejam incluídos nos currículos crenças, costumes, valores, interpretações e visões de mundo das diversas culturas existentes, “rejeitando-se, dessa forma, o critério de maior ou menor fidedignidade das ideias à realidade natural e social. Devem ser inseridos, principalmente elementos das culturas desprestigiadas, consideradas subalternizadas” (Malanchen, 2014, p.89). Malanchen (2014) acrescenta que os multiculturalistas

afirmam ainda que a inclusão dessa forma de cultura no currículo pode resultar em respeito e receptividade às culturas dos educandos, por mais desprestigiadas que sejam. É realizada uma defesa, portanto, de conhecimentos ou saberes populares, não havendo hierarquia entre conhecimento deste ou daquele grupo, deste ou de outro momento histórico, desta ou daquela etnia, pois afirmam ser necessário romper com o “daltonismo cultural” dentro do espaço escolar (Malanchen, 2014, p.88).

A teoria do currículo nessa perspectiva adere ao pensamento de autores como Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari, Morin entre outros e à agenda do movimento intelectual pós-moderno, como se pode notar em seus preceitos: crítica ao conhecimento objetivo, negação da formação do sujeito racional e consciente e da hierarquia de conhecimentos, equiparação dos saberes cotidianos com outros mais elaborados como o científico, o conhecimento sistematizado dos livros e da escola é visto com suspeita e a linguagem escolar como colonizada, etnocêntrica e discriminadora, valorização da cultura oral, rejeição da compreensão da realidade como um todo estruturado, celebração da interpretação subjetiva e da diferença, abandono da luta unificada da sociedade, limitando-se as lutas de grupos menores e subalternizados, desinteresse pela superação do capitalismo e da sociedade de classes, contentando-se com a inclusão social, a valorização da cultura de cada grupo e a diminuição das injustiças sociais e dos preconceitos (Malanchen, 2014).

Silva (1999) divide o Multiculturalismo em duas perspectivas: a liberal ou humanista e a crítica. A liberal sustenta ideias de respeito, tolerância e convivência harmoniosa entre as várias culturas. A crítica alega que isso não é o suficiente, pois mantém da mesma forma as relações de poder que produzem as diferenças, portanto defende a “análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através das relações de assimetria e desigualdade” (Silva, 1999, p. 89). No entanto, a perspectiva crítica se divide em duas concepções que defendem que essas diferenças são produzidas por processos diferentes: para concepção pós-estruturalista, elas são produzidas por um processo linguístico e discursivo, e para a concepção materialista, elas são produzidas por processos estruturais, institucionais e econômicos.

Em síntese, Silva (1999) resume os conceitos que cada teoria do currículo enfatiza da seguinte forma: Teorias tradicionais: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. Teorias críticas: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. Teorias pós-críticas:

identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

2.2.2 Currículo crítico a partir da PHC

Diferentemente da teoria tradicional do currículo, que se preocupava essencialmente com a organização do conteúdo e se dizia neutra, da teoria crítica, que admitia a relação entre educação e sociedade, mas não reconhecia a escola como recurso de superação da sociedade capitalista, e da teoria pós-crítica, preocupada sobretudo com a inclusão e valorização da diversidade cultural, a pedagogia histórico-crítica defende a educação como meio de transformação social e superação do modo de produção capitalista por meio da socialização das formas mais desenvolvidas de conhecimento produzidas coletivamente pela humanidade no decorrer da sua história. Para Malanchen (2014), o cerne da definição de currículo para a PHC estaria na mesma definição do objeto da educação definido por Saviani (2011a), segundo o qual

o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2011a, p.13).

Para a PHC, os conhecimentos que constituirão os currículos escolares devem ser selecionados com base nos objetivos de ensino. Considerando que o objetivo primordial de ensino dessa pedagogia é o de “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011a, p.13), para atingi-lo, torna-se imprescindível a socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, ou seja, o currículo deve ser estruturado a partir do conhecimento elaborado, do saber sistematizado e da cultura erudita, e não do conhecimento espontâneo, do saber fragmentado e da cultura popular (Saviani, 2011a). De acordo com Siqueira (2022), Saviani defende a tese de que “com a apropriação dos saberes elaborados, é possível a dominação dos saberes populares, mas o inverso pode não ser verdadeiro, ou seja, aqueles que apenas dominam os saberes populares não conseguem compreender os saberes da cultura erudita [...]” (Siqueira, 2022, p. 99). Consequentemente,

saber ler e escrever é o primeiro degrau de acesso ao saber sistematizado das demais linguagens, como a dos números, da natureza e da sociedade (Saviani, 2011a). Nessa esteira, Malanchen (2014) esclarece que

transmitir, por meio do currículo escolar, o saber sistematizado, não cotidiano, não significa tentar anular o cotidiano do aluno o que, ademais, seria impossível. O objetivo de transmitir ao aluno os conteúdos não cotidianos é a possibilidade de formação de indivíduos que mantenham uma relação cada vez mais consciente com a cotidianidade, mediada pela apropriação das objetivações genéricas para-si (Duarte, 2013), como a ciência, a arte e a filosofia (Malanchen, 2014, p. 191).

Saviani (2011a, p. 15) define currículo como “o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. Com o emprego da palavra *nucleares*, o autor chama atenção para a necessidade de distinção entre o que é principal e curricular do que é secundário e extracurricular para que os objetivos e as atividades essenciais da escola, de transmissão e assimilação dos conhecimentos sistematizados, não se tornem elementos acessórios e vice-versa. As atividades extracurriculares “só têm sentido se puderem enriquecer as atividades curriculares próprias da escola, não devendo em hipótese alguma prejudicá-las ou substituí-las” (Saviani, 2011a, p. 15-16).

Saviani não chegou a desenvolver uma teoria específica do currículo da PHC, no entanto, ao elaborar uma teoria pedagógica de concepção dialética, considera a totalidade de elementos que a compõem, como a didática, o método e o currículo. Por isso é possível apontar os princípios curriculares dessa perspectiva. Foi o que Gama (2015) fez, amparada nos estudos do Coletivo de autores (1992), Freitas (1995) e Escobar (1997), ao sintetizar três componentes, que definem o trabalho pedagógico e compõem a concepção de dinâmica curricular, apontados por esses autores: *trato com o conhecimento, organização escolar e normatização*, articulando-os a elementos das elaborações de Saviani e à concepção de trabalho como princípio organizador do currículo.

No tocante *trato com o conhecimento*, Gama (2015) divide esse componente em dois princípios: princípios para a *seleção* dos conteúdos de ensino e princípios *metodológicos* para o trato com o conhecimento. Como princípios para a *seleção* do conteúdo de ensino, a autora indica quatro critérios: *objetividade e enfoque científico do conhecimento, relevância social do conteúdo, contemporaneidade do conteúdo e adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno*. Como princípios *metodológicos* para o trato com o conhecimento, a autora indica mais quatro critérios: *provisoriedade e historicidade dos*

conhecimentos, da síntese à síntese ou da aparência à essência, simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade e ampliação da complexidade do conhecimento.

O critério da *objetividade e enfoque científico do conhecimento* do princípio da *seleção* dos conteúdos de ensino se refere ao conhecimento universal e nada tem a ver com a ideia positivista de neutralidade, visto que não existe conhecimento desinteressado, pois o conhecimento é desenvolvido pelo homem para satisfazer as suas necessidades, isto é, movido por interesse. No entanto, esse interesse não impede de conhecer a realidade natural e social de forma fidedigna, ao contrário, ele impulsiona o conhecimento, dentro de determinadas circunstâncias. Dessa forma, Saviani(2011a) defende que a escola deve transmitir o saber objetivo pelo processo de historização. Para isso esclarece que

dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isso se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente (Saviani, 2011a, p. 50).

O autor ainda acrescenta que “o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização” (Saviani, 2011a, p. 54). Malanchen (2014, p.169) complementa que “o currículo não é um agrupamento aleatório de conteúdos”, é o saber escolar organizado e sequenciado para possibilitar a transmissão sistemática do saber objetivo. Ideia que vai de encontro as perspectivas multiculturalistas da atualidade que valorizam a subjetividade das interpretações, o local ao universal, a negação da apreensão da essência da realidade, a rejeição da hierarquia dos saberes e a equalização do saber popular e erudito. Sobre isso, Malanchen (2014) argumenta que

A defesa, feita por Saviani, da objetividade dos conteúdos escolares não implica, de forma alguma, a desconsideração dos aspectos subjetivos da atividade humana em geral e da atividade educativa em particular. O valor universal dos conhecimentos não está em conflito com o fato de que eles são sempre produzidos em condições sociais específicas e por indivíduos temporal e espacialmente situados. Igualmente, o fato de o aluno ser um sujeito situado, não deve ser impedimento para a aprendizagem do saber universal (Malanchen, 2014, p.169).

O segundo critério do princípio da *seleção* dos conteúdos de ensino é o da *relevância social do conteúdo*, como o próprio nome diz, os conteúdos devem ter relevância social, ou seja, devem explicar a prática social na qual os estudantes estão inseridos para que compreendam os fatores sociais e históricos que contribuem para a estratificação social, sobretudo para que compreendam a sua própria condição de classe. Novamente é preciso não confundir a *relevância social do conteúdo* com a cotidianidade, a superficialidade, o pragmatismo e utilitarismo das perspectivas multiculturalistas. Cabe aqui como critério de seleção dos conhecimentos socialmente relevantes a noção de *clássico* defendida por Saviani (2011a). Duarte (2016, p. 106) explica que “algo se torna um clássico para a humanidade se for um produto da prática social cujo valor ultrapassa as singularidades das circunstâncias de sua origem”, firmando-se como fundamental, essencial. Saviani (2011a) alerta ainda que clássico não é sinônimo de tradicional nem o oposto de moderno e atual, é “aquilo que tem caráter permanente, isto é, que resistiu aos embates do tempo” (Saviani, 2011a, p. 17), mantendo seu valor e permanecendo como referência da cultura humana para as novas gerações.

Seja um clássico no campo das artes, ou das ciências, ou da filosofia, o grau de sua eficácia educativa será determinado tanto pela riqueza (pelo valor) de seu conteúdo, em termos de desenvolvimento histórico do gênero humano, quanto pelo significado que esse clássico terá, num determinado momento, para a efetivação das possibilidades de desenvolvimento da individualidade do aluno (Duarte, 2016, p. 109).

Os clássicos também nos remetem ao terceiro critério do princípio da *seleção* dos conteúdos de ensino, a *contemporaneidade do conteúdo*. Isso pode parecer contraditório, mas não é. Siqueira (2022) explica que a contemporaneidade e os clássicos “mantêm uma relação dialética de complementariedade, pois é por meio dos clássicos que se compreende o atual, da mesma forma que é necessária a atualização com as informações da contemporaneidade para a não alienação” (Siqueira, 2022, p. 121). Isso significa que os clássicos um dia foram contemporâneos e os conhecimentos novos podem vir a ser clássicos um dia, portanto os currículos devem acompanhar e atualizar os seus conteúdos às novas descobertas da ciência e do mundo contemporâneo. Segundo Gama (2015), para Saviani a escola deve não só assegurar o acesso dos alunos às novas tecnologias e aos meios de comunicação como também aos conhecimentos dos processos científicos que permitem a sua reprodução.

Como último critério do princípio da *seleção* dos conteúdos de ensino não poderia faltar a *adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno*. Esse critério

considera tanto a capacidade cognitiva quanto a prática social do aluno para a seleção dos conteúdos, isto é, deve-se levar em conta o que o aluno já sabe e o que ele é capaz de aprender com a instrução do professor para mediar direta e intencionalmente novos conhecimentos conforme as suas possibilidades de desenvolvimento atual. Nesse caso, o professor deve ter ciência das etapas evolutivas do desenvolvimento psíquico do aluno e de como o ensino atua sobre esse desenvolvimento para que possa elaborar estratégias didáticas que incidam sobre a zona de desenvolvimento iminente (ZDI), possibilitando a assimilação do conhecimento e o desenvolvimento intelectual. Além disso, devem também ser consideradas e garantidas nesse processo as condições e atividades sociais adequadas.

Ainda sobre o componente *trato com o conhecimento*, selecionados os conteúdos clássicos das ciências, das artes e da filosofia capazes de produzir a humanização nos indivíduos, há também que se definir os princípios *metodológicos* para a transmissão adequada desses conteúdos. Nas palavras de Saviani (2011a, p. 17) “não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio.”, sem perder de vista a prática social como ponto de partida e de chegada de todo processo educativo em direção à formação de uma concepção de mundo materialista, histórica e dialética.

O primeiro critério dos princípios *metodológicos* corresponde à *provisoriedade e historicidade dos conhecimentos*. “Nesta perspectiva, é imprescindível para o trato com conhecimento abordá-lo na sua historicidade, como produto da ação humana concretizada num dado momento histórico” (Gama, 2015, p. 210). Isso quer dizer que não basta apenas transmitir os conteúdos selecionados, é preciso também apresentar a sua origem e desenvolvimento para a compreensão da própria história do homem e “para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro” (GRAMSCI, 1982. p. 130-131 *apud* Duarte, 2016, p. 98)⁶. Abordar os conteúdos desde a sua gênese contribui para a formação de uma concepção de mundo histórica.

O segundo critério dos princípios *metodológicos*, *da síncrese à síntese ou da aparência à essência*, refere-se ao confronto dialético entre o saber popular, trazidos pelos

6 GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

alunos, e o conhecimento científico e universal, transmitidos pela escola. O objetivo é que os alunos incorporem o saber escolar aos seus conhecimentos espontâneo para que compreendam a realidade objetiva na sua essência superando a percepção imediata e superficial das aparências. Para Duarte (2016), “o ensino dos conteúdos escolares forma na criança os primeiros elementos de uma concepção de mundo materialista [...]” (Duarte, 2016, p. 98) e livre das crenças místicas e princípios idealistas das concepções tradicionais. Gama (2015) esclarece que

Não se trata de excluir ou negar o saber popular, mas superá-lo, torná-lo rico em novas determinações, atingindo, através do processo pedagógico, no ponto de chegada aquilo que não estava posto no ponto de partida. Trata-se de estabelecer um movimento dialético entre o saber espontâneo e o saber sistematizado, entre a cultura popular e a cultura erudita, de forma que a ação escolar permita que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores (Gama, 2015, p. 204).

O terceiro critério dos princípios *metodológicos*, a *simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade*, complementa o anterior, pois “trata-se de buscar assegurar na organização curricular a visão de totalidade, que carrega o particular e o universal, demonstrando as relações e nexos entre os diferentes conteúdos” (Gama, 2015. p. 205), opondo-se ao sistema de seriação que apresenta os dados da realidade de forma isolada. O objetivo é que os alunos aprofundem a sua compreensão sintética da realidade objetiva ao perceberem que esses dados mantêm relações entre si e constituem as partes de um todo estruturado, contribuindo dessa forma para uma concepção de mundo dialética.

O quarto e último critério dos princípios *metodológicos*, o da *ampliação da complexidade do conhecimento*, é um desdobramento do anterior, ou seja, para compreender o todo e suas partes, são necessárias sucessivas aproximações para ampliar as referências sobre os dados da realidade. Gama (2015. p. 206) explica que “a apropriação de dado conhecimento não se dá de forma linear, de uma vez só, em uma ‘única dose’”, mas de forma espiral, por meio de constantes retornos ao objeto analisado, tornando a representação do real cada vez mais precisa no pensamento. O que sofre alteração de uma unidade de ensino para outra “é o quanto em determinações os alunos dominam acerca de um dado assunto, ocorrendo um enriquecimento das determinações acerca do objeto estudado, o que tem rebatimento na qualidade do conhecimento apropriado e objetivado”(Gama, 2015. p. 206).

Todos esses critérios dos princípios de *seleção* dos conteúdos e dos princípios *metodológicos* para o trato com o conhecimento se articulam nos cinco passos do método de

ensino pensado por Saviani (1999) para a PHC: *prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final*.

Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 1999, p. 79).

Sobre o componente *organização escolar*, Gama (2015) explica que não encontrou menções diretas a esse elemento nas elaborações de Saviani, apenas preceitos gerais como a afirmação de que a organização dos níveis de ensino deve ter como referência o modo de organização da sociedade atual e o trabalho como princípio educativo. Apoiada nessas afirmações, em outras produções do autor e na legislação educacional brasileira, Gama (2015) inclui a contradição *homem natureza e homem cultura* às contradições *homem e sociedade*, *homem e o trabalho* e *homem e a cultura* propostas por Saviani como organização dos níveis de ensino para o enfrentamento das contradições do sistema capitalista.

Dessa forma, cabe a *educação infantil* enfrentar a contradição *homem natureza e homem cultura*, por isso “o processo de humanização é determinante nos primeiros anos de vida, em especial, no que tange ao desenvolvimento da linguagem oral” (Gama, 2015. p. 209). Para o *ensino fundamental* a contradição a ser enfrentada é entre *o homem e a sociedade*. Assim como na educação infantil, no ensino fundamental, o trabalho aparece de forma implícita por meio da apropriação de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, como ler, escrever, contar, rudimentos das ciências naturais e sociais, para compreender o mundo e participar ativamente da vida em sociedade. Já no *ensino médio*, a compreensão explícita e consciente dos mecanismos que caracterizam as técnicas e o processo de trabalho em sua totalidade se torna essencial para o enfrentamento da contradição entre *o homem e o trabalho*. Para tanto, o trabalho educativo deve estar fundamentado na ideia de politecnia, ou seja, no domínio dos aspectos intelectuais e manuais do trabalho. Por fim, no *ensino superior* resta enfrentar a contradição entre *o homem e a cultura* para que todas as pessoas, independente da profissão de exerçam, tenham condições de participar “plenamente da vida cultural em sua manifestação mais elaborada” (Gama, 2015. p. 208).

Os níveis de ensino são essenciais para a aquisição do que Saviani (2011a) chamou de *habitus*⁷, “isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza” (Saviani, 2011a, p. 19), ou seja, quando ocorre a fixação do objeto de aprendizagem. No entanto, o processo de fixação exige uma conduta de insistência, persistência e muita repetição até que se torne uma situação irreversível, por isso também exige tempo. Diferentemente da ideia escolanovista de que todo automatismo é negação da liberdade e criatividade, para a PHC, o processo de repetição e automatização é condição de liberdade e criatividade.

Assim, por exemplo, para se aprender a dirigir automóvel é preciso repetir constantemente os mesmos atos até se familiarizar com eles. Depois já não será necessária a repetição constante. Mesmo se esporadicamente, praticam-se esses atos com desenvoltura, com facilidade. Entretanto, no processo de aprendizagem, tais atos, aparentemente simples, exigiam razoável concentração e esforço até que fossem fixados e passassem a ser exercidos, por assim dizer, automaticamente. Por exemplo, para se mudar a marcha com o carro em movimento, é necessário acionar a alavanca com a mão direita sem se descuidar do volante, que será controlado com a mão esquerda, ao mesmo tempo que se pressiona a embreagem com o pé esquerdo e, concomitantemente, retira-se o pé direito do acelerador. A concentração da atenção exigida para realizar a sincronia desses movimentos absorve todas as energias. Por isso o aprendiz não é livre ao dirigir. No limite, eu diria mesmo que ele é escravo dos atos que tem que praticar. Ele não os domina, mas, ao contrário, é dominado por eles. A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. E isto ocorre no momento em que os mecanismos forem fixados (Saviani, 2011a, p. 17-18).

Segundo Saviani (2011a), mesmo que isso pareça contraditório, é justamente quando se atinge a automatização dos atos que se ganha condições de exercê-los com liberdade. Somente quando o processo de aprendizagem estiver completo, será possível exercer uma atividade de forma livre e criativa sem precisar tematizar cada ato. Esse processo se repete igualmente para aprender a tocar um instrumento musical e para a aprendizagem do saber sistematizado, como na aquisição da leitura e da escrita. No processo de alfabetização, por exemplo, a leitura e a escrita começam a fluir com segurança e desenvoltura depois de dominadas as formas básicas. “À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito” (Saviani, 2011a, p. 18). Logo, trata-se de uma habilidade adquirida por um processo deliberado e sistemático, “sendo um processo deliberado e sistemático, ele deverá ser organizado. O currículo deverá traduzir essa

7 Conceito desenvolvido por Bourdieu e Passeron para se referir ao conjunto de conhecimentos, gostos e comportamentos internalizados pela condição de classe. Saviani (2011a), entretanto, utiliza o termo *habitus* de forma equivalente ao conceito “segunda natureza”, de Gramsci, para explicar o processo deliberado e sistemático de aquisição da aprendizagem.

organização dispondo o tempo, os agentes e os instrumentos necessários [...]”(Saviani, 2011a, p. 19).

No componente *normatização*, Gama (2015) menciona que Saviani defende a implantação de um Sistema Nacional de Educação (SNE), que consiste em um conjunto de normas e procedimentos comuns a educação do país inteiro, para garantir à população o mesmo padrão de qualidade em todo o território nacional. Esse sistema seria orientado e regulado por um Plano Nacional de Educação (PNE), responsável por elaborar diretrizes, metas e meios para alcançar essas metas em um período de dez anos. O PNE serviria como um instrumento de superação do espontaneísmo, das improvisações e da descontinuidade nas iniciativas e políticas educacionais.

Assim, o sistema de normas, padrões, registros, regimentos, projeto político pedagógico, modelos de gestão, estrutura de poder, sistema de avaliação no âmbito dos estados, municípios, e no interior das escolas, devem guiar-se pelas orientações do Sistema Nacional de Educação, não podendo estar à mercê de mudanças de governos estaduais e municipais, ou de gestões escolares. Muito menos a serviço das parcerias público-privadas (Gama, 2015, p.189).

Além disso, o autor destaca a participação dos educadores na elaboração das orientações do PNE assim como a valorização desses profissionais por meio do aumento de salário e de condições de trabalho, isso compreende uma jornada de tempo integral, “com carga horária em uma única escola, com metade das horas em sala de aula e a outra metade para atividades de estudo, planejamento, trabalho no projeto pedagógico da escola, etc” (Gama, 2015. p. 191), mudanças que também beneficiam a relação professor-aluno e consequentemente a qualidade do ensino. Só assim os professores terão disponibilidade para aprofundar a sua fundamentação teórica e reorientar a estrutura curricular. “Portanto, a implementação de um currículo na perspectiva histórico-crítica exige novas formas de organização” (Gama, 2015. p. 191) escolar e gestão institucional, “pautada na democracia, cooperação, autonomia, auto-organização e determinação dos profissionais e dos estudantes [...], prevendo tempo e espaço para reuniões, assembleias e grêmios estudantis, por exemplo” (Gama, 2015. p. 190). Para concluir, Gama (2015) sintetiza que

A articulação dos elementos que concretizam a dinâmica curricular – trato com o conhecimento, organização escolar e normatização – demonstra a interdependência entre o processo de seleção, organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento e a organização das condições espaço-temporais da escola, bem como o sistema de normas, registros, avaliação e gestão. O contrário também é verdadeiro,

o processo de seleção e organização lógica e metodológica dos conteúdos escolares influencia a forma de organização escolar e seu sistema de normatização (Gama, 2015, p. 213).

Nessa mesma perspectiva, Malanchen (2014) reflete sobre a organização do currículo à luz da PHC. Segundo a autora, para muitos estudiosos o modelo curricular tradicional, organizado em disciplinas, corresponde a uma visão fragmentada e desarticulada dos conhecimentos, que reflete as divisões existentes na sociedade, sobretudo a divisão social do trabalho na produção do conhecimento. Logo, se concordamos com isso, “será necessário igualmente concordar com a conclusão de que a superação da fragmentação do saber escolar não poderá ocorrer plenamente a não ser como parte de um processo maior de superação da sociedade que gera a divisão social do trabalho” (Malanchen, 2014, p. 198), ou seja, a superação do modo de produção capitalista.

Por isso, para a autora, ancorada em Orso (2003) e Frigotto (2008), a fragmentação e a desarticulação do saber não serão resolvidas apenas com um novo formato de organização do conhecimento, como acreditam os defensores da inter, pluri, multi e transdisciplinaridade, visto que a simples rearticulação entre as disciplinas não supera a raiz do problema. Desse modo, seria ingênuo pensar que nós superaremos “plenamente no currículo o que socialmente ainda não foi superado. É idealismo pensarmos que a escola superará a fragmentação que não foi produzida por ela, e que foi produzida pela prática social como um todo” (Malanchen, 2014, p. 206). Malanchen (2014) adverte ainda que não se pode desconsiderar o avanço no campo da produção do conhecimento em muitas áreas com a fragmentação e a especialização do saber.

Há necessidade, porém, de se entender de maneira dialética, por meio da categoria de contradição, o papel da divisão social do trabalho no desenvolvimento histórico do saber. Se, por um lado, essa divisão gerou a possibilidade da fragmentação do conhecimento, por outro lado a especialização gerou o aprofundamento do conhecimento dos diversos aspectos da realidade (Malanchen, 2014, p. 198).

Uma proposta de organização curricular coerente com as concepções da PHC compreende as disciplinas como o momento analítico do método dialético de ensino “em que se passa da síntese à análise pela mediação da análise, ou, dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato” (Saviani, 2011a, p. 121). No contato direto e imediato com a realidade concreta, a representação do todo no pensamento é confusa e caótica. O momento analítico consiste no movimento que vai da visão caótica do todo à compreensão do sistema de complexos conceitos relacionados que o constitui pela análise das

relações entre o todo e as partes e no caminho inverso. Para tanto, é preciso decompor a realidade até se chegar as suas determinações mais simples e abstratas e dessas retornar ao todo inicial, agora estruturado, “num processo de constante enriquecimento e aprofundamento da compreensão da realidade natural e social” (Malanchen, 2014, p. 204) como uma totalidade rica de determinações e numerosas relações. Em suma, para Saviani (2011a)

as disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isso tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa (Saviani, 2011a, p. 124).

Destarte, não se trata de um currículo nos moldes de um suposto apagamento das especificidades das disciplinas como na trans e interdisciplinariedade nem da disciplinaridade estanque e fragmentada das abordagens tradicionais do currículo.⁸ Segundo Malanchen (2014), dentro das limitações, um currículo pensado a partir da PHC “pode ser disciplinar, mas com a concepção de mundo do materialismo histórico e dialético, devendo propor a articulação das disciplinas a partir do elemento fundante do ser humano e de todo o conhecimento produzido, que é o trabalho” (Malanchen, 2014, p. 210). No entanto, quando se fala em trabalho como princípio educativo, não se trata da concepção de trabalho assalariado com o qual o capital explora o trabalhador, mas da concepção de trabalho como transformação da natureza para satisfazer as necessidades humanas, forma indispensável a todo tipo de sociedade.

Enfim, não só as disciplinas, mas todos os elementos da teoria do currículo na perspectiva da PCH não devem ser tomados de forma isolada, pois se articulam de forma contextualizada e interdependente com a finalidade de orientar a definição e organização do currículo e do trabalho educativo em torno de um projeto de ensino coletivo que contribua para uma formação a serviço da transformação social e da superação da divisão social do trabalho do modo de produção capitalista.

8 “A Pedagogia Histórico-Crítica não endossa as ilusórias buscas desses atalhos que tentam evitar o indispensável momento analítico da mesma forma que não considera que o trabalho educativo deva se limitar a esse momento. Trata-se de ir além da falsa opção entre a organização disciplinar e a interdisciplinar do currículo. Essa pedagogia está ciente dos limites existentes na atualidade, resultantes do processo histórico do conhecimento humano que está em seus primórdios e compreende que a plena superação desses modelos curriculares ocorre no processo social mais amplo de superação do modo de produção capitalista” (Malanchen, 2014, p. 205).

2.3 BNCC E LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção é discorrido sobre o documento normativo da Educação Básica brasileira: a Base Nacional Comum Curricular, e sobre um dos seus componentes curriculares: a disciplina de Língua Portuguesa. Ela está dividida em dois tópicos: no primeiro, inicialmente é apresentado o contexto de produção da BNCC e, em seguida, as principais características da Pedagogia das Competências adotada como referencial pedagógico por esse documento; e, no segundo e último tópico, é apresentado o processo de constituição e evolução da Língua Portuguesa como disciplina curricular ao longo do tempo.

2.3.1 BNCC: normatização da formação por competências

No fim da década de 1980, intensificou-se o processo de modernização do setor produtivo no Brasil, o qual já vinha ocorrendo em âmbito mundial desde o início daquela década e gerando alterações no cenário econômico mundial e nacional. Com a economia nacional subordinada às exigências da globalização e da ideologia neoliberal, as mudanças se estenderam também às esferas social, cultural e educacional. Para atender as novas demandas da globalização econômica e das políticas neoliberais, além da reforma do Estado, nos anos de 1990, ocorreram também as reformas das políticas públicas para a educação básica brasileira a partir das proposições de Organismos Internacionais (OI)⁹ comprometidos com os interesses do grande capital como condição de aprovação de empréstimos para o país.

A reforma educacional em implementação nos anos 90 no Brasil tem suas raízes fincadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem – Tailândia, em março de 1990, da qual resultou, no país, o Plano Decenal de Educação para Todos – 1993-2003. Essa Conferência, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, contou com a presença de 155 países e traçou os rumos que deveria tomar a educação nos países classificados como E-9 – os nove países com os piores indicadores educacionais do mundo, dentre os quais, ao lado do Brasil, figuravam Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (Silva, 2003, p. 165-166).

9 Principais OI responsáveis pelas orientações das reformas das políticas públicas nacionais para a educação básica: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Além da criação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que estabelecia, dentre um conjunto de objetivos gerais, satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem especialmente aquelas do mundo do trabalho, foi promulgada, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) com a finalidade de adequar a sociedade brasileira à reorganização mundial do capitalismo. Ademais, ela enfatiza a instituição de uma base nacional comum, apontada como um princípio na Constituição Federal de 1988, ao dispor que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, art. 26, 1996).

Em vista disso, no ano de 1997, foram instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como referência curricular nacional para o processo educativo em todas as regiões do país. Inseridas no universo ideológico do neoliberalismo e do pós-modernismo, as proposições pedagógicas desse documento contaram em sua elaboração com a assessoria do construtivista espanhol Cesar Coll, que, antes disso, participou da elaboração da reforma educacional espanhola e importou os fundamentos dessa reforma para o Brasil, reascendendo o lema *Aprender a Aprender* na educação escolar brasileira. Nessa linha, “os PCN adotam como referencial teórico um construtivismo eclético, que incorpora expressões e conceitos de diversas correntes psicológicas e educacionais, fazendo-se passar por uma grande síntese e, dessa forma, seduzir educadores defensores das mais diversas ideias [...]” (Duarte, 2001b, p. 58).

Os PCN também adotam os fundamentos de outro documento apoiado no lema *Aprender a Aprender* que influenciou as reformas educacionais que ocorreram não só no Brasil, mas no mundo todo nos anos de 1990: o relatório *Educação: Um tesouro a descobrir*¹⁰, conhecido como Relatório Jacques Delors, concluído pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI em 1996 para a UNESCO e publicado no Brasil em parceria com o Ministério da Educação (MEC) em 1998. Os quatro pilares considerados por Delors as bases da educação para o novo século expressos nos PCN são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos.

10 DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Desse modo, a compreensão de conteúdos escolares, é ressignificada para além de fatos e conceitos. São incluídos também valores, procedimentos, normas e atitudes. Com isso, os conteúdos científicos não são mais únicos ou prioritários. Dentro dos PCNs os conteúdos são classificados em três categorias: atitudinais, conceituais e procedimentais. Os conteúdos conceituais são aqueles que abrangem fatos e princípios. De acordo com os PCNs, para aprender isso é necessário relacioná-los com os conteúdos procedimentais, que propagam um saber-fazer que envolve a tomada de decisões para a efetivação de diversas ações, de modo ordenado, com metas instituídas. Os conteúdos atitudinais estão relacionados com a aprendizagem de valores e atitudes que, de acordo com os PCNs, devem permear todo o conhecimento escolar (Malanchen, 2014, p. 37-38).

A inclusão dos conteúdos atitudinais e procedimentais resulta na descentralização dos conteúdos conceituais e na equalização dos conteúdos científicos a procedimentos, valores e atitudes, como a solidariedade e a tolerância, necessárias à manutenção da coesão e da estabilidade social e à adaptação da sociedade às constantes mudanças do sistema produtivo do capitalismo contemporâneo. Portanto, nessa perspectiva, “‘Aprender a aprender’ é aprender a adaptar-se” e “cabe à educação oferecer as condições necessárias à instrumentalização do indivíduo voltada para esse contínuo processo de adaptação” (Duarte, 2001b, p. 52) às novas exigências da sociedade burguesa a fim de preservar as relações sociais vigentes. 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, 2014, P. 37).

Além disso, os PCN orientam o trabalho com questões sociais que marcam cada momento histórico e com os temas transversais, “por meio dos quais se desloca o foco do trabalho com conteúdos clássicos e universais, para o trabalho com conteúdos efêmeros, questões sociais que causam tensões na atualidade, e com isso produzem uma visão utilitarista do conhecimento” (Malanchen, 2014, p. 39). Destaca-se, entre os temas transversais, a presença da pluralidade cultural na tentativa de promover o respeito às diferenças, a harmonia entre os povos e uma formação voltada para a cidadania e o saber viver juntos. Dessa forma, “busca-se difundir uma mentalidade de convivência pacífica, por meio da qual as desigualdades seriam identificadas com as diferenças, no intuito de enfraquecer qualquer clamor por uma sociedade menos injusta e desigual” (Duarte, 2001b, p. 50). Isto é, a desigualdade de classe é equiparada às diferenças de identidades individuais e coletivas com o objetivo de fazer com que os indivíduos aceitem como naturais e insuperáveis as desigualdades econômicas e sociais que caracterizam a estrutura do sistema capitalista. Duarte (2001b) adverte sobre o uso distorcido, no discurso educacional contemporâneo, do princípio

da aceitação da diferença “para legitimação de uma sociedade desigual, injusta, exploradora e excludente” (Duarte, 2001b, p. 50).

Todavia, a elaboração e divulgação dos PCN não aconteceu sem manifestações de oposição e resistência de alguns grupos de intelectuais acadêmicos contrários a sua implementação. As críticas e reações negativas desses movimentos coletivos enfraqueceram a proposta, que perdeu seu caráter normativo e regrediu ao status de parâmetro optativo, submetido às Diretrizes Curriculares Nacionais, limitando-se ao posto de referencial curricular, portanto, de cumprimento não obrigatório. Desse modo, fracassa a primeira tentativa de estabelecer o marco regulatório oficial dos currículos nacionais atrelados a formação de competências para atender às necessidades do setor produtivo.

Em 2006, com a Lei 11.274, que instituiu a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, iniciaram-se as discussões e orientações para a revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que estavam em vigor desde 1998. No final de 2009, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no final de 2010, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos e, no início de 2012, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica mencionam que “é proposta do CNE o estabelecimento de uma Base Nacional Comum que terá como um dos objetivos nortear as avaliações e a elaboração de livros didáticos e de outros documentos pedagógicos” (BRASIL, 2010, p.13).

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) também é reorganizado e são aprovadas vinte metas e novas estratégias para alcançá-las nos próximos dez anos (2014-2024). Em quatro dessas metas há a menção de implementação da base nacional comum curricular. Entre elas, uma das estratégias estipuladas para “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades [...]” (BRASIL, 2014, s/p), reitera a necessidade de

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; (BRASIL, 2014, s/p).

É a partir desse documento que a proposta de organização curricular para todo o Brasil passa a ser anunciada como Base Nacional Comum Curricular. Como resultado de eventos e

debates entre sujeitos e grupos de estudo sobre educação, no mesmo ano de promulgação do PNE, é apresentada uma versão preliminar da base que indicava inicialmente os direitos dos alunos e, em seguida, os objetivos e considerações filosóficas e teóricas para cada área de conhecimento curricular. Também conhecido como *versão zero*, esse documento contemplava as diferenças culturais locais para atender às referências curriculares nacionais e reduzir a desigualdade educacional. Entretanto essa versão nunca foi oficialmente publicada pelo MEC, pois não foi aprovada pelo setor empresarial por não atender aos seus interesses privatistas.

Em 2015, foi instituída, pela Portaria Nº 592, de 17 de junho de 2015, nomeada e coordenada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB), uma comissão de especialistas para a elaboração da proposta da Base Nacional Comum Curricular¹¹, a qual contou com a participação de cento e dezesseis membros, entre eles

§ 1º [...] professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação.

§ 2º [...] profissionais de todas as unidades da federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime (BRASIL, 2015, p. 16).

Além desses, participaram também da construção dessa primeira versão da base integrantes do *Movimento pela Base*, grupo composto por representantes do setor privado. Por meio de uma plataforma virtual, em 16 de setembro de 2015, o texto foi encaminhado para consulta pública. A proposta estava centrada nos direitos de aprendizagem e ficou disponível para análise e sugestões da sociedade, especialmente de docentes e pesquisadores da área de educação, até março de 2016. O documento recebeu doze milhões de contribuições, contudo, além do pouco tempo dado para uma análise mais profunda da matéria, o formato de participação restringia-se a indicar, em cada premissa, o grau de concordância: discordo fortemente, discordo, concordo e concordo fortemente, sem espaço para mais questionamentos. Somado a isso, a falta de conteúdos considerados fundamentais gerou diversas críticas a essa versão da proposta de uma base comum para a educação de todo o território nacional.

Em agosto de 2016, no entanto, devido a troca de chefe de Estado, fruto do golpe sofrido pela então presidenta eleita Dilma Rousseff, são modificadas as perspectivas da

11 Os marcos e os documentos que fizeram parte da linha do tempo da BNCC estão disponíveis em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>.

BNCC em direção a construção de um projeto educacional de matriz neoliberal e conservadora. Sob novo comando, cargos importantes do MEC passam a ser ocupados por representantes do setor empresarial, ocasionando uma ruptura nas políticas educacionais desenvolvidas na gestão anterior. Diante do novo cenário, no dia 3 de maio de 2016, é disponibilizada uma nova consulta pública da segunda versão da base. Entre os dias 23 de junho e 10 de agosto do mesmo ano, foram promovidos, pela UNDIME e a CONSED, vinte e sete seminários estaduais que contaram com a participação de nove mil profissionais e especialistas em educação que debateram e encaminharam as suas considerações ao CNE. Embora a metodologia de análise adotada tenha sido a mesma da primeira versão, dessa vez, era possível indicar propostas de alteração.

Com base nessa segunda versão, em agosto de 2016, começou a ser redigida a terceira versão da base e, em 6 de abril de 2017, o MEC entregou, ao CNE, a terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular, que, mesmo em face de manifestações contrárias de várias entidades educacionais¹², foi homologada no dia 20 de dezembro de 2017, contemplando apenas as etapas da educação infantil e do ensino fundamental. A parte que trata do ensino médio foi entregue pelo MEC ao CNE para começar a ser debatida no dia 2 de abril de 2018. Após a aprovação da Reforma do Ensino Médio e as contribuições e sugestões de melhoria dos comitês de debate formados por profissionais da educação de todo o Brasil, coletadas via formulário online, no dia 14 de dezembro de 2018, foi homologada a parte da base correspondente à etapa do ensino médio. Sem demora, foram executadas medidas para alinhar a formação inicial e continuada de professores, a elaboração de materiais didáticos e as matrizes de referências avaliativas às determinações da base, que contempla as competências indicadas nas avaliações internacionais do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Na construção dessa versão final, intensificou-se a participação de grupos do setor empresarial que advogaram em defesa dos preceitos e interesses privatistas, posicionamento que foi privilegiado pelo MEC, em detrimento das contribuições e críticas das entidades

12 Associação Brasileira de Currículo (AbdC), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e equivalentes das Universidades Públicas (FORUMDIR), Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI), Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação (FINEDUCA).

educacionais comprometidas com a educação pública de qualidade, como consequência, em grande parte, da mudança de rumo da política nacional, decorrente do golpe de 2016, que alterou as perspectivas em curso no campo educacional e os direcionamentos da BNCC.

Deste modo, é importante evidenciar as empresas, fundações e organizações privadas que contribuíram e acompanharam o processo de elaboração da BNCC, a saber: Fundação Roberto Marinho, Victor Civita, Instituto Airton Senna, Fundação Lemann, Natura, Gerdau, Volkswagen, CENPEC, Itaú BBA, Unibanco, Bradesco, Santander e, ainda, grupos conhecidos como Movimento Todos pela Educação e o Movimento pela Base Nacional Comum, compostos por empresas privadas que articulam decisões junto ao governo federal [...] (Johann, 2021, p. 63).

Entre essas, destaca-se a participação ativa da Fundação Lemann, desde o início da trajetória de elaboração da base, mediante financiamento de recursos materiais, investimentos na produção de conhecimento, uso do poder de influência dos meios de comunicação e constituição de uma rede de apoio de políticos e especialistas em educação ao projeto de construção de uma base pensada a partir da concepção de formação fundamentada no desenvolvimento de habilidades e competências, com o objetivo de moldar os futuros trabalhadores para atender, de forma exclusivamente técnica e instrumental, às necessidades do setor produtivo. A adoção do conceito de competências está explícita tanto nos fundamentos pedagógicos quanto na própria estrutura da BNCC que define dez competências gerais que se desdobram em mais competências específicas para cada área e componente curricular. É com o avanço do setor privado sobre as decisões das políticas educacionais públicas que a pedagogia das competências, em curso desde a década de 1990 e amparada pelos documentos legais, torna-se efetivamente núcleo pedagógico conceitual dos currículos dos sistemas e das redes de ensino brasileiras.

De acordo com Saviani (2011b), o desenvolvimento de competências atrelado a finalidade do ensino escolar tem origem “na década de 1960 a partir da matriz behaviorista” (Saviani, 2011b, p. 437). Porém,

Nessa acepção as competências identificavam-se com os objetivos operacionais, cuja classificação foi empreendida por Bloom e colaboradores (BLOOM; ENGELHART; FURST *et al.*, 1972a e BLOOM; KRATHWOHL & MASIA, 1972b). Atingir os objetivos especificados, isto é, tornar-se capaz de realizar as operações por eles traduzidas, significava adquirir as competências correspondentes (Saviani, 2011b, p. 437).

A pedagogia das competências tem seu embrião gerado no seio da Pedagogia Nova, especialmente no propósito de ajustar e adequar os indivíduos à sociedade por meio do sentimento de aceitação e respeito às individualidades e sobretudo no fundamento de “que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (Saviani, 1999, p. 21). A Pedagogia por Objetivos, consolidada pela teoria curricular de Tyler, pela taxionomia dos objetivos educacionais de Bloom e pela instrução programada de Skinner, fundamentada, por sua vez, na abordagem comportamental da perspectiva behaviorista da aprendizagem e na Teoria Geral dos Sistemas, marcou fortemente a Pedagogia Tecnicista no Brasil, com a qual a pedagogia das competências compartilha o culto à racionalidade, à eficiência, à produtividade e aos mecanismos de controle comportamental para atender as demandas do modelo de produção capitalista. “Estariamos, então, diante de um revigoramento do tecnicismo, diante de um neotecnicismo, que acentua a perspectiva de uma ‘gestão científica do currículo’ [...]” (Silva, 2003, p. 97).

Seguindo a marcha do movimento escolanovista e do processo de mundialização do capital e da ideologia neoliberal, surge a teoria construtivista que se apropria da perspectiva psicogenética do biólogo suíço, Jean Piaget, segundo o qual a construção do conhecimento é resultado da auto-regulação. Portanto, nessa abordagem, “as competências vão identificar-se com os próprios esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente num processo, segundo Piaget, de equilíbrio e acomodação” (Saviani, 2011b, p. 437). Na esteira hegemônica das tendências pedagógicas, emerge as variantes do neoprodutivismo: o neoescolanovismo, o neotecnicismo e o neoconstrutivismo. No bojo do neoconstrutivismo, mantém-se a ideia basilar do construtivismo de que o processo de aquisição do conhecimento se dá pela adaptação do organismo ao meio,

mas é despida do caráter cognitivo ligado à ideia de que o processo adaptativo, para ter êxito, suporia em algum grau o conhecimento do meio pelo sujeito, obtido por esquemas conceituais prévios, conforme entendia Piaget. Agora a questão da verdade é elidida. O neoconstrutivismo funde-se com o neopragmatismo e as competências resultam assimiladas aos "mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social" (RAMOS, 2003, p. 108). Para a adaptação ao meio natural e material entrariam em cena as competências cognitivas; e os mecanismos de adaptação ao meio social seriam constituídos pelas competências afetivo-emocionais (Saviani, 2011b, p. 437).

É por compartilhar o núcleo das ideias pedagógicas concebidas a priori na Escola Nova que a Pedagogia das Competências, bem como o construtivismo, e outras

correntes educacionais contemporâneas filiadas ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno, como a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia de projetos e o multiculturalismo, pertencem ao grupo das pedagogias do Aprender a Aprender (Duarte, 2001a). “Em suma, a ‘pedagogia das competências’ apresenta-se como outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’” (Saviani, 2011b, p. 437). O lema Aprender a Aprender foi ressignificado da sua concepção primeira e, atualmente, trata-se da capacidade de atualização, flexibilidade e adaptação à dinâmica imprevisível do mercado.

Duarte (2001a) estabelece quatro premissas que substanciam as concepções educacionais assentadas no lema Aprender a Aprender: “1) aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende através da transmissão por outras pessoas e 2) o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente” (Duarte, 2001a, p. 37). 3) Além disso, “a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança [...] é preciso também que o motor desse processo seja uma necessidade inerente à própria atividade do aluno” (Ibidem). 4) Por fim, “a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança” (Ibidem). Nota-se, portanto, que, nas Pedagogias do Aprender a Aprender (Duarte, 2001a), o foco do processo educativo desloca-se

do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. [...] (Saviani, 2011b, p. 431).

No campo da teoria curricular, o sociólogo e antropólogo suíço, Philippe Perrenoud, é a principal referência e um dos maiores divulgadores, no ideário pedagógico, da abordagem por competências. O autor defende uma proposta de currículo centrado na noção de competência congregado a percursos formativos diferenciados para cada indivíduo como fatores de superação do fracasso escolar. Na perspectiva de Perrenoud, a noção de competência é definida como a capacidade de mobilizar e transferir conhecimentos e recursos cognitivos para agir de forma eficiente diante de uma determinada situação. Trata-se da expressão externa do resultado da adaptação de conhecimentos processuais ou procedimentais de uma situação para outra “ou, dito de outro modo, a competência é uma construção social

que conduz a uma dimensão subjetiva (mobilização de saberes e de recursos) e a uma dimensão social (ação, desempenho, performance)” (Silva, 2003, p. 143).

Para Perrenoud, as competências são criadas em situações de interação, portanto, é a partir das práticas sociais que devem derivar as competências a serem construídas no processo de aprendizagem do aluno, sendo assim, nessa perspectiva, os currículos são esvaziados de conteúdos e a transmissão do saber elaborado é substituído pelo desenvolvimento de competências necessárias à resolução de situações-problema da vida cotidiana. Logo a formação dos indivíduos é reduzida a uma finalidade utilitarista e pragmática, “ou seja, a educação só tem sentido se o aluno conseguir relacionar aquilo que o professor está lhe propondo, a uma ação, a algo muito pragmático, em que possa ver vantagens para o uso prático em sua vida, apesar de toda a sua inexperiência” (Amaral, 2006, p. 50). Com base no objetivo de desenvolver competências verificáveis para atuação imediata em situações concretas, o autor propõe, como unidade formativa, a adoção de ciclos de aprendizagem organizados por projetos divididos em módulos interdisciplinares que despertem o interesse e o desejo dos alunos em mobilizar e transferir seus conhecimentos empíricos para solucionar problemas e desafios complexos do dia a dia. Isso significa que os conteúdos teóricos das disciplinas só são consultados na medida em que a tarefa proposta exigir.

Na linha sucessiva das Pedagogias do Aprender a Aprender (Duarte, 2001a), a pedagogia das competências segue a lógica do treinamento e desloca a iniciativa da ação educativa para os interesses do aluno e o foco do processo educativo do ensino para a aprendizagem a partir de um planejamento flexível que contemple metodologias ativas e diferenciadas que despertem o desejo de aprender e promovam “uma interação com o conhecimento de maneira mais criativa e prazerosa” (Silva, 2003, p. 155). Desse modo, o “conhecimento é construído pelo aluno, enquanto o professor é apenas o orientador” (Amaral, 2006, p. 89), a quem cabe regular e acompanhar os processos de aprendizagem, administrando as situações-problema em que os alunos serão confrontados, “considerando as diferenças individuais e os níveis de aprendizagem em que se encontram” (Amaral, 2006, p. 92), bem como estimulando e motivando os alunos a buscarem o conhecimento por si mesmos.

O interesse em aderir a abordagem por competências não diz respeito somente ao propósito de superação do fracasso escolar, mas principalmente à formação da capacidade de adaptação do indivíduo para atender às novas demandas impostas pelo caráter dinâmico e

imprevisível do processo de trabalho do modo de produção e acumulação capitalista, ou seja, o

objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à "mão invisível do mercado" (Saviani, 2011b, p. 437).

Dessa forma, pode-se concluir que a pedagogia das competências faz parte do rol das pedagogias hegemônicas e não passa de mais uma estratégia do capital para conservar a ordem social vigente, pois não está comprometida com a superação da sociedade de classes, corroborando com a estagnação do trabalhador em sua condição de explorado ao negar-lhe a transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos mais desenvolvidos já produzidos pela humanidade, limitando sua formação a uma semiformação escolar e ao desenvolvimento de habilidades e competências necessárias apenas para atender com eficiência às exigências do mercado de trabalho e garantir sua condição de empregabilidade.

2.3.2 Língua Portuguesa: uma disciplina curricular

Para explicar os objetivos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa nos dias atuais, torna-se necessário assumir uma perspectiva histórica para compreender como ela se constituiu em disciplina curricular e se transformou ao longo da história. Segundo Soares (2002), a Língua Portuguesa só foi incluída como disciplina do currículo escolar nas últimas décadas do século XIX, no fim do Império. Isso porque, embora fosse a língua oficial, não era a mais falada no convívio social cotidiano dos primeiros tempos do nosso país. No Brasil Colonial, três línguas conviviam simultaneamente,

ao lado do português trazido pelo colonizador, codificou-se uma língua geral, que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro (estas, embora várias, provinham, em sua maioria, de um mesmo tronco, o tupi, o que possibilitou que se condensassem em uma língua comum); o latim era a terceira língua, pois nele se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas. No convívio social cotidiano, por imposição das necessidades pragmáticas de comunicação – entre portugueses e indígenas e dos indígenas, falantes de diferentes línguas, entre si – e para a evangelização, a catequese, prevalecia a língua geral [...] (Soares, 2002, p. 157).

Isso significa que a língua prevalecente e, quase sempre, materna, tanto dos filhos dos colonizadores quanto dos indígenas, era a *língua geral*. A Língua Portuguesa era ensinada nas escolas apenas como instrumento de alfabetização dos filhos da elite colonial, depois disso “passava-se diretamente ao latim: no ensino secundário e no ensino superior estudava-se a gramática da língua latina e a retórica, aprendida esta em autores latinos” (Soares, 2002, p. 158). O ensino no Brasil, até a metade do século XVIII, era dominado pelos jesuítas, mas em 1759, um ano depois que Marquês de Pombal implantou reformas no ensino de Portugal e suas colônias, que proibiam o uso de qualquer outra língua que não fosse a portuguesa, eles foram expulsos do país. Essa foi uma das primeiras medidas de unificação e padronização linguística no território brasileiro, tomadas por Portugal, como estratégia para manter a colônia. Para Soares (2002), mesmo com controvérsias, “o que não se pode negar é que as medidas impostas pelo Marquês de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização na escola” (Soares, 2002, p. 160).

A reforma pombalina seguiu a proposta de Luiz Antônio Verney que defendia, “além da alfabetização em português, o estudo da gramática da língua portuguesa precedendo o estudo da gramática latina, esta devendo ser ensinada em comparação e contraste com a primeira”(Soares, 2002, p. 161). Dessa forma, o estudo da gramática portuguesa passou a ser componente curricular ao lado da gramática latina e da retórica, mesmo que inicialmente tenha servido como apoio para a aprendizagem da gramática latina. No entanto, conforme o latim ia perdendo seu uso e prestígio social também ia sendo excluída sua gramática do sistema de ensino, com isso a gramática do português foi ganhando cada vez mais espaço e autonomia, mesmo que seu ensino previsse uma única modalidade da língua. O mesmo ocorreu com a poética, estudo da poesia e dos gêneros literários, que inicialmente era subordinada à retórica, mas depois adquiriu status de componente curricular independente. “Retórica, poética, gramática – estas eram, pois, as disciplinas nas quais se fazia o ensino da língua portuguesa até o fim do Império; só então foram elas fundidas numa única disciplina que passou a se denominar Português.” (Soares, 2002, p. 164) e a integrar os currículos escolares brasileiros.

A mudança se deu apenas na nomenclatura da disciplina, pois se continuou a estudar gramática, retórica e poética até os anos 40 do século XX, com uma ressalva ao ensino da retórica e da poética que, por exigência social, substituiu os preceitos sobre *falar* bem por

escrever bem. Ocorre uma significativa mudança no conteúdo da disciplina de Português somente a partir da metade do século XX como consequência da reformulação das funções e objetivos da escola para se adequar as novas demandas sociais e culturais. Entre elas está a democratização da escola que passa a receber os filhos dos trabalhadores, que reivindicam o seu direito a escolarização. Desse forma, além da mudança, multiplica-se o alunado e ocorre “um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores” (Soares, 2002, p. 167). Isso intensificou, segundo Soares (2002), o processo de depreciação da função docente com o rebaixamento salarial e a precarização das condições de trabalho, forçando os professores a recorrer ao constante uso do livro didático. Nas aulas de Língua Portuguesa,

É então que gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece. Além disso, os manuais didáticos passam a incluir exercícios – de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática (Soares, 2002, p. 167).

Nas décadas de 1950 e 1960, ocorre uma fusão entre gramática e texto nos livros didáticos. No entanto, essa fusão se dá de forma progressiva, isto é, na década de 1950, a gramática e os textos não aparecem mais em manuais separados, passam a compor o mesmo livro, porém permanecem “gráficamente separados, a gramática apresentada numa metade do livro, os textos na outra metade”(Soares, 2002, p. 168). Já na década de 1960, essa fusão avança e a distinção gráfica é superada por livros diagramados em unidades constituídas “de texto para interpretação e do tópico gramatical” (Soares, 2002, p. 168). Apesar disso, a gramática sempre prevaleceu sobre o texto, até o início da década de 1970, quando o governo militar, por meio da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº5692/71), reformulou o ensino primário e médio para atender aos seus objetivos de desenvolvimento. Nesse contexto, a língua

passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento. A própria denominação da disciplina foi alterada: não mais português, mas comunicação e expressão, nas séries iniciais do então criado 1º grau, e comunicação em língua portuguesa, nas séries finais desse grau; só no 2º grau o foco em “comunicação” desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser Língua portuguesa e literatura brasileira (Soares, 2002, p. 169).

Nota-se uma mudança na concepção de língua como *sistema* e *expressão estética* para uma concepção de língua como *código*. “Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários:

trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais” (Soares, 2002, p. 169). Para tanto, os livros didáticos reduzem a primazia da gramática e dos textos literários e incluem textos da prática social, como os da esfera publicitária e jornalística, história em quadrinhos, livros informativos, textos não verbais entre outros, e exercícios de desenvolvimento da linguagem oral para a comunicação cotidiana. “Ou seja, já não se trata mais de estudo sobre a língua ou de estudo da língua, mas de desenvolvimento do uso da língua” (Soares, 2002, p. 169). Essa mudança também foi influenciada pela teoria da comunicação procedente dos meios eletrônicos de comunicação dos anos 1970.

A partir da segunda metade dos anos 1980, com a redemocratização do país, essa concepção de ensino de língua não encontra mais respaldo político e ideológico, além disso, em decorrência das críticas e dos resultados duvidosos sobre a aprendizagem da língua, o Conselho Federal de Educação atende aos protestos da área da educação e recupera a denominação *português* em detrimento das denominações *comunicação e expressão* e *comunicação em língua portuguesa* até então utilizadas para a disciplina curricular do ensino fundamental. A partir de então, começam a ser aplicadas ao ensino da língua materna as contribuições das novas teorias desenvolvidas pelas áreas da ciência linguística: *linguística*, *sociolinguística*, *psicolinguística*, *linguística textual*, *pragmática*, *análise do discurso*, além da contribuição à filosofia da linguagem das obras dos teóricos do Círculo de Bakhtin que chegaram ao Brasil no final da década de 1970 e início da de 1980.

Os estudos descritivos da *linguística* tem contribuído para “novas concepções da gramática do português [...] que resultam em uma também nova concepção do papel e da função da gramática no ensino de português, bem como da natureza e conteúdo de uma gramática para fins didáticos [...]”(Soares, 2002, p. 172). Desde a democratização da escola, em que os alunos das camadas populares começaram a frequentar os bancos escolares, o ensino da língua materna, até então centrado apenas no ensino do padrão culto da língua, deparou-se com a necessidade de se adequar as variedades linguísticas trazidas pela mudança e aumento do alunado ao ambiente escolar. O que “exige tanto uma nova postura dos professores diante das diferenças dialetais como novos conteúdos e uma nova metodologia para a disciplina português” (Soares, 2002, p. 172). Para isso têm contribuído os novos estudos da *sociolinguística*.

O conceito e o processo de aprendizagem da língua escrita também têm sido profundamente reformulados pelos estudos da *fonética e fonologia* do português. A *linguística textual* e a *semântica* têm trazido uma nova maneira de tratar o texto, a expressão e a compreensão tanto da oralidade quanto da escrita no ensino. Ainda mais fundamental, de acordo com Soares (2002), tem sido as contribuições da *pragmática*, da *teoria da enunciação* e da *análise do discurso* para “uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (Soares, 2002, p. 173), ou seja, uma concepção de língua como *discurso*. Além das ciências linguísticas,

Três áreas de estudos e pesquisas recentes, a história da leitura e da escrita, a sociologia da leitura e da escrita, a antropologia da leitura e da escrita, especializações da história, da sociologia e da antropologia, ao investigar e analisar, a primeira, as práticas históricas de leitura e escrita, a segunda, as práticas sociais de leitura e escrita, a terceira, os usos e funções da leitura e da escrita em diferentes grupos culturais, introduzem a necessidade de orientar o ensino da língua materna também por perspectivas históricas, sociológicas e antropológicas [...] (Soares, 2002, p. 173).

Nas palavras de Soares (2002, p. 172), “cabe à área de ensino da língua materna realizar a articulação e síntese das contribuições dessas diferentes áreas.” para “a definição de parâmetros curriculares para a disciplina português, a reformulação dos cursos de formação de professores dessa disciplina, a avaliação dos livros didáticos para essa disciplina” (Soares, 2002, p. 174). Ao longo da década de 1990, ocorreram, como mencionado anteriormente, reformas curriculares na educação básica brasileira. Em 1996, foi consolidada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), a qual estipula, no Inciso IV de seu Artigo 9º, que cabe a União “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996, s/p). A noção de *formação básica comum* já era prevista na Constituição Federal de 1988, ao estabelecer, em seu Artigo 210, a fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, s/p).

Para atender essas disposições da Constituição Federal e da LDBEN/1996, no final da década de 1990, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), foi elaborado um documento norteador para a formulação de currículos da Educação Básica do país, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que se caracterizam, entre outras coisas, por: “evidenciar a necessidade de tratar de temas sociais urgentes — chamados Temas Transversais — no âmbito das diferentes áreas curriculares e no convívio escolar” (BRASIL, 1998, p. 11). Por temas transversais, os PCNs entendem a ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo. Para a disciplina de Língua Portuguesa, os PCNs adotam, como proposta para o ensino de língua materna, uma concepção de linguagem interacionista.

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (BRASIL, 1998, p. 20).

Entre os anos de 2006 e 2012, o Ministério da Educação (MEC) reformulou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica “a partir da teoria multicultural, que já tinha sua semente plantada [...] nos PCNs de 1997” (Malanchen, 2014, p. 40). Em 2014, foi promulgado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), no qual são estabelecidas vinte metas “para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2009, s/p) durante o período de dez anos (2014-2024). Entre os anos de 2015 e 2018, foi elaborada e instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), similar aos PCNs, porém, diferente desses que eram concebidos apenas como guias, a BNCC tem força de lei sobre os currículos estaduais e municipais, pois se trata de

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e

à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018, p. 7).

A BNCC define dez competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental. Assim como em documentos e orientações curriculares anteriores da Área, ela considera como eixos de integração das práticas de linguagem: a oralidade, a leitura/escuta, a produção de textos e análise linguística/semiótica. Essas práticas de linguagem se realizam em cinco campos de atuação: Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático, Campo de atuação na vida pública (esses dois últimos aparecem fundidos e denominados de Campo da vida pública nos anos iniciais do Ensino Fundamental) e Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais). Para cada campo de atuação são estabelecidos objetos de conhecimento e habilidades correspondentes às práticas de linguagem que se realizam. O componente curricular de Língua Portuguesa assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já adotada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “para os quais a linguagem é ‘uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história’” (BRASIL, 1998, p. 20 *apud* BRASIL, 2018, p.67). Ainda

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (BRASIL, 2018, p. 67).

Por fim, esse é o paradigma em que se encontra atualmente o ensino da Língua Portuguesa, que se constituiu em disciplina curricular e se transformou ao longo do tempo, influenciada por fatores externos, como as condições sociais, políticas, econômicas e culturais, e internos, como o nível de desenvolvimento dos conhecimentos sobre a língua e a formação dos profissionais da área. Soares (2002) enfatiza a importância da perspectiva histórica para que, no presente, não se façam interferências a-histórica e acientífica no ensino da Língua Portuguesa.

3. METODOLOGIA

Neste trabalho, optou-se pelo materialismo histórico-dialético como referência para o método de pesquisa realizado não só por se constituir como “uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino)” (Saviani, 1999, p. 83), mas também e sobretudo por uma questão de posicionamento ético-político. Por adotar o materialismo histórico-dialético como referência metodológica, esta investigação dispensa a adoção das abordagens qualitativas, “pois dispõe de uma epistemologia suficientemente elaborada para o fazer científico” (Martins, 2006, p. 2). Como apresentado anteriormente, esse método de interpretação da realidade consiste em superar a visão idealista da realidade empírica em busca de uma compreensão mais ampla e aprofundada da realidade concreta pelo processo de investigação da relação entre as partes e o todo que a compõe e no caminho inverso ou, dito de outra forma, entre a singularidade e a universalidade do fenômeno analisado, em seu movimento histórico e dialético.

Para o materialismo histórico dialético, o mundo empírico representa apenas a manifestação fenomênica da realidade em suas definibilidades exteriores. Os fenômenos imediatamente perceptíveis, ou seja, as representações primárias decorrentes de suas projeções na consciência dos homens, desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno. [...]

A construção do conhecimento demanda então, a apreensão do conteúdo do fenômeno, preche de mediações históricas concretas que só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico (Martins, 2006, p. 10).

Sendo assim, a investigação partiu da representação aparente e imediata do currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville (realidade empírica). Após a apropriação dos pressupostos filosóficos, teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, ancorada na perspectiva do materialismo histórico-dialético, questionou-se em que medida a proposta curricular em questão, sobretudo o componente de Língua Portuguesa dos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, aproxima-se ou não das concepções da PHC. Para subsidiar essa análise (mediações abstratas), foi realizada uma instrumentalização teórica para compreender as diversas teorias do currículo, a concepção de currículo crítico para a PHC, o documento normativo dos currículos estaduais e municipais e a perspectiva histórica do ensino escolar da Língua Portuguesa. Esse passo foi essencial não só para a elaboração do referencial teórico e dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa, mas principalmente

para superar as representações primárias e alcançar uma compreensão mais elaborada dos dados obtidos e do documento da proposta curricular de Rede Municipal de Ensino de Joinville (concreto pensado). Essa alteração qualitativa na compreensão das numerosas relações e determinações da totalidade da prática social a que se ascendeu esta pesquisa foi condição para a elaboração consciente das orientações para pensar a construção de um currículo de Língua Portuguesa a partir dos fundamentos da PHC como intervenção prática de transformação da realidade.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa-ação que, segundo Gil (1989), costuma ser associada, por seus teóricos, à postura dialética, a qual, em oposição ao positivismo, “procura captar os fenômenos históricos, caracterizados pelo constante devir. Privilegia, pois, o lado conflituoso da realidade social. Assim, o relacionamento entre pesquisador e pesquisado não se dá como mera observação do primeiro pelo segundo [...]” (Gil, 1989, p. 49), pois, nesse modelo de pesquisa, há “envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa” (Ibidem) já que “o observador e seus instrumentos desempenham papel ativo na coleta, análise e interpretação dos dados” (Ibidem). Hernández Sampieri, Callado e Lucio (2013), citando outros autores, mencionam que uma das finalidades da pesquisa-ação é melhorar práticas concretas e que

Seu propósito fundamental é trazer informação que oriente a tomada de decisão para programas, processos e reformas estruturais. Sandín (2003, p. 161) diz que a pesquisa-ação pretende, essencialmente, “promover a mudança social, transformar a realidade e que as pessoas tenham consciência de seu papel nesse processo de transformação”. Elliot (1991) conceitua a pesquisa-ação como o estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação dentro dela. Para León e Montero (2002) é o estudo de um contexto social no qual, utilizando um processo de pesquisa com passos “em espiral”, o pesquisador ao mesmo tempo pesquisa e intervém (Hernández Sampieri; Callado; Lucio, 2013, p. 514).

Com o propósito de decompor a proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Joinville até as suas partes mais abstratas e investigar as relações entre essas partes e todo e no caminho inverso, para compreender de forma mais integral e concreta a essência do projeto formativo dessa proposta curricular, foram adotadas três técnicas de investigação: a entrevista, a pesquisa documental e o questionário. Para a entrevista, foi elaborado, como instrumento de coleta de dados, um roteiro semiestruturado (apêndice A), com 35 perguntas, para conhecer o contexto de produção desse documento e as concepções de currículo dos sujeitos que o produziram, visto que essas concepções podem ter influenciado nas decisões tomadas ou

justificar as escolhas feitas na construção da proposta. O roteiro foi dividido em quatro blocos, organizados e dispostos em tópicos temáticos: 1º bloco – informações gerais, 2º bloco – contexto de produção do currículo da rede, 3º bloco – concepções sobre currículo e 4º bloco – habilidades e competências x conhecimento.

Para o questionário, foram elaboradas 33 perguntas (apêndice B), no *Google Forms*, para conhecer e analisar a concepção de currículo dos professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Joinville, bem como a percepção que têm do próprio currículo da rede, uma vez que não participaram da construção da proposta ainda que sejam os responsáveis por executá-la, e em que medida essas percepções aproximam-se ou não dos pressupostos da PHC e podem ou não contribuir para a construção de um currículo de Língua Portuguesa à luz dessa teoria. De modo semelhante ao roteiro da entrevista, o questionário foi dividido em quatro blocos, organizados e dispostos em tópicos temáticos: 1º bloco – informações gerais, 2º bloco – concepções sobre currículo, 3º bloco – conhecimento X habilidades e competências e 4º bloco – currículo da rede municipal. Cada bloco contém um conjunto de perguntas abertas e fechadas e, na maior parte, são as mesmas no roteiro da entrevista e no questionário, algumas porém são mais abertas na entrevista e mais fechadas no questionário devido ao maior número de participantes do questionário. Algumas perguntas são exclusivas da entrevista, pois são referentes ao contexto de produção da proposta curricular, portando foram direcionadas aos indivíduos que participaram da construção do currículo. Da mesma forma, no questionário, algumas perguntas são específicas para os professores de Língua Portuguesa, pois se referem ao currículo da disciplina.

A respeito da ética na pesquisa, foram elaborados também os Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) dos instrumentos de coletas de dados para firmar o acordo entre as partes e disponibilizar aos participantes do estudo uma via com as informações, os procedimentos e o protocolo da pesquisa. Em seguida, foi solicitado, por e-mail, à Secretaria Municipal de Educação de Joinville, a autorização para a realização da pesquisa na rede. Em resposta ao e-mail, foi emitida uma carta de anuência, assinada pela responsável legal, via MEMORANDO SEI Nº 0018358722/2023 (anexo A). Após o deferimento da Secretaria de Educação, foi realizado o cadastro na Plataforma Brasil e submetido o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) vinculado a UFSC¹³. Depois de resolvidas adequadamente todas as pendências indicadas pelo

13 Colegiado interdisciplinar, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que atua na UFSC de forma independente na tomada de decisões, responsável por resguardar os padrões éticos no desenvolvimento da

Comitê e sem impedimentos éticos para a realização da pesquisa, o projeto foi aprovado via parecer: 6.543.716 (anexo B) emitido pelo colegiado do CEPESH/UFSC¹⁴.

No decorrer do ano letivo de 2023, a Secretaria de Educação de Joinville promoveu, aos professores(as) de Língua Portuguesa da rede, formações continuadas nas modalidades presencial e à distância. Na modalidade à distância, foram promovidos dois cursos autoinstrucionais, divididos em dois módulos de 10 horas cada um, prestados pela empresa privada Mathema Assessoria e Acompanhamento Escolar¹⁵, contratada para realizar serviços de formação continuada na rede. Os professores acessavam o conteúdo dos módulos, de forma assíncrona, com o seu login individual na plataforma Mathema e, ao final de cada módulo, realizavam, em até três tentativas, uma avaliação com direito a certificado de aprovação se alcançado no mínimo setenta por cento de acerto. Além disso, para cada módulo, era transmitido, em horário extraordinário, na plataforma Youtube, de forma síncrona e com lista de presença, um webnário com duração de uma hora posteriormente convertida em banco de horas. Na modalidade presencial, foram realizados encontros mensais de meio período no Centro de Educação continuada dos Profissionais da Educação de Joinville. Os encontros aconteciam em quatro períodos diferentes, na terça-feira de manhã, na terça-feira à tarde, na sexta-feira de manhã e na sexta-feira à tarde, os professores, entretanto, participavam em apenas um dos períodos, que geralmente era definido pela unidade escolar para concentrar o maior número de aulas atividades semanais no horário do professor.

Para a coleta de dados, foi enviado um e-mail, ao Gerente de Desenvolvimento Profissional, solicitando, à Coordenação de Currículo e Formação, a disponibilização de 30 minutos de cada período do encontro presencial seguinte para a aplicação do questionário com os professores de Língua Portuguesa da rede. Em resposta, a Coordenadora de Currículo e

pesquisa e por defender os interesses, a integridade e a dignidade dos participantes da pesquisa. Contato: telefone (48) 3721-6094 e e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br. Mais informações pelo site <https://cep.ufsc.br/>.

14 Esta pesquisa tramitou pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC entre os dias 26 de setembro de 2023 a 30 de novembro de 2023. Nesse ínterim, foram realizadas três submissões até resolver todas as pendências indicadas pelo colegiado; na primeira versão, foram aprovados o projeto, a entrevista e o formulário, na segunda, foi aprovado o TCLE do formulário e, apenas na terceira versão, foi aprovado o TCLE da entrevista. Somente depois de atendidas todas as exigências da legislação, o CEPESH/UFSC liberou o parecer de aprovação 6.543.716.

15 O Mathema é uma instituição privada que presta serviços de formação continuada e foi contratada com Inexigibilidade de Licitação pelo município de Joinville para realizar capacitação em Língua Portuguesa e Matemática com os profissionais da Secretaria de Educação Municipal. O extrato de inexigibilidade está disponível em: <https://www.oid.joinville.sc.gov.br/public/portaladm/pdf/jornal/75f6e5b2207b6a4993b944e15deb61a2.pdf>. Mais informações sobre a empresa em: <https://mathema.com.br/>

Formação disponibilizou apenas os 20 últimos minutos de cada período. Considerando outros fatores além do tempo insuficiente disponibilizado para os participantes responderem adequadamente ao questionário, a melhor opção foi utilizar esses 20 minutos para apresentar os objetivos e os protocolos da pesquisa e enfatizar a manutenção do sigilo e da privacidade da identidade dos participantes em todas as etapas da pesquisa, bem como o tratamento dos dados pessoais e pessoais sensíveis conforme os requisitos da Lei Geral de Proteção de Dados (Lei Nº 13.709, de 14 de agosto de 2018). Ao final, ficou acordado com os participantes que seria enviado um link para eles responderem o questionário em casa.

O link do questionário foi compartilhado primeiramente no grupo de *whats app* dos professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Joinville¹⁶. Em seguida, novamente foi entrado em contato com a Coordenação de Currículo e Formação, que atendeu a solicitação de divulgação do questionário nas notificações do sistema EVN, utilizado como canal oficial de comunicação pela Secretaria de Educação, e no Google sala de aula de Formação de Professores de Língua Portuguesa da rede. A coleta dos dados ocorreu entre os dias 14 de novembro de 2023 a 21 de fevereiro de 2024. Segundo informações da Secretaria de Educação, a rede contou, no ano de 2023, com um total de 186 professores de Língua Portuguesa em exercício nas séries finais do Ensino Fundamental. Desses, 119 são efetivos e 67, contratados temporariamente. Contudo, somente 47 professores responderam a pesquisa. Todos os professores que participaram tiveram acesso ao TCLE (apêndice C), conforme a Resolução nº 510/16 e o Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, antes de começarem a responder as perguntas e, ao enviarem as respostas, declararam ter conhecimento das informações contidas no termo e concordaram em participar livre e voluntariamente da pesquisa. Aqueles que desejaram selecionaram a opção de receber uma via do termo e das respostas dadas por e-mail.

Para a realização das entrevistas, foi estabelecido contato diretamente com alguns professores que participaram da construção da proposta curricular da rede, especialmente aqueles que participaram da construção do componente de Língua Portuguesa. Dos seis convidados, apenas três participaram. Desses, uma participou da construção das etapas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em 2019 e duas participaram da construção do componente de Língua Portuguesa, uma em 2019 e a outra em 2021. As entrevistas foram agendadas e o roteiro e o TCLE (apêndice D) foram enviados com

¹⁶ A pesquisadora desse estudo é um membro do grupo de *whats app* dos professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Joinville.

alguns dias de antecedência para que as participantes pudessem se preparar. Duas entrevistas foram realizadas no dia 21 de dezembro de 2023 e a última no dia 16 de janeiro de 2024, todas pela plataforma Zoom¹⁷. As entrevistas foram gravadas com a permissão das participantes para posteriormente serem transcritas. Após as entrevistas, as participantes também enviaram as questões respondidas por escrito e o TCLE assinado.

Para proceder à análise dos dados e informações obtidas, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. Em vista do tempo limitado para uma análise profunda de todos os dados, optou-se pela realização da análise apenas do documento curricular e das entrevistas com as três professoras que participaram da elaboração desse documento. Primeiro foi realizada a transcrição das entrevistas seguida da leitura do material. A fim de aprofundar a análise da essência da proposta curricular, foram analisadas inicialmente as respostas das perguntas do 1º bloco (informações gerais) e do 2º bloco (contexto de produção do currículo da rede) do roteiro de entrevista para conhecer os sujeitos que participaram da elaboração desse documento, bem como para compreender o contexto em que se deu essa produção. Na sequência, foram analisadas e divididas em categorias as respostas das perguntas do 3º bloco (concepções sobre currículo) e do 4º bloco (habilidades e competências x conhecimento) para compreender as concepções de currículo e de mundo, as perspectivas pedagógicas, o posicionamento político educacional das entrevistadas e em que medida essas concepções influenciaram ou não nas decisões e escolhas feitas na construção da proposta.

Posteriormente, foi realizada a análise do documento da Rede Municipal de Ensino de Joinville. De acordo com os objetivos e o referencial teórico desta pesquisa, foram definidas duas categorias gerais de análise: Teoria pedagógica e Teoria Linguística, e as unidades de contextos a serem analisadas. Para proceder a análise, primeiro foi realizada uma leitura das unidades de contexto e em seguida foram identificados trechos significativos correspondentes aos temas de cada categoria. Na primeira categoria, foram analisados, como unidade de contexto, o Prefácio, a Introdução e o primeiro capítulo, O Currículo no Contexto da Educação Básica, e identificados os trechos significativos para compreender a teoria pedagógica subjacente. Na segunda categoria, foi analisado, como unidade de contexto, o subitem 4.1 Língua Portuguesa do quarto capítulo, Área: Linguagens, e identificados os trechos significativos para compreender a teoria linguística subjacente. Com base nos dados

17 É um software para a realização de reuniões online que pode ser acessado por dispositivos eletrônicos conectados à internet e permite que os participantes interajam por meio de recursos como vídeo, áudio e chat e compartilhem telas e documentos.

analisados, foi possível identificar as teorias pedagógicas e linguísticas subjacentes no documento e compará-las ao referencial teórico adotado nesta pesquisa para compreender em que medida a proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Joinville, sobretudo o componente de Língua Portuguesa dos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, aproxima-se ou não das concepções da Pedagogia Histórico-Crítica.

Após a análise e discussão dos resultados, foi realizada uma nova instrumentalização sobre o ensino e aprendizagem de língua a partir de uma proposta de educação linguística histórico-crítica para a elaboração de um produto educacional, como requisito do Mestrado Profissional, que foi denominado de Orientações para pensar a construção de um currículo de Língua Portuguesa a partir dos fundamentos da PHC. Com isso, esta pesquisa busca contribuir para a reflexão crítica da atual proposta de organização curricular da Rede Municipal de Joinville e para o desenvolvimento de uma nova proposta curricular de Língua Portuguesa que a supere em direção a uma formação humana integral a serviço da transformação social e que possa servir de referência para a construção de outros currículos contra-hegemônicos até que seja superada por outras propostas que atendam as futuras necessidades humanas.

4. O CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOINVILLE

Neste capítulo, será apresentada a análise realizada da proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Joinville. O capítulo está dividido em três seções: na primeira, chamada *A construção da proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Joinville*, é apresentado inicialmente o contexto de construção da proposta curricular e, na sequência, são apresentadas e analisadas as concepções de currículo dos sujeitos entrevistados que participaram da construção da proposta. Na segunda seção, chamada *O documento da proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Joinville*, primeiramente são identificados e analisados os pressupostos pedagógicos contidos no currículo e, em seguida, são identificados e analisados os preceitos linguísticos contidos na unidade de Língua Portuguesa. E por fim, na terceira e última seção, chamada *Orientações para pensar a construção de um currículo de Língua Portuguesa a partir dos fundamentos da PHC*, são antes apresentadas orientações para a construção de uma proposta de educação linguística histórico-crítica e depois são apresentadas orientações para se pensar no ensino escolar da leitura, da análise linguística e da produção textual.

4.1 A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOINVILLE

A versão preliminar da proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Joinville foi elaborada no final de 2019 em consonância com o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense/2019 e com o disposto na Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular na construção ou revisão dos currículos dos sistemas de ensino e das instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica nacional “preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020” (BRASIL, 2017, p. 11), conforme explica a redação do §1º do Art. 5º.

§1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital

e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (BRASIL, 2017, p. 5).

Essa versão preliminar foi aprovada pelo Parecer 019/2019/CME e entrou em vigência no início do ano letivo de 2020, no entanto, em junho do mesmo ano, ela sofreu algumas modificações para adequar-se ao regime especial de atividades escolares não presenciais, disposto na Resolução 844/CME/2020¹⁸, à reorganização do calendário escolar, deliberada no Parecer 012/CME/2020¹⁹, às normas excepcionais para o ano letivo de 2020, estabelecidas pela medida provisória nº 934/2020²⁰, e às orientações estaduais, emitidas pelo Parecer CEE/SC nº 179/2020²¹, decorrentes da suspensão das aulas presenciais e do isolamento social, adotadas como medidas de prevenção e combate ao contágio do Coronavírus. Da mesma forma, no ano seguinte, foram realizadas mais algumas modificações para adequar o currículo às atividades do sistema híbrido de ensino, estabelecido pelo Decreto Estadual nº 1003/2020²², e às Diretrizes Nacionais orientadoras instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2020²³, aplicadas ao Sistema Municipal de Educação de Joinville pela Resolução CME/Joinville nº 885/2021. No final do ano de 2021, o currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville passou por nova reorganização para atender às Diretrizes Nacionais orientadoras para o retorno das atividades de ensino e aprendizagem presenciais e para a regularização do

-
- 18 A Resolução 844/CME, de 30 de março de 2020, do Conselho Municipal de Educação de Joinville, dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Municipal de Educação do Município de Joinville, SC. Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/public/portalamd/pdf/jornal/be2a6a1f0d3e10bdfdfb21cf68e35d0.pdf>
- 19 O Parecer 012/CME/2020 foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação do Município de Joinville no dia 30 de março de 2020.
- 20 A medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, dispensa a obrigatoriedade de observância ao mínimo de de efetivo trabalho escolar nos estabelecimentos de ensino de educação básica, desde que cumprida a carga horária mínima anual, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934impressao.htm
- 21 O Parecer CEE/SC nº 179, de 14 de abril de 2020, dispõe sobre o cumprimento da carga horária mínima anual.
- 22 O Decreto Estadual nº 1003, de 14 de dezembro de 2020, estabelece as condições gerais para a retomada das atividades presenciais na área da Educação, nas redes pública e privada de ensino, durante a pandemia de COVID-19. Disponível em: <https://dados.sc.gov.br/dataset/149a36ac-19c6-47b3-b873-9c0512f7a4db/resource/39ee7013-fb67-40a2-9a29-07faa15160f5/download/decreto-n-1003-de-14.12.2020.pdf>
- 23 A Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, instituiu as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabeleceu as normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167141-rcp002-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192

calendário escolar, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2021²⁴, bem como por se tratar de uma nova gestão administrativa municipal. Essa versão foi aprovada por meio do Parecer nº 019/CME/2022, entrou em vigor na Rede Municipal de Ensino de Joinville no início do ano letivo de 2022 e permanece vigente até o momento.

Para compreender melhor o contexto de construção da proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Joinville, foram entrevistadas três professoras que participaram desse processo. Duas delas participaram da elaboração da versão preliminar de 2019, a primeira tem graduação em pedagogia, mestrado em Educação, dez anos de docência na área de formação e participou da construção das etapas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A segunda é graduada em Letras Português/Inglês, tem Especialização em Metodologia Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, quinze anos de docência na área de formação e participou da elaboração do componente de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental. A terceira entrevistada participou da reorganização do componente de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental da versão revisada em 2021, tem graduação em Letras – Hab. Língua Portuguesa, três especializações, mestrado profissional em Letras (Profletras), atualmente cursa doutorado em Linguística e trabalha na área de formação há dezessete anos. As três são efetivas, lecionam entre 10 e 15 anos na Rede Municipal de Ensino de Joinville e já trabalharam em outras redes de ensino.

Na construção da versão preliminar de 2019, conforme as informações obtidas nas entrevistas realizadas, foram organizados grupos de trabalho, por componente curricular, com docentes da rede convidados pela Secretaria de Educação, para analisar, discutir e utilizar a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense²⁵ como referências para elaborar a proposta curricular da rede, bem como incluir a parte diversificada que contempla as características da realidade local de Joinville de que trata o Art. 7º da Resolução CNE/CP nº 2/2017.

24 A [Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=199151-rcp002-21&category_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192), instituiu as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=199151-rcp002-21&category_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192

25 O Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense está disponível em: <https://uaw.com.br/pagflip/pdf.php?pag=portifolio&cod=35>

Art. 7º Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino (BRASIL, 2017, p. 6).

O grupo do componente de Língua Portuguesa era formado por quatro professoras efetivas da área na rede, as quais reuniam-se semanalmente na Secretaria Municipal de Educação para organizar o currículo do referente componente de acordo com as orientações recebidas dos técnicos pedagógicos, da Secretaria de Educação (SED), responsáveis pelo gerenciamento do processo. Uma das entrevistadas, há época, atuava como técnica pedagógica na SED e como formadora de professores, além disso, participou como redatora de Língua Portuguesa, com ênfase na alfabetização, da construção do Currículo Base do Território Catarinense, e por isso integrou a equipe responsável pela coordenação da construção da versão preliminar do Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville. A entrevistada do componente de Língua Portuguesa da versão preliminar foi convidada para participar desse processo porque já havia realizado um trabalho de correção de simulados na SED e pelo bom desempenho da escola em que leciona nas avaliações interna e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

De acordo com as respostas obtidas nas entrevistas, uma das orientações recebidas para a construção do documento foi de que todas as habilidades da BNCC deveriam ser contempladas em algum momento do currículo, elas poderiam até ser repetidas, mas de forma alguma, desconsideradas, nem mesmo a redação delas poderia ser alterada. Nessas condições, a primeira ação da equipe foi separar as habilidades por campo de atuação²⁶ e ano escolar conforme o código alfanumérico de cada uma. Em seguida, adotaram como critério de organização do currículo do componente de Língua Portuguesa a seleção de gêneros textuais e discursivos tomando como modelo a matriz curricular que era utilizada anteriormente pelos professores de Língua Portuguesa para o planejamento das aulas.²⁷ Utilizaram também como

26 A BNCC define quatro campos de atuação para o componente de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental: Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública.

27 A matriz curricular utilizada anteriormente pelos professores de Língua Portuguesa para o planejamento das aulas foi desenvolvida de 2011 a 2013 a partir do programa Gestar, na qual estavam definidos três gêneros por trimestre para cada ano escolar, ao lado de cada gênero havia três colunas, uma com as características do gênero, outra com os objetivos de aprendizagem e a última com os aspectos linguísticos a serem trabalhados com aquele gênero, ou seja, o foco principal era o trabalho com os gêneros: finalidade, função social, suporte, meio de circulação, organização, linguagem, e os aspectos linguísticos eram trabalhos sempre em função dos gêneros. O planejamento das aulas, no entanto, era livre, não havia modelo padrão para a rede,

critério para a escolha dos gêneros o livro didático escolhido pelos professores para o ciclo 2020/2023²⁸ e os gêneros que eram mencionados dentro das habilidades da própria BNCC.²⁹ Levando tudo isso em conta, selecionaram, para cada ano escolar, gêneros textuais/discursivos dos quatro campos de atuação e para cada gênero agruparam habilidades correspondentes que contemplassem também as quatro práticas de linguagem.³⁰ Por fim, definiram três gêneros para cada trimestre.

Essa versão, conforme mencionado anteriormente, entrou em vigor no início do ano letivo de 2020³¹, mas, em meados de junho, a SED convidou os professores da rede que tivessem interesse para participar de forma online do grupo de trabalho do seu componente curricular para adequar o currículo às atividades escolares não presenciais adotadas como medida de prevenção e combate ao contágio do Coronavírus. Os professores que participaram desse processo analisaram os grupos de habilidades de cada gênero e classificaram aquelas que consideravam essenciais e possíveis de trabalhar de forma remota³² e aquelas que seriam recuperadas no retorno das aulas presenciais. Para fins de registro e comprovação do cumprimento da carga horária mínima anual das atividades não presenciais realizadas e para adaptação dos professores ao novo formato curricular, a SED formulou um modelo padrão de planejamento para toda a rede de ensino, no qual os professores tinham que preencher informações como: escola, turma, componente curricular, período, professor, objeto de conhecimento, habilidades, recursos necessários para a aula, tempo de estudo previsto/aulas semanais, objetivos de aprendizagem a serem alcançados, metodologia, práticas pedagógicas ou ferramentas não presenciais, forma de registro da frequência do aluno, forma de avaliação e registro reflexivo.

cada escola ou professor se articulava de modo próprio para atender à matriz curricular.

28 A coleção do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2020 – escolhida por votação pelos professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede foi a obra Português: Conexão e Uso. Disponível em: <https://www.stg.editorasaraiva.com.br/pnld/edital/pnld-2020/?disciplina=92#obras>

29 No caso da etapa de alfabetização, um dos critérios que nortearam o trabalho da equipe responsável foi a adesão aos pressupostos da alfabetização em contexto de letramento, especialmente à perspectiva da autora Magda Soares.

30 A BNCC define quatro práticas de linguagem para o componente de Língua Portuguesa: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica.

31 Essa versão não está mais disponível no website da Prefeitura de Joinville, ela foi substituída pela versão atual.

32 Essas habilidades foram chamadas de *habilidades-foco*.

No início de 2021, para respeitar as medidas sanitárias vigentes, as aulas presenciais da rede municipal de ensino foram retomadas em um sistema híbrido e de revezamento³³, com isso o currículo passou por mais uma alteração para a recomposição de aprendizagem das habilidades que não puderam ser trabalhadas de forma remota. Além disso, também ocorreram alterações na equipe da unidade de gestão de ensino em decorrência da mudança de governo municipal resultante das eleições de 2020. No final de 2021, a terceira entrevistada, que na época atuava como formadora na rede e já tinha desenvolvido uma pesquisa de mestrado envolvendo a BNCC, foi convidada pela nova gerência da SED para participar da reorganização curricular do componente de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental junto com outra professora da área que já estava trabalhando nesse processo de atualização. Ela relatou que, apesar de se tratar de um processo de ordenação daquilo que já se tinha, foi mudado bastante coisa da versão preliminar, ainda que a possibilidade de mudança estivesse limitada a revisão dos gêneros e habilidades ou agrupamento de habilidades escolhidas anteriormente e desde que todas as habilidades fossem contempladas integralmente no documento. Novamente o livro didático foi utilizado como critério para a seleção dos gêneros que fariam parte do currículo.

Todavia, essa versão contou em seu processo de organização com a participação e os critérios estabelecidos pelo Instituto Reúna.³⁴ Esse Instituto foi fundado em 2019 para apoiar as secretarias na revisão dos currículos e nos processos de formação docente pela educadora Katia Stocco Smole³⁵, também fundadora e diretora presidente da instituição Mathema³⁶. Em 2020, o Instituto auxiliou pedagogicamente, as redes de educação do país, na definição das habilidades essenciais para adaptar os currículos as condições das atividades escolares não

33 As turmas foram divididas em dois grupos que revezavam semanalmente aulas híbridas, enquanto um grupo frequentava as aulas presenciais nas unidades escolares o outro realizava atividades remotas e na semana seguinte invertia a ordem.

34 O Instituto Reúna é uma organização que desenvolve e disponibiliza materiais e referências técnico-pedagógicas para promover a implementação da Base Nacional Comum Curricular nas redes de educação e escolas dos estados e municípios de todo Brasil, está associada à Fundação Lemann e tem como parceiros outras instituições como: Itaú Social, Instituto Iungo, B3 Social, BID Lab, Brazil Foundation, Fundação Telefônica Vivo, iFood Social, Instituto Gesto, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, British Council, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e Movimento pela Base. Mais informações sobre o Instituto Reúna disponíveis em: <https://www.institutoreuna.org.br/>

35 Katia Stocco Smole também é ex-Secretária de Educação Básica do MEC na gestão do ministro Rossieli Soares do governo Michel Temer, associada ao Todos Pela Educação, ex-membro do Conselho Nacional de Educação e membro do Movimento pela Base e do Conselho administrativo da Fundação Nova Escola. Participou de programas desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com secretarias de educação estaduais e municipais. Informações disponíveis em: <http://lattes.cnpq.br/9985397425835603>

36 O Mathema é a instituição privada, mencionada na metodologia, contratada pelo município de Joinville com Inexibilidade de Licitação para prestar serviço de capacitação em Língua Portuguesa e Matemática com os profissionais de educação da Rede Municipal de Ensino entre os anos de 2022 e 2023.

presenciais e nos anos seguintes desenvolveu ferramentas práticas com foco na recomposição da aprendizagem. Uma dessas ferramentas utilizadas na reorganização do currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville foram os Mapas de Foco BNCC disponibilizados aos professores responsáveis pela reorganização do documento como apoio para o mapeamento e a organização das habilidades focais e complementares. Essa versão permanece vigente na rede desde o início do ano letivo de 2022.

No início do ano letivo de 2023, os professores receberam Mapas de Progressão da Aprendizagem do currículo da rede, uma versão simplificada dos Mapas de Foco BNCC do Instituto Reúna, para auxiliá-los na elaboração de sequências didáticas e no preenchimento das informações do modelo de planejamento padrão da rede. Os mapas seguem a organização e a ordem do currículo e distribuem as habilidades a serem trabalhadas em cada gênero por mês, foram acrescentados aos mapas a descrição das *expectativas de aprendizagem* e dos *conhecimentos prévios* de cada habilidade, sugestões de atividades, avaliações e estratégias para recomposição das aprendizagens dos alunos que não as atingiram. No início do ano letivo de 2024, os Mapas de Progressão da Aprendizagem foram revisados resultando na redução do número e na alteração da ordem de alguns gêneros, bem como na transferência de algumas habilidades. Foram realizadas também pequenas mudanças na redação de algumas expectativas de aprendizagem, foi retirado o campo de *Avaliação e recomposição* e incluídos e relacionados descritores do Saeb às habilidades correspondentes. Da mesma forma, o modelo de planejamento padrão da rede passou por alterações para acompanhar as mudanças dos Mapas de Progressão da Aprendizagem e até o momento é constituído pelos elementos *Expectativas de aprendizagem (objetivos)*, *Evidências de aprendizagem (avaliação)*, *Sequência didática*, *Recomposição (aprendizagem)* e *recuperação (notas)* e *Adaptações e observações*.

Desde 2023, são realizados encontros mensais com os professores da rede, por componente curricular, para realização de formação continuada. Nesses encontros, são realizadas oficinas de práticas pedagógicas com foco no planejamento de sequências de atividades e elaboração de materiais e jogos didáticos que contemplem os Mapas de Progressão da Aprendizagem da rede, as habilidades da BNCC, os descritores das avaliações externas e o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação para compartilhar com os pares. Não foram promovidas até o momento formações que tratem especificamente da questão curricular ou para discussão e reflexão da proposta curricular da rede. A participação

de no mínimo 80% nessas formações ofertadas pela SED é um dos requisitos estabelecidos para o recebimento da gratificação por resultado.³⁷

4.1.1 Concepções de currículo dos sujeitos entrevistados que participaram da construção da proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Joinville

Os dois últimos blocos do roteiro da entrevista compreendem perguntas relacionadas às concepções de currículo das entrevistadas. O terceiro bloco, intitulado *Concepções sobre currículo*, contém alguns questionamentos sobre as concepções gerais de currículo e de mundo, outros de classificação da concepção de currículo entre as variáveis: teorias tradicionais, críticas, pós-críticas e PHC, e outros ainda sobre os arranjos sociais e educacionais vigentes. O quarto e último bloco, intitulado *habilidades e competências x conhecimento*, abrange questionamentos sobre as perspectivas pedagógicas e epistemológicas e sobre o posicionamento político educacional das entrevistadas. No segundo bloco, há um questionamento sobre possíveis alterações na versão atual do currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville e as respostas a essa questão serão apresentadas e analisadas nesta seção.

Para proceder a análise dos dados, foi definido como unidade de registro o tema e como unidade de contexto a resposta, as unidades obtidas foram reunidas em categorias conforme o tema em comum entre elas. As unidades das respostas das perguntas do terceiro bloco foram agrupadas em quatro categorias: *concepções gerais*, *perspectiva curricular*, *concepção de mundo* e *escola e sociedade*. As unidades das respostas das perguntas do quarto bloco foram agrupadas em duas categorias: *perspectiva pedagógica* e *luta de classes*. Das unidades das respostas da última pergunta do segundo bloco foi estabelecida ainda uma terceira categoria: *currículo da rede*. Cada categoria contém subcategorias que foram classificadas de acordo com o foco dado ao tema que as reuniu (Figura 1).

37 A gratificação por resultado consta na Lei nº 9.214/2022 que trata do Programa de Valorização por Resultados na Aprendizagem, no âmbito das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/j/joinville/lei-ordinaria/2022/922/9214/lei-ordinaria-n-9214-2022-institui-o-programa-de-valorizacao-por-resultados-na-aprendizagem-no-ambito-das-unidades-escolares-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-joinville>

Figura 1 – Categorias e subcategorias das entrevistas



Fonte: a autora (2024)

Na categoria *concepções gerais* foram classificadas três subcategorias: *concepção de currículo*, *contribuições do currículo para o trabalho educativo* e *diretrizes curriculares*. Na categoria *perspectiva curricular* foram classificadas outras três subcategorias: *objetivos do currículo*, *conceitos do currículo* e *função social do currículo*. Na categoria *concepção de mundo* foram classificadas mais três subcategorias: *percepção da formação social do currículo*, *concepção de homem e sociedade* e *contribuições do currículo para a formação social*. Na categoria *escola e sociedade* foram classificadas as três últimas subcategorias do terceiro bloco: *aparelho ideológico*, *aparelho ideológico de Estado* e *posicionamento político educacional*. Na categoria *perspectiva pedagógica* foram classificadas duas subcategorias: *causa e efeito* e *consequência*. Na categoria *luta de classes* foram classificadas cinco subcategorias: *apropriação do conhecimento*, *manutenção do status quo*, *domínio dos conteúdos culturais*, *transmissão dos conteúdos culturais* e *conteúdos culturais*. Por fim, para a categoria *currículo da rede* foi definida a subcategoria: *mudança no currículo*. A seguir serão apresentadas e analisadas à luz do referencial teórico adotado nesta pesquisa, qual seja:

a pedagogia histórico-crítica, as unidades de registro de cada categoria e subcategoria classificada.

4.1.1.1 *Concepções gerais*

Na categoria *concepções gerais*, foram realizadas três perguntas das quais derivaram as subcategorias: *concepção de currículo*, *contribuições do currículo para o trabalho educativo* e *diretrizes curriculares*. As unidades de registro obtidas em cada subcategoria foram:

Quanto à subcategoria *concepção de currículo*

Currículo é o que deve ser ensinado e aprendido em uma instituição escolar, uma instituição educacional. Mas o currículo prescrito é o currículo que é oficial, proposto pelas autoridades educacionais, muitas vezes expresso como documento [...] o currículo realizado, que é a prática do currículo dentro da sala de aula: a estratégia de ensino, as atividades, os recursos, a forma com que o professor vai administrar essa aula para conseguir transmitir esses conteúdos propostos. [...] currículo vivido, que realmente é o que é a experiência de aprendizagem que o aluno tem, real, não apenas o que é ensinado e aprendido de modo formal, mas aquela interação social, aqueles valores, aquelas habilidades socioemocionais e outros aspectos aí dentro do ambiente escolar. [...] eu penso também que a gente tem aquele currículo oculto. E esse currículo oculto, que é aquele não intencional do currículo, as mensagens culturais que traz, as mensagens sociais, que é muitas vezes transmitida pela escola de uma forma implícita [...] essa concepção de currículo influencia diretamente a tua prática dentro da escola, influencia no engajamento do aluno para ter essas experiências de aprendizagem, o resultado desse processo. (entrevistada 1).

O currículo é um documento norteador para o professor, para o planejamento das aulas. (entrevistada 2)

O currículo acaba sendo um artefato social enviesado por relações de poder, que elegem, definem, estabelecem o que deve ou não ser ensinado, esses conjuntos centrais ou nucleares de atividades. E eu entendo particularmente o currículo como um retrato de escolhas. Um retrato de escolhas que traduz toda uma cadeia de produção e de agentes envolvidos, e a gente viu isso na base. Portanto, ele não pode nem ser neutro e nem ser inocente (entrevistada 3).

Na subcategoria *concepção de currículo*, as entrevistadas foram questionadas sobre qual era a concepção de currículo que elas tinham. A primeira entrevistada começou com uma concepção clássica de currículo como aquilo que deve ser ensinado e aprendido em uma instituição escolar e em seguida diferenciou o currículo prescrito, que ela identificou como o

documento oficial proposto pelas autoridades que prescreve o que os alunos devem aprender, do currículo realizado, como a prática do currículo na sala de aula: a estratégia de ensino, as atividades, os recursos, a forma com que o professor vai administrar as aulas, do currículo vivido, como a experiência de aprendizagem real dos alunos, não apenas o que é ensinado e aprendido formalmente, mas também as interações sociais, valores, habilidades socioemocionais e outros aspectos do ambiente escolar, e por fim do currículo oculto, como os aspectos implícito transmitidos pela escola, como as mensagens culturais e sociais.

A segunda entrevistada respondeu, de forma sucinta, que o currículo é um documento norteador para o professor e para o planejamento das aulas. A terceira entrevistada, por sua vez, demonstrou ter conhecimento do caráter político e dos interesses que estão em jogo na elaboração das propostas curriculares, retratados pelas escolhas dos agentes envolvidos nesse processo de construção dos currículos. Para ela o currículo é um artefato enviesado por relações de poder que elegem, definem e estabelecem as atividades principais que devem ou não serem ensinadas, portanto não se trata de escolhas neutras e ingênuas como muitos acreditam ser.

Quanto à subcategoria *contribuições do currículo para o trabalho educativo*

o currículo é importante que ele orienta o trabalho do professor, ele fornece ali as metas, a estrutura, o conteúdo. E ele também contribui para a aprendizagem do aluno, porque ele vai, na verdade, o aluno deveria saber qual o objetivo claro que o professor quer, ou guiar essa instrução. E outra coisa que o currículo também contribui para o trabalho do professor é para facilitar a avaliação (entrevistada 1).

para o professor, eu acho que ele ajuda a organizar, essa sequência de conteúdos, assim, fica mais fácil do que deixar uma coisa muito solta. Daí, eu acho que ajuda a organizar. E daí, consequentemente, para o aluno também, porque o professor, com objetivos claros, vai conseguir ensinar melhor para os alunos. (entrevistada 2).

quando o conteúdo a ser trabalhado no currículo está vinculado à explicação da realidade social e concreta, aí sim, ele passa a oferecer subsídio para a compreensão dos determinantes sócios históricos dos alunos. Caso contrário, ele é uma manutenção de poder (entrevistada 3).

Na subcategoria *contribuições do currículo para o trabalho educativo*, as entrevistadas foram questionadas de que forma o currículo contribui para o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos. A primeira entrevistada respondeu que o currículo orienta o trabalho do professor, fornecendo metas, estrutura e conteúdo e contribui para a aprendizagem dos alunos ao estabelecer objetivos claros, guiar a instrução e facilitar a

avaliação. De modo semelhante, a segunda entrevistada respondeu que, para o professor, o currículo ajuda a organizar a sequência de conteúdos e deixar mais claro os objetivos de aprendizagem, facilitando a prática do professor e contribuindo para a qualidade do ensino e consequentemente da aprendizagem do aluno. A terceira entrevistada, seguindo uma perspectiva mais crítica e consoante com a PHC, respondeu que o currículo contribui para o trabalho do professor e para a aprendizagem do aluno quando o conteúdo a ser trabalhado está vinculado à explicação da realidade social e concreta e à compreensão dos determinantes sócio-históricos, caso contrário serve como aparelho de manutenção do poder e da estrutura social existente.

Quanto à subcategoria *diretrizes curriculares*

Quadro 1 – Classificação da ordem de relevância das diretrizes para elaboração do currículo

1	2	3	4	
Para que ensinar	O que ensinar	Como ensinar	Quando ensinar	Entrevistada 1
O que ensinar	Para que ensinar	Como ensinar	Quando ensinar	Entrevistada 2
O que ensinar	Para que ensinar	Como ensinar	Quando ensinar	Entrevistada 3

Fonte: a autora (2024)

Na subcategoria *diretrizes curriculares*, foi solicitado às entrevistadas que enumerassem os itens: Para que ensinar, O que ensinar, Como ensinar e Quando ensinar, na ordem que consideravam mais importante para a elaboração do currículo. A segunda e a terceira entrevistada enumeraram da seguinte forma, (1) O que ensinar (2) Para que ensinar (3) Como ensinar e (4) Quando ensinar. De modo semelhante, a primeira entrevistada alterou apenas a ordem dos dois primeiros elementos da segunda e da terceira entrevistada: (1) Para que ensinar (2) O que ensinar (3) Como ensinar e (4) Quando ensinar. Desse modo, a primeira entrevistada demonstrou reconhecer que o currículo é um projeto de formação de homem e sociedade, portanto (1) Para que ensinar é pré-requisito para selecionar (2) O que ensinar, ou seja, os saberes serão selecionados de acordo com os objetivos e interesses da classe que o realiza, esse aspecto também influenciará primeiro no modo (3) Como ensinar esse saberes, isto é, nos encaminhamentos metodológicos adequados, e depois em (4) Quando ensinar esses saberes levando em conta o desenvolvimento psíquico do aprendiz.

4.1.1.2 Perspectiva curricular

Na categoria *perspectiva curricular* foram realizadas três perguntas fechadas das quais derivaram as subcategorias: *objetivos do currículo*, *conceitos do currículo* e *função social do currículo*. Para cada pergunta havia quatro alternativas de respostas, cada uma correspondente a uma das teorias do currículo: tradicional, crítica, pós-crítica e PHC. As respostas das entrevistadas em cada subcategoria foram:

Quadro 2 – Perspectiva curricular quanto aos objetivos, conceitos e função social do currículo

Subcategorias	1	2	3
Quanto aos objetivos do currículo			
Estabelecer de forma precisa as habilidades necessárias para exercer com eficiência as exigências profissionais da vida adulta			
Valorizar as diferenças referentes a questões como identidade, gênero, raça, etnia, sexualidade e cultura			
Transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos pela humanidade para a compreensão integral da e uma relação consciente com a realidade			
Manter as estruturas sociais e as relações de produção correspondentes a sociedade em que está inserida			
Quanto aos conceitos do currículo			
Neutralidade, organização e transmissão do conteúdo e formação técnica			
Ideologia, reprodução cultural e social, poder e conscientização			
Diversidade, multiculturalismo, subjetividade, representatividade e inclusão			
Conhecimento universal, articulação entre teoria e prática e formação humana			
Quanto à função social do currículo			
Inclusão social			
Equalização social			
Reprodução social			
Transformação social			

Fonte: a autora (2024)

Na primeira subcategoria, as entrevistadas foram questionadas sobre os *objetivos do currículo*, a primeira entrevistada selecionou a alternativa correspondente a perspectiva pós-crítica que concebe o currículo como um documento responsável pela valorização das diferenças referentes a questões como identidade, gênero, raça, etnia, sexualidade e cultura. A segunda e a terceira entrevistadas selecionaram a opção correspondente a perspectiva da PHC que concebe o currículo como um documento responsável pela transmissão dos conhecimentos mais desenvolvidos pela humanidade para a compreensão integral da e uma relação consciente com a realidade.

Na segunda subcategoria, as entrevistadas foram questionadas sobre os *conceitos do currículo*, a primeira e a segunda entrevistada selecionaram a alternativa correspondente a perspectiva pós-crítica que considera que um currículo deve enfatizar questões como: diversidade, multiculturalismo, subjetividade, representatividade e inclusão. A terceira entrevistada selecionou a alternativa correspondente a perspectiva da PHC que considera que um currículo deve enfatizar questões como: conhecimento universal, articulação entre teoria e prática e formação humana.

Na terceira subcategoria, as entrevistadas foram questionadas sobre a *função social do currículo* e as três selecionaram a alternativa correspondente a perspectiva da PHC que concebe a escola e o currículo como instrumento de transformação social. Em suma, a primeira e a terceira entrevistada alternaram entre as perspectivas das teorias pós-críticas e da PHC, a primeira prevaleceu (2/3) na perspectiva pós-crítica e a segunda na perspectiva da PHC (2/3). Já a terceira entrevistada manteve seu posicionamento nas três questões de acordo com a perspectiva da PHC.

4.1.1.3 Concepção de mundo

Na categoria *concepção de mundo*, foram realizadas três perguntas abertas das quais derivaram as subcategorias: *percepção da formação social do currículo*, *concepção de homem e sociedade* e *contribuições do currículo para a formação social*. As unidades de registro obtidas em cada subcategoria foram:

Quanto à subcategoria *percepção da formação social do currículo*

a seleção, organização e fundamentação do currículo molda a experiência educacional. Então ela determina quais conhecimentos, valores e habilidades são enfatizados e, por isso, desempenha esse papel, um papel até fundamental na formação das perspectivas, do pensamento crítico, das habilidades práticas dos indivíduos (entrevistada 1).

a gente é referência pro aluno. Então, tem muita coisa que a gente fala que eles reproduzem. Então, influencia sim (entrevistada 2).

A depender das teorias, das escolhas que a gente faz e das teorias que subjazem a essas escolhas. Com certeza (entrevistada 3).

Na subcategoria *percepção da formação social do currículo*, as entrevistadas foram questionadas se a seleção dos conteúdos, a organização e fundamentação do currículo influenciam no modo como as pessoas poderão compreender o e atuar no mundo, as três entrevistadas foram afirmativas em suas respostas, demonstrando reconhecerem que esses elementos curriculares contribuem para a formação social dos indivíduos. Nas palavras da primeira entrevistada, o currículo “molda a experiência educacional” por meio dos conhecimentos, valores e habilidades enfatizados em cada proposta curricular. Da mesma forma, a terceira entrevistada enfatiza que as teorias que fundamentam as escolhas de um currículo determinam a formação social dos indivíduos. A menção da segunda entrevistada de que o professor é referência e que o que ele transmite é reproduzido pelos alunos, aproxima-se do conceito de que a escola é determinada socialmente, portanto ela reflete e reproduz e, se reproduz, também promove e perpetua o modo de organização da sociedade em que está inserida.

Quanto à subcategoria *concepção de homem e sociedade*

penso que o indivíduo não seja apenas academicamente competente, mas que ele também se torne socialmente responsável, ético, criativo, um sujeito crítico e um sujeito capaz de compreender e contribuir para uma sociedade mais justa, uma sociedade mais sustentável. [...] a escola tem que formar também habilidades éticas, habilidades cívicas e também socioemocionais [...] para os alunos serem membros mesmo ativos e contribuir com a comunidade que eles vivem, a escola deve promover valores como respeito, empatia, responsabilidade e o próprio pensamento crítico e a colaboração (entrevistada 1).

aquilo que já se fala desde de quando eu comecei a dar aula e que eu escuto, mas é o que eu acredito: um cidadão crítico, participativo, questionador (entrevistada 2).

acredito que por meio da educação o homem constitui-se como ser humanizado e no decorrer desse processo ele se modifica e modifica o meio em que ele está. E a escola, portanto, deveria se ocupar em facultar ao aluno o contato e a apropriação do conhecimento historicamente acumulado, possibilitando, conseqüentemente, uma ruptura dessa história social marcada pela divisão de classes (entrevistada 3).

Já na subcategoria *concepção de homem e sociedade*, as entrevistadas foram questionadas sobre que tipo de ser humano e sociedade elas consideram que a escola deve contribuir para formar. Ainda que a primeira entrevistada tenha mencionado sobre uma sociedade mais justa, predomina a concepção de indivíduos com valores e atitudes necessários para o convívio social pacífico, fundamentos decorrentes dos quatro pilares do Relatório Jacques Delors, especialmente o *aprender a ser* e o *aprender a viver juntos*, adotados pelos

PCN. Concepção que desloca o foco do trabalho com conteúdos conceituais para a inclusão e equiparação do trabalho com conteúdos atitudinais e procedimentais a fim de promover uma formação voltada para a cidadania e harmonia entre os povos e as pessoas e para a adaptação às constantes mudanças e novas exigências do capitalismo contemporâneo, normas necessárias para camuflar as desigualdades sociais, controlar “a possibilidade de o descontentamento transformar-se em revolta social” (Duarte, 2001b, p. 50) e manter a ordem e as relações sociais vigentes. Portanto essa concepção vai ao encontro das teorias pós-críticas do currículo.

A concepção de “cidadão crítico, participativo, questionador” referenciada pela segunda entrevistada, fica um tanto vaga, pois, se compartilhada da concepção de cidadão crítico, participativo e questionador da sociedade burguesa, esse cidadão é “livre” para questionar e criticar dentro dos limites da concepção de liberdade do sistema capitalista, ou seja, desde que isso não altere as relações do modo de produção capitalista e continue sendo produtivo e participativo para a manutenção da ordem democrática burguesa. Em contrapartida, um cidadão crítico para a PHC é aquele que, devidamente instrumentalizado com os conteúdos culturais e consciente da realidade social em que vive, questiona esse sistema e modo de produção capitalista e participa politicamente para a transformação dessa organização social, ou, nas palavras da terceira entrevistada, para a “ruptura dessa história social marcada pela divisão de classes”. Fica claro também que a terceira entrevistada compartilha da concepção da PHC de que o homem não nasce naturalmente homem, ele necessita aprender a ser homem, isto é, a sua dimensão social é adquirida pelo processo de humanização o qual está condicionado a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, função desempenhada predominantemente no complexo da sociedade pelo trabalho educativo escolar.

Quanto à subcategoria *contribuições do currículo para a formação social*

a escola e o currículo, eles contribuem formando seres humanos integrais, promovendo as competências, a cidadania ativa, esse respeito à diversidade, os valores éticos, então essa é uma sociedade ideal (entrevistada 1).

a escola, ela tem que apontar o caminho, mostrar os vários lados, não mostrar só um discurso, tem que fazer o aluno enxergar os vários discursos que tem na sociedade e perceber as diferenças, as intenções. A gente tem que promover debate, essas coisas, assim, pra que ele realmente tenha um olhar crítico sobre os discursos postos pela sociedade (entrevistada 2).

pra mim seria o ideal se a escola pudesse privilegiar o conhecimento científico, o acesso aos clássicos, claro que respeitando o saber vivenciado, o saber cotidiano, respeitando o tempo de assimilação pra apropriação desse saber historicamente acumulado e que isso tudo pudesse ser realmente efetivo, permanente e crítico (entrevistada 3).

Na subcategoria *contribuições do currículo para a formação social*, as entrevistadas foram questionadas sobre como a escola e currículo podem contribuir e que conhecimentos eles devem transmitir para formar seres humanos e construir uma sociedade como a que elas consideram ideal. Novamente os posicionamentos das entrevistadas forma semelhantes a subcategoria anterior. Embora a primeira entrevista se refira a uma formação de seres humanos integrais, entende-se que ela associa essa formação integral mais uma vez a valores e atitudes, expressos nos PCN, que contribuem para a formação da capacidade de adaptação ao caráter dinâmico e imprevisível do mercado e não para a mudança desse modo de produção e acumulação do capital. Nessa unidade aparece também o conceito de *respeito a diversidade* derivado de um dos temas transversais dos PCN, a pluralidade cultural, muito difundido no discurso educacional contemporâneo para promover a tolerância e a harmonia entre os povos, no entanto trata-se de uma estratégia para que os grupos culturais dominados contentem-se com a inclusão social, a diminuição dos preconceitos e a valorização das culturas e abandonem a luta unificada na crença de que a desigualdade social e a divisão de classes fazem parte do rol das diferenças biológicas, portanto naturais e insuperáveis. Assim, controla-se as tensões e mantém-se a ordem social para legitimar as desigualdades e injustiças sociais.

A segunda entrevistada menciona que a escola tem que “mostrar os vários lados”, em uma aparente tentativa de abordagem neutra, como nas teorias não-críticas da educação, ou também de uma abordagem de respeito a diversidade, nesse caso de ideias, como nas teorias pós-crítica do currículo. E se, quando ela diz “não mostrar só um discurso, tem que fazer o aluno enxergar os vários discursos que tem na sociedade e perceber as diferenças, as intenções”, isso quer dizer transmitir também a ideologia do proletariado, ainda assim, estaríamos apenas “repetindo o refrão de que a sociedade é dividida em duas classes fundamentais, burguesia e proletariado, que a burguesia explora o proletariado e que quem é proletário está sendo explorado” (Saviani, 1999, p. 66). Não basta apenas reconhecer que a escola é um instrumento de reprodução e perpetuação da ideologia da classe dominante e das relações de exploração capitalistas. Nesse sentido, Saviani (1999) explica que os professores

podem ser profundamente políticos em suas ações pedagógicas, “mesmo sem falar diretamente de política” (Saviani, 1999, p. 66). A solução então seria instrumentalizar os elementos das camadas populares com os mesmos conteúdos culturais que os membros da classe dominante se servem “para legitimar e consolidar a sua dominação” (Saviani, 1999, p. 66).

Trata-se, desse modo, de instrumentalizar os filhos da classe trabalhadora com os conteúdos clássicos das ciências, das artes e da filosofia, a escola e o currículo devem privilegiar esses conhecimentos sem desconsiderar o período de desenvolvimento psíquico, “respeitando o saber vivenciado, o saber cotidiano” do destinatário do trabalho educativo, como dito pela terceira entrevistada, porém sem limitar-se a eles, mas partindo deles em direção ao saber sistematizado, não para apagá-los, mas para enriquecê-los de novas determinações e alcançar uma relação mais consciente com o cotidiano e saber popular. A instrumentalização, portanto, é condição para a classe trabalhadora se libertar, se organizar e participar da política para fazer valer os seus interesses de modo “realmente efetivo, permanente e crítico” (entrevistada 3). Dessa forma, a terceira entrevistada compartilha da perspectiva da PHC.

4.1.1.4 Escola e sociedade

Na categoria *escola e sociedade*, foram realizadas três perguntas abertas das quais derivaram as subcategorias: *aparelho ideológico*, *aparelho ideológico de estado e posicionamento político educacional*. As unidades de registro obtidas em cada subcategoria foram:

Quanto à subcategoria *aparelho ideológico*

A escolha dos temas que é colocado dentro do currículo, a escolha de eventos históricos, a escolha de autores, a escolha de perspectiva que são incluídas ou excluídas de um currículo, elas vão refletir os valores, as crenças e a visão das pessoas que estão elaborando esse currículo... E currículo é uma disputa também, porque é uma disputa de poder. Então, ele tem esse convencimento ideológico. É importante que os currículos fossem construídos de maneira transparente, equitativa, aberta ao diálogo para que se promova uma educação que respeite essa diversidade de ideias e perspectivas (entrevistada 1).

Eu acho que pode, sim. Só que daí também tem a questão da postura do professor. Porque, de repente, tudo pode ser, a gente pode levar por esse caminho. Vai depender da tua conduta em sala de aula. Qualquer assunto eu posso, de repente, querer, sei lá, apontar um discurso mais ideológico. Poder pode, mas vai muito da postura do professor querer ou não isso, fazer ou não isso (entrevistada 2).

como o currículo não é uma construção neutra, todas as escolhas dele conduzem uma perspectiva ideológica na origem (entrevistada 3).

Na subcategoria *aparelho ideológico*, as entrevistadas foram questionadas se a seleção de conhecimentos de um currículo pode servir como mecanismo de convencimento ideológico e as três responderam de forma afirmativa. A terceira entrevistada reconhece que as escolhas feitas na construção do currículo não são neutras e conduzem uma perspectiva ideológica. Do mesmo modo, a primeira entrevistada concebe o currículo como um campo de disputa de poder, em que as escolhas dos temas, dos eventos históricos, autores e perspectivas que são incluídas ou excluídas de um currículo refletem “os valores, as crenças e a visão das pessoas que estão elaborando esse currículo”. No entanto, ao final, recai novamente na ideia de respeito a diversidade de ideias e perspectivas das teorias pós-críticas do currículo. Já a segunda entrevistada, embora tenha respondido que sim, na sequência vincula o convencimento ideológico à conduta do professor, aparentando desconhecer o caráter político e o projeto formativo das escolhas feitas no processo de construção dos currículos.

Quanto à subcategoria *aparelho ideológico de Estado*

a escola e essa organização curricular têm o potencial de influenciar essa percepção nas pessoas. Isso ocorre quando o currículo pode refletir e reforçar determinada perspectiva, ou valores, ou a narrativa sobre a sociedade, ou mesmo sobre a economia, sobre as relações sociais, então, se esse currículo enfatiza só uma visão ou negligencia outras alternativas, ele pode moldar, sim, a atitude dos estudantes em relação ao status quo, influenciando, então, como eles podem perceber essas estruturas sociais e econômicas, ou não perceber (entrevistada 1).

Sim, existe uma intenção. Mas depende muito da visão do profissional. Eu acho que sim. Agora, por quê? Tem tanta coisa envolvida nisso. Eu tenho que pensar um pouco mais nessa questão, mas sim, eu acho que ela contribui para isso. [...] Eu acho que eu ainda não tenho toda essa noção, entendeu? O quanto pode influenciar (entrevistada 2).

Toda organização curricular atual contribui para que o sujeito sinta-se realmente inapto e que por meio de tantas habilidades e competências, inclusive as socioemocionais, que é a tônica das competências gerais, possa se adaptar à ordem capital vigente. (entrevistada 3)

Na subcategoria *aparelho ideológico de Estado*, as entrevistadas foram questionadas se a escola e a organização curricular contribuem para as pessoas reconhecerem como boas e desejáveis as relações de produção e as estruturas sociais existentes. As três foram afirmativas em suas respostas, mas de maneira semelhante à subcategoria anterior, a terceira entrevistada demonstrou conhecimento de que atualmente os currículos dos sistemas e das redes de ensino brasileira, fundamentados na pedagogia das competências, contribuem para que os sujeitos se adaptem e se conformem com ordem social vigente. A primeira entrevistada, seguindo a linha pós-crítica do currículo, afirma que, quando o currículo reflete determinada perspectiva, valores, narrativas sobre a sociedade, a economia e as relações sociais e negligencia outras perspectivas, ele influencia como os sujeitos podem ou não perceber as estruturas sociais e econômicas. A segunda entrevistada, mesmo respondendo que sim, reitera a ideia de que isso depende da postura do professor, mas ao final, deixa claro não ter noção suficiente para justificar o porquê ela acredita nisso.

Quanto à subcategoria *posicionamento político educacional*

eu acredito que a escola tem o potencial de ser uma força de mudança para atender aos interesses das classes sociais desfavorecidas. Então, a escola, ela deve questionar e transformar essas estruturas sociais injustas e contribuir para a promoção da equidade e justiça social (entrevistada 1).

A escola deve estar a serviço da promoção da mudança na estrutura para atender aos interesses de classes sociais desfavorecidas, com certeza, dá oportunidade a todos (entrevistada 2).

a atividade escolar, o trabalho educativo deveria refletir e refratar um currículo que facultasse ao aluno à superação da ordem social vigente, estimulando a formação de cidadãos críticos e transformadores. Se a escola garantisse uma aprendizagem significativa através dessa socialização e sistematização dos conhecimentos acumulados pela humanidade, por meio de uma atividade intencional e organizada, eu acredito que a gente poderia estar no caminho para uma mudança estrutural (entrevistada 3).

Na subcategoria *posicionamento político educacional*, as entrevistadas foram questionadas se a escola e o currículo devem estar a serviço de perpetuar as estruturas sociais existentes ou de promover uma mudança nessa estrutura para atender aos interesses das classes sociais desfavorecidas. As três responderam a segunda opção. A segunda entrevistada associou a mudança na estrutura social existente para atender aos interesses das classes sociais desfavorecidas a dar oportunidade a todos. A primeira entrevistada associou essa mudança nas

estruturas sociais à promoção da equidade e justiça social. Nota-se portanto, que, na verdade, a concepção de mudança das duas primeiras entrevistadas parece estar mais associada a aquisição, efetivação e ampliação de direitos das classes sociais desfavorecidas e a diminuição das injustiças sociais, aproximando-se da perspectiva pós-crítica. Já a terceira entrevistada associa essa mudança à superação da ordem social vigente e a formação crítica para essa transformação, posicionamento compatível com a perspectiva da PHC.

4.1.1.5 Perspectiva pedagógica

Na categoria *perspectiva pedagógica*, foram realizadas duas perguntas abertas das quais derivaram as subcategorias: *causa e efeito e consequência*. As unidades de registro obtidas em cada subcategoria foram:

Quanto à subcategoria *causa e efeito*

O desenvolvimento de habilidades e competências contribui para o alcance do conhecimento, assim como o acesso ao conhecimento também contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências. Ambos são interligados e fundamentais para uma educação eficaz (entrevistada 1).

O desenvolvimento de habilidades e competências contribui para o alcance do conhecimento (entrevistada 2).

Eu acho que competência e habilidade não é primário, o conhecimento é central, nuclear, em trabalho educativo, então, eu acredito que a escola deva priorizar esse saber historicamente produzido, que eu entendo, como base de formação intelectual do indivíduo, e o acesso ao conhecimento científico, sistematizado, o objeto do conhecimento promove, então, desenvolvimento de habilidades e competências no trabalho educativo de forma geral, então, ele não é, de forma alguma, objetivo de trabalho, ele é desenvolvido por consequência, na apropriação e na assimilação do conhecimento (entrevistada 3).

Na subcategoria *causa e efeito*, as entrevistadas foram questionadas se o desenvolvimento de habilidades e competências contribui para o alcance do conhecimento ou se o acesso ao conhecimento contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências. A segunda entrevistada respondeu que o desenvolvimento de habilidades e competências contribui para o alcance do conhecimento sem mais justificativas, posicionamento alinhado a pedagogia das competências das teorias pós-críticas do currículo. A primeira entrevistada não estabeleceu uma hierarquia de causa e efeito entre o alcance do conhecimento e o

desenvolvimento de habilidades e competências, considera que ambos contribuem para o desenvolvimento um do outro e são fundamentais para uma educação eficaz. Já a terceira entrevistada se posicionou de acordo com a perspectiva da PHC ao responder que o conhecimento promove o desenvolvimento de habilidades e competências e ao justificar que o saber historicamente produzido, o conhecimento científico e sistematizado é que são objetos de conhecimento do trabalho educativo e não as habilidades e competências, essas são desenvolvidas por consequência da apropriação desses conhecimentos.

Quanto à subcategoria *consequência*

O desenvolvimento de competências e habilidades contribui tanto para o acesso ao conhecimento quanto para o desenvolvimento de comportamentos socialmente desejáveis. O aprimoramento de habilidades, como pensamento crítico, comunicação e resolução de problemas, capacita os indivíduos a compreender, aplicar e contextualizar conhecimentos. Ao mesmo tempo, essas competências também estão intrinsecamente relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos que são socialmente desejáveis, como colaboração, ética e empatia. Ambos os aspectos são interdependentes e fundamentais para uma formação educacional abrangente e eficaz (entrevistada 1).

Para o desenvolvimento de comportamentos socialmente desejáveis (entrevistada 2).

Totalmente para o comportamento socialmente desejável. O desenvolvimento de competências e habilidades, nessa perspectiva tecnicista e cognitivista da base, contribui para a adaptação e docilidade do sujeito ao ajustamento aos valores ideológicos dominantes (entrevistada 3).

Na subcategoria *consequência*, as entrevistadas foram questionadas se o desenvolvimento de competências e habilidades contribui mais para o acesso ao conhecimento ou para o desenvolvimento de comportamentos socialmente desejáveis. Apesar de a segunda entrevistada ter respondido que o desenvolvimento de competências e habilidades contribui mais para o desenvolvimento de comportamentos socialmente desejáveis, não se pode concluir que ela tem consciência de que se trata do controle comportamental para atender as demandas do modelo de produção capitalista, primeiro porque ela não justifica a resposta e conseqüentemente não se sabe o que ela entende por comportamentos socialmente desejáveis e segundo porque, na subcategoria anterior, ela respondeu que o desenvolvimento de habilidades e competências contribui para o alcance do conhecimento e não ao contrário.

A primeira entrevistada seguiu a mesma linha de resposta da subcategoria anterior e a mesma perspectiva pós-crítica de respostas dadas em outras subcategorias, respondeu que o

desenvolvimento de competências e habilidades contribui tanto para o acesso ao conhecimento quanto para o desenvolvimento de comportamentos socialmente desejáveis. Ela considera que o desenvolvimento de habilidades e competências capacita os indivíduos a compreender, aplicar e contextualizar conhecimentos e a desenvolver comportamentos socialmente desejáveis, como a colaboração, a ética e a empatia. Essa justificativa alinha-se à ideia de competências cognitivas e afetivo-emocionais para a adaptação do comportamento humano ao meio natural, material e social da perspectiva neocontrutivista do grupo das pedagogias do Aprender a Aprender (Duarte, 2001a). Ou seja, trata-se de comportamentos que contribuem “para a adaptação e docilidade do sujeito ao ajustamento aos valores ideológicos dominantes”, como justificou a terceira entrevistada, ao responder que o desenvolvimento de competências e habilidades contribui mais para o desenvolvimento de comportamentos socialmente desejáveis, seguindo a perspectiva crítica da PHC.

4.1.1.6 Luta de classes

Na categoria *luta de classes*, foram realizadas cinco perguntas abertas das quais derivaram as subcategorias: *apropriação do conhecimento*, *manutenção do status quo*, *domínio dos conteúdos culturais*, *transmissão dos conteúdos culturais* e *conteúdos culturais*. As unidades de registro obtidas em cada subcategoria foram:

Quanto à subcategoria *apropriação do conhecimento*

A classe dominante pode ter interesse em proporcionar à classe dominada algum acesso ao conhecimento por várias razões: manipulando e assim parecendo ter uma estabilidade social, para manter a ordem, principalmente para o desenvolvimento econômico e uma então legitimação do sistema. Mas por outro lado um controle restrito sobre o conhecimento pode ser visto como uma estratégia de manutenção do poder, perpetuando desigualdades sociais e econômicas. Limitar o acesso ao conhecimento pode contribuir para a preservação de hierarquias e para a reprodução de estruturas de dominação, dificultando o questionamento das injustiças e a busca por mudanças significativas na ordem social estabelecida (entrevistada 1).

Claro que não, porque eles querem continuar dominando. Não querem concorrência (entrevistada 2).

A classe dominante tem interesse em perpetuar a manutenção da ordem vigente sem ruptura nas relações sociais que estão sob controle do sistema capitalista e dessa forma o sistema educativo internaliza os conhecimentos, cultura e valores alinhados a essa reprodução dessa desordem do capital (entrevistada 3).

Na subcategoria *apropriação do conhecimento*, as entrevistadas foram questionadas se a classe dominante tem interesse que a classe dominada tenha acesso aos mesmos conhecimentos que ela e as três responderam que não. A segunda entrevistada justificou que a classe dominante não tem interesse que a classe dominada tenha acesso aos mesmos conhecimentos que ela porque não querem concorrência para poder continuar dominando. De modo semelhante, mas além, a terceira entrevistada afirmou que o sistema educativo reproduz os conhecimentos, a cultura e os valores alinhados à ordem do capital para preservar a estrutura e as relações sociais que a sustentam.

A resposta da primeira entrevistada aproximou-se ainda mais da perspectiva da PHC ao afirmar que a classe dominante até tem interesse em proporcionar à classe dominada algum acesso ao conhecimento como estratégia para parecer haver uma estabilidade social e para a produtividade e eficiência do desenvolvimento econômico. Todavia ela reconhece que esse acesso é restrito e limitado para legitimar e manter a ordem vigente e para dificultar o questionamento das injustiças e a busca pela mudança dessa estrutura de dominação que perpetua as desigualdades sociais e econômicas. Saviani (2011a) e Duarte (2001b) apontam que essa tese já aparecia nas indicações do economista Adam Smith que reconhecia que “os trabalhadores deviam ser educados, porém em doses homeopáticas. Deviam receber apenas o mínimo necessário de instrução para serem produtivos, para fazerem crescer o capital. Nada além disso” (Saviani, 2011a, p. 67).

Quanto à subcategoria *manutenção do status quo*

é claro que tem uma classe que quer dominar a outra. Isso é claro na sociedade. Então, eles não têm interesse que as pessoas se desenvolvam, porque é muito mais fácil controlar (entrevistada 2).

entendo que o desenvolvimento de habilidades e competências contribui para a manutenção dos interesses das classes dominantes, ensino para a vida cotidiana, com clara intenção de formar trabalhador adaptável à sociedade capitalista (entrevistada 3).

Na subcategoria *manutenção do status quo*, as entrevistadas foram questionadas se o desenvolvimento de habilidades e competências contribui para a manutenção dos interesses das classes dominantes, ou seja, para inclinar as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a

controlar. Não há resposta da primeira entrevistada a essa questão. A segunda entrevistada reconhece que há o domínio de uma classe sobre a outra e que essa classe dominante não tem interesse que a classe dominada se desenvolva intelectualmente para que não haja resistência, mas não respondeu se o desenvolvimento de habilidades e competências contribui para a manutenção dos interesses das classes dominantes. Em contrapartida a terceira entrevistada, mais uma vez alinhada à perspectiva da PHC, respondeu com convicção que o desenvolvimento de habilidades e competências contribui para a manutenção dos interesses das classes dominantes e denuncia que se trata de um ensino para a vida cotidiana com clara intenção de formar trabalhador adaptável à sociedade capitalista, ou seja, “na pedagogia das competências o conhecimento só tem sentido se estiver associado a um fim prático” (Amaral, 2006, p. 45-46).

Quanto à subcategoria *domínio dos conteúdos culturais*

é fundamental proporcionar a todos os alunos, independentemente da classe social, acesso aos mesmos conteúdos culturais. Isso é visto como uma maneira de promover a igualdade de oportunidades, eliminar disparidades educacionais e garantir que todos os alunos tenham acesso a um repertório cultural amplo. Mas a diversidade cultural deve ser valorizada no currículo, reconhecendo e incorporando diferentes perspectivas e experiências. Isso pode envolver não apenas expor alunos de classes sociais desfavorecidas aos mesmos conteúdos culturais, mas também incluir elementos de suas próprias culturas e experiências na educação (entrevistada 1).

com certeza, para poder ter o mesmo nível, para poder competir, para ser igual, para a gente ter uma sociedade igualitária (entrevistada 2).

Com certeza. Acho importantíssimo. Acho, inclusive, que a escola pública faz o contrário, ela faz um desfavor, ela quer ensinar, de toda forma, conhecimento cotidiano pro aluno, ela apaga o conhecimento científico, ela apaga o conhecimento sistematizado, ela quer ensinar o aluno a ler uma bula, o aluno a ler uma receita. Então, assim, os gêneros primários dominam o nosso cenário educativo e linguístico (entrevistada 3).

Na subcategoria *domínio dos conteúdos culturais*, as entrevistadas foram questionadas se acham importante que os alunos das classes sociais desfavorecidas dominem os mesmos conteúdos culturais que os alunos das classes privilegiadas dominam e as três entrevistadas responderam afirmativamente. A primeira entrevistada respondeu que proporcionar acesso aos mesmos conteúdos culturais a todos os alunos, independentemente da classe social, é fundamental, mas, seguindo a linha multiculturalista, considera importante também reconhecer e incorporar aos currículos elementos da cultura e da experiência dos alunos de

classes sociais desfavorecidas para promover a igualdade de oportunidades, eliminar disparidades educacionais e garantir que todos os alunos tenham acesso a um repertório cultural amplo.

Quanto a isso, é importante lembrar que é preciso tomar cuidado para que esses conhecimentos da cultura e da experiência dos alunos não tomem lugar daquilo que é essencial: o saber elaborado. Somente dessa forma é que se pode eliminar a disparidade educacional e alcançar, para os estudantes da classe dominada, o mesmo nível educacional dos estudantes da classe dominante. Entretanto, ainda que isso seja alcançado, não é suficiente para promover a igualdade de oportunidades, para ser igual ou para ter uma sociedade igualitária, como desejam a primeira e a segunda entrevista, porque a escola sozinha não tem a capacidade de promover essa mudança social, para isso é preciso articular o conhecimento objetivo, transmitido pela escola, a uma unificação coletiva, organizada e consciente da classe trabalhadora por uma mudança permanente na estrutura da social.

A terceira entrevistada respondeu que acha importantíssimo que os alunos das classes sociais desfavorecidas dominem os mesmos conteúdos culturais que os alunos das classes privilegiadas, e acrescenta, alinhada a perspectiva da PHC, que a escola pública faz exatamente o contrário, apaga o conhecimento científico e sistematizado para ensinar conhecimentos do cotidiano, na Língua Portuguesa isso se dá pelo ensino de gêneros primários, como bulas e receitas, limitando o acesso aos gêneros secundários, mais elaborados, e rebaixando o nível de ensino destinado aos alunos das camadas populares.

Quanto à subcategoria *transmissão dos conteúdos culturais*

Um currículo centrado no desenvolvimento de competências e habilidades pode não garantir automaticamente que os alunos das classes sociais desfavorecidas tenham acesso aos mesmos conteúdos culturais que os alunos das classes privilegiadas dominam. Isso ocorre porque: **Desigualdades no Acesso:** Alunos de diferentes classes sociais podem enfrentar disparidades no acesso a recursos educacionais, como materiais, oportunidades extracurriculares e experiências enriquecedoras. **Contextualização Cultural:** Um currículo centrado em competências pode não incorporar adequadamente a diversidade cultural e as experiências específicas das classes sociais desfavorecidas, levando a lacunas na representação e compreensão cultural. **Viés Cultural:** A seleção de conteúdos culturais no currículo pode ser influenciada por viés cultural, favorecendo narrativas e perspectivas associadas às classes privilegiadas. Assim, é importante considerar não apenas as habilidades desenvolvidas, mas também o contexto cultural e as desigualdades sistêmicas para garantir uma educação equitativa e inclusiva (entrevistada 1).

Sim. Porque um aluno que desenvolve suas competências e habilidades vai ser mais competitivo (entrevistada 2).

Não, apesar de serem as “mesmas habilidades” pautadas num documento normativo (BNCC), acredito que um currículo sob a Pedagogia das Competências só serve à adaptação dos sujeitos a essa realidade social em que vivemos. Os alunos das classes privilegiadas acessam e dominam conteúdos culturais para além do currículo e, sabemos, as escolas de ensino privado têm “autonomia” para circular pelas questões curriculares a depender daquilo que vendem. Redes de ensino cujo público seja alunos de classes desfavorecidas seguem a reprodução de conteúdos que se restringem ao saber fazer, aos conteúdos do cotidiano (entrevistada 3).

Na subcategoria *transmissão dos conteúdos culturais*, as entrevistadas foram questionadas se acreditam que um currículo pautado em desenvolver competências a habilidade é capaz de transmitir aos alunos das classes sociais desfavorecidas os mesmos conteúdos culturais que os alunos das classes privilegiadas dominam. A segunda entrevistada distanciou-se da perspectiva da PHC ao responder que sim e incorporou a perspectiva das Pedagogias hegemônicas do Aprender a Aprender (Duarte, 2001a) ao afirmar que um aluno que desenvolve suas competências e habilidades vai ser mais competitivo. O conceito de competitividade está relacionado ao conceito de adaptabilidade e de empregabilidade da lógica capitalista contemporânea de que os postos de trabalho estão cada vez mais reduzidos e disputados, portanto somente os trabalhadores mais bem preparados seriam capazes de ocupá-los e para isso é preciso desenvolver novas competências cognitivas e a capacidade de aprender a aprender e reaprender para acompanhar as novas demandas da sociedade em acelerado ritmo de mudança. Nas palavras de Britto (2012a)

as “novas demandas” estão articuladas com a lógica da competição (“realidade do mercado”), em que se ampliam as formas de exploração do trabalho de subordinação da sociedade aos interesses do capital. A qualificação (entenda-se: o ajustamento dos sujeitos às determinações do sistema) se faz necessária na medida em que se pretende um indivíduo produtivo, capaz de seguir instruções, movimentar-se com desenvoltura no espaço urbano, assumir e respeitar os valores ideológicos (Britto, 2012a, p. 91).

A primeira entrevistada respondeu que um currículo centrado no desenvolvimento de competências e habilidades pode não garantir automaticamente que os alunos das classes sociais desfavorecidas tenham acesso aos mesmos conteúdos culturais que os alunos das classes privilegiadas dominam. No entanto, ela justifica que isso ocorre pela desigualdade que os alunos das diferentes classes sociais enfrentam no acesso a recursos educacionais e oportunidades e experiências extracurriculares, pela falta de representação das experiências e

da diversidade cultural dessas classes nos currículos e pela seleção de conteúdos culturais que favorecem narrativas e perspectivas associadas às classes privilegiadas. Essa perspectiva vai ao encontro das teorias pós-críticas do currículo, especialmente das vertentes multiculturalistas e pós-colonialistas que discutem questões como a diversidade cultural, raça e etnia, etnocentrismo, nacionalidade e colonialismo. O viés problemático dessas perspectivas é a adoção do relativismo e a negação da objetividade do conhecimento e da possibilidade de apreensão da realidade e de superação do capitalismo.

Desconsiderar o conhecimento objetivo e elaborado por ter sido alcançado a partir de um processo histórico de opressão das culturas locais de grupos menores e de imposição da cultura de grupos dominantes não anula o valor de verdade desses conhecimentos, o fato é que a classe dominante se apropriou desses conhecimentos para atender aos seus interesses particulares, logo não se trata de um conhecimento etnocêntrico, mas de um conhecimento da cultura humana que deve ser reapropriado pelas classes dominadas por meio do trabalho educativo para que se libertem dessa opressão e imposição e lutem por uma transformação social que rompa com essa estrutura marcada pela divisão de classes.

A terceira entrevistada justificou que não acredita que um currículo pautado em desenvolver competências a habilidade seja capaz de transmitir aos alunos das classes sociais desfavorecidas os mesmos conteúdos culturais que os alunos das classes privilegiadas dominam porque essas competências e habilidades se restringem ao saber fazer, aos conteúdos do cotidiano, para a adaptação dos sujeitos a realidade social em que estão inseridos. Ela pondera ainda que os alunos das classes privilegiadas já dominam, em grande medida, boa parte dessas habilidades e competências, devido a condições históricas, sociais, culturais e de valores, portanto cabe ao ensino privado transcender aquilo que eles já tem como dominado, ou seja, a escola privada vai além do que está na base e não abre mão de priorizar o saber sistematizado. Fica então a reflexão: se a escola privada não abre mão do saber sistematizado, por que o ensino público deveria fazer isso?

Quanto à subcategoria *conteúdos culturais*

É fundamental que os alunos das classes desfavorecidas tenham acesso a conhecimentos do componente de Língua Portuguesa que permitam não apenas dominar a língua, mas também fazer valer seus interesses de maneira efetiva. Algumas áreas de enfoque importantes podem incluir: Leitura Crítica: Desenvolver habilidades de leitura crítica para que os alunos possam analisar e compreender

textos de diversos gêneros, permitindo-lhes interpretar e questionar informações de maneira informada. Produção Textual Eficiente: Capacitar os alunos a expressar suas ideias de forma clara e persuasiva por meio da produção textual, fornecendo ferramentas para que possam fazer valer seus interesses de maneira assertiva. Compreensão de Gêneros Diversos: Abordar uma variedade de gêneros textuais, incluindo aqueles relevantes para situações práticas e cotidianas, para que os alunos possam se comunicar efetivamente em diferentes contextos. Cultura e Identidade: Incorporar elementos da cultura e identidade dos alunos das classes desfavorecidas nos materiais de leitura, reconhecendo e valorizando suas experiências, contribuindo assim para uma educação mais inclusiva. Pedagogia Crítica: Enfatiza a importância de uma educação que promova a consciência crítica, questionamento de estruturas sociais e capacidade de agir transformadora na sociedade. Teoria Sociocultural de Vygotsky: Destaca a influência do ambiente social e cultural no processo de aprendizagem, enfatizando a importância da interação social, da linguagem e da cultura na formação do conhecimento. Educação Libertadora de Paulo Freire: Propõe uma abordagem educacional centrada na libertação e na conscientização, buscando capacitar os alunos para uma participação ativa na transformação social (entrevistada 1).

eu acho que é importante a gente trabalhar muito com essa questão da atuação do jornalístico-midiático. Eu acho que essa parte vai desenvolver bem o senso crítico deles. Por exemplo, o editorial, o artigo de opinião, a carta aberta, o debate, a lei, eu acho que esses conteúdos são importantes. Os textos argumentativos também, nesse ponto. Por quê? Porque vai desenvolver mais o senso crítico deles. Embora ali a literatura seja importante, os textos literários, acho que também tem muita coisa por trás deles. Mas... na verdade, tudo é importante. Vai da forma como a gente trabalha. Na verdade, todo o conteúdo é importante. Tudo pode desenvolver e trazer um senso mais crítico pra eles. Vai do professor, vai da conduta do professor (entrevistada 2).

Acredito que o aluno deva se apropriar de uma linguagem elaborada, não necessariamente vinculada à norma ou à questão normativa em si, organizada em grande medida pelos gêneros secundários e o estudo consciente da atividade metalinguística, que a gente demoniza a gramática, mas eu não a desconsidero de jeito nenhum. E o acesso e o estudo dos produtos culturais, em especial a literatura clássica. Entendo ideal que pudéssemos pensar o trabalho educativo a partir da teoria pedagógica histórico-crítica de Saviani, as contribuições para uma educação linguística pensada a partir do Britto e os estudos de linguagem e gêneros a partir do círculo de Bakhtin, resguardadas aqui as particularidades epistemológicas que a gente sabe que atravessam esse grupo todo aqui (entrevistada 3).

Na subcategoria *conteúdos culturais*, as entrevistadas foram questionadas sobre que conhecimentos do componente de Língua Portuguesa consideram importantes que os alunos das classes desfavorecidas acessem para que dominem aquilo que os alunos das classes privilegiadas dominam e façam valer os seus interesses. A segunda entrevistada respondeu que embora a literatura seja importante, ela considera também importante o trabalho com os textos argumentativos do campo de atuação jornalístico-midiático, como o editorial, o artigo de opinião, a carta aberta, o debate e a lei, ainda que esta não seja do campo jornalístico-midiático, para desenvolver o senso crítico dos alunos. Levando em conta que no componente

de Língua Portuguesa da BNCC predominam as habilidades do campo jornalístico-midiático, nota-se uma apropriação dessa estrutura pela segunda entrevistada.

A primeira entrevistada mencionou algumas áreas de enfoque que ela considera fundamentais que os alunos das classes desfavorecidas tenham acesso para que não apenas dominem a língua, mas também façam valer seus interesses de maneira efetiva. Dentre as áreas específicas do componente de Língua Portuguesa, ela mencionou: a Leitura Crítica para que os alunos possam interpretar e questionar informações de textos de diversos gêneros, a Compreensão de Gêneros Diversos, incluindo aqueles relevantes para situações práticas e cotidianas, para que os alunos possam se comunicar efetivamente em diferentes contextos e Produção Textual Eficiente para que os alunos sejam capazes de expressar suas ideias de forma clara e persuasiva para que possam fazer valer seus interesses de maneira assertiva.

Na sequência ela menciona também o trabalho com questões como Cultura e Identidade para que elementos da cultura, identidade e experiência dos alunos das classes desfavorecidas sejam reconhecidos e valorizados nos materiais de leitura. Enfatiza a importância da interação social, da linguagem e da cultura na formação do conhecimento, o trabalho de promoção de questionamento crítico das estruturas sociais centrado na libertação e na conscientização dos alunos para uma participação ativa na transformação social. A primeira entrevistada parece apropriar-se de perspectivas de diversas correntes educacionais, ora se aproximando de uma ora se aproximando de outra.

A terceira entrevistada respondeu que considera importante o acesso e o estudo dos produtos culturais e o trabalho educativo e epistemológico a partir da teoria pedagógica histórico-crítica de Saviani. No que se refere ao ensino específico da Língua Portuguesa, ela considera importante que os alunos se apropriem de uma linguagem elaborada, organizada em grande medida pelos gêneros secundários, em especial a literatura clássica, por isso não desconsidera o trabalho com a gramática desde que seja um estudo consciente da atividade metalinguística. Para tanto, acredita em uma educação linguística pensada a partir das contribuições do Britto e dos estudos de linguagem e gênero do círculo de Bakhtin.

4.1.1.7 Currículo da rede

Quanto à subcategoria *mudança no currículo*

eu penso que uma abordagem mais interdisciplinar, explorando mais maneiras de promover um modo mais interdisciplinar, incentivando, essa integração dos diferentes componentes curriculares. Porque hoje o professor lá, por exemplo, de língua portuguesa, muitas vezes, não sabe o que está dando em história, o que o outro professor está lá em ciências, você não consegue ter essa visão. Então, essa integração desses diferentes componentes curriculares, para que se possa, então, abordar questões mais complexas, de maneira mais holística (entrevistada 1).

Eu acho que tem muita repetição de gêneros. Tem gêneros que se repetem em vários anos. A sequência do currículo. Tem coisas ali que estão fora de sequência. Porque a gente trabalha uma coisa, daqui a pouco muda, daqui a pouco volta. Então, eu acho que é mais isso mesmo. A sequência e a variedade de gêneros. Tem tanto gênero para trabalhar. Para que repetir gêneros? E mudança de alguns gêneros também, de ano. Então, eu sinto isso. Que teria que ser mudado nessa parte. [...] Acho que daria para reestruturar ele. [...] Na verdade, tem várias coisas fora de lugar ali, se tu observar. Tem coisas que não fecham, não bate a habilidade com expectativa, não bate. [...] Então, o que eu percebo: que a gente não teria que trabalhar todo mundo o mesmo gênero ali, como eles estão pedindo aqui em Joinville. Dentro, por exemplo, da habilidade da argumentação, quantos gêneros têm lá para trabalhar? E eles querem que a gente trabalhe um específico (entrevistada 2).

A alteração de fazer o estudo vertical, epistemológico. Então, que os professores de língua portuguesa, do sexto ou nono, que é o que eu consigo trabalhar, pudessem ter o estudo da epistemologia, do trabalho com a linguagem, enfim, para entender as concepções de currículo e por que a gente chegou nisso. Esse era o meu currículo ideal (entrevistada 3).

Na subcategoria *mudança no currículo*, as entrevistadas foram questionadas sobre que alterações fariam no currículo atual da rede e por quê. A segunda entrevistada respondeu que no componente de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental deveria ser alterada a sequência e a variedade dos gêneros, pois há muita repetição de gêneros e não há uma organização sequencial, bem como há habilidades que não condizem com as expectativas de aprendizagem. Ela sugere ainda que no trabalho educativo com habilidades não há a necessidade de estipular um gênero específico e que cada professor poderia trabalhar com vários gêneros correspondentes à habilidade de forma autônoma. Isso ocorre justamente porque o desenvolvimento de habilidades e competências não contribui para o acesso ao conhecimento, mas para o desenvolvimento de comportamentos socialmente desejáveis. Em relação a questão da repetição, Saviani (2011a) argumenta que, “é preciso ter insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem (Saviani, 2011a, p. 19). Em se tratando especificamente da repetição dos gêneros no currículo, mencionada pela segunda entrevistada, para a PHC, essa repetição deve se dar por meio de sucessivas aproximações ao objeto estudado, mas, em cada nova aproximação, deve-se ampliar as referências a esse objeto para que o estudante seja capaz de ler e compreender textos e assuntos cada vez mais complexos e abstratos. Por isso, o currículo deve traduzir essa

organização por meio da sequencialidade para viabilizar tanto as condições de transmissão do saber sistematizado como de assimilação gradativa desse saber pelo aprendiz.

A primeira entrevistada respondeu que o currículo deveria integrar mais os diferentes componentes curriculares de maneira holística numa abordagem mais interdisciplinar para que os professores dos diferentes componentes curriculares tenham conhecimento das habilidades que estão sendo trabalhadas nas demais disciplinas e possam fazer um trabalho interdisciplinar de integração com as habilidades da disciplina que ministram. A defesa da organização curricular interdisciplinar reside na crença de superação da fragmentação e da desarticulação do conhecimento. No entanto, essa fragmentação não é um fenômeno produzido pela escola, mas pelo modo de produção capitalista que gera a divisão social do trabalho. A tentativa artificial de unificação das disciplinas não será capaz, pois, de resolver os problemas sociais que respingam no âmbito escolar. A de se convir que para superar a fragmentação do saber é preciso primeiro superar a realidade social que a produz, somente dessa forma, associada ao uso das categorias do método materialista histórico-dialético, será possível um trabalho educacional interdisciplinar de apreensão da totalidade do conhecimento e de formação integral dos indivíduos.

A terceira entrevistada respondeu que para ela o ideal seria, antes de tudo, fazer um estudo vertical, epistemológico, ou seja, que fossem realizadas formações continuadas para estudar teorias do currículo e do trabalho com a linguagem. Contudo, ainda que isso seja fundamental e o primeiro passo, requer que as Secretarias de Educação ofereçam formações continuadas de qualidade com profissionais qualificados e disponibilidade de tempo para os professores aprofundarem a sua fundamentação teórica, sobretudo exige novas formas de organização do trabalho e da gestão escolar e

luta pela mudança das condições de trabalho e de salário dos docentes, luta pela jornada de tempo integral (com carga horária em uma única escola, com metade das horas em sala de aula e a outra metade para atividades de estudo, planejamento, trabalho no projeto pedagógico da escola, etc) para que se tenha condições objetivas para reorientar a estrutura curricular; a relação professor-aluno; a qualidade do ensino, conforme aponta Saviani (2005a) (Gama, 2015, p. 191).

Em síntese, pode-se concluir que as concepções apresentadas pela terceira entrevistada aproximam-se em muito dos pressupostos da PHC, já as concepções apresentadas pela primeira entrevistada aproximam-se em alguma medida dos pressupostos da PHC, mas claramente aproximam-se mais dos pressupostos das teorias pós-críticas, especialmente da

perspectiva multiculturalista. De modo semelhante, a segunda entrevistada transitou em alguns momentos pelos pressupostos da PHC, mas apresentou em outros a apropriação das proposições pedagógicas que dominam o cenário educacional brasileiro. Isso se deve, em grande medida, justamente à incorporação de expressões e conceitos de diversas correntes psicológicas e educacionais nos documentos de referência curricular, que adotam, desde a década de 1990, o lema Aprender a Aprender como mote da educação nacional e à falta de formação inicial e continuada crítica ancorada na perspectiva histórico-crítica e de caráter humanizador e emancipador.

Entretanto, ainda que haja, em alguma medida, certa aproximação das concepções de currículo das entrevistas com a perspectiva da PHC, o processo de organização do currículo da rede municipal de ensino da Joinville contou com a participação e os critérios estabelecidos pelo Instituto Reúna, uma organização privada que desenvolve e disponibiliza materiais e referências técnico-pedagógicas para promover a implementação da BNCC nas redes de educação e escolas dos estados e municípios de todo Brasil, fundada pela educadora Katia Stocco Smole, ex-Secretária de Educação Básica do MEC, na gestão do ministro Rossieli Soares do governo Michel Temer, e ex-membro do Conselho Nacional de Educação, associada ao Movimento Todos Pela Educação e membro do Movimento pela Base, grupos compostos por empresas privadas que participaram ativamente das discussões de planejamento da Base Nacional Comum Curricular.

O Instituto Reúna é uma das principais organizações inseridas no Movimento Todos pela Educação, tem desenvolvido parcerias com instituições privadas, entre elas o Movimento pela Base, e está associado à Fundação Lemann, que se empenhou desde o início do processo de elaboração da BNCC para a construção e implementação de um projeto de educação voltado para a formação de futuros trabalhadores com habilidades e competências genéricas do tipo saber-fazer necessárias para atender as demandas do mercado de trabalho e os interesses da classe dominante. Portanto, o processo de elaboração do currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville, conforme mencionado pela terceira entrevistada, foi um processo verticalizado, em que os servidores que participaram não tinham autonomia, porque

a secretaria, hoje, está muito vinculada aos institutos. O que é natural nesse sistema que está completamente confluído entre poder público e privado. Então, a gente poderia dizer que os institutos são o grande capital humano da secretaria. E que os servidores que estão lá são os bocas de aluguéis. Eles vão fazendo o que os institutos ordenam. Mais ou menos assim. Tem algum diálogo. Mas é um manda e outro

obedece. Então, nós seguimos aquilo que tava ali pelo Instituto Reúna, já. O Instituto Reúna determinou que tinha que ter tais coisas dentro de uma planilha. E assim nós fizemos (entrevistada 3).

Isso significa que, embora esteja previsto na Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular na construção ou revisão dos currículos dos sistemas de ensino e das instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica nacional, que as “propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino, para desenvolvimento dos currículos de seus cursos, devem ser elaboradas e executadas com efetiva participação de seus docentes [...]” (BRASIL, 2017, p. 5-6), a proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Joinville não resultou de um amplo processo de reflexão e discussão coletiva entre os docentes da rede. Limitou-se a participação de pouquíssimos docentes convidados pela Secretaria de Educação para materializar em documento as determinações de um instituto privado representante dos interesses da classe dominante.

Originar melhores grupos de trabalho nas secretarias que organizam e pensam os currículos nacionais, estaduais e municipais e, quem sabe, com parcerias com universidades que se comprometam com a transformação social e não com a reprodução, provavelmente levará ao reconhecimento de que é necessário envolver os docentes na produção do currículo. Esse envolver não trata-se de submetê-los a consultas/questionários sobre os documentos, como vem sido feito, mas sim a formação de qualidade, melhores salários e condições efetivas para colocar o trabalho pedagógico em prática (Zank, 2020, p. 111).

Logo, diferente da forma como foi realizada a construção da proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Joinville, uma proposta de elaboração curricular na perspectiva histórico-crítica deve ser resultado de uma reflexão coletiva e amplo debate entre os sujeitos da educação, o que, por sua vez, demanda uma organização do trabalho e da gestão escolar “pautada na democracia, cooperação, autonomia, auto-organização e determinação dos profissionais e dos estudantes (Gama, 2015. p. 190), investimentos em boas formações continuadas na perspectiva histórico-crítica, melhores condições de trabalho, entre elas carga horária integral, preferencialmente na mesma escola, dividida igualmente entre sala de aula e hora atividade para que os docentes tenham tempo e oportunidade para participar das formações, disponibilidade para aprofundar a sua fundamentação teórica e conhecimento para reorientar a estrutura curricular, e, tão importante quanto, melhores condições de salários para os profissionais da educação. Esse é o caminho em direção a uma possível mudança na base

epistemológica do ensino escolar. A seguir será apresentado e analisado o currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville sobretudo o componente de Língua Portuguesa.

4.2 O DOCUMENTO DA PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOINVILLE

A proposta curricular de Rede Municipal de Ensino de Joinville está dividida em oito capítulos: 1. O Currículo no Contexto da Educação Básica; 2. As Modalidades da Educação Básica; 3. As Etapas da Educação Básica; 4. Área: Linguagens; 5. Área: Matemática; 6. Área: Ciências da Natureza; 7. Área: Ciências Humanas; 8. Área: Ensino Religioso, os quais são introduzidos pelo Prefácio e a Introdução. De acordo com os objetivos desta pesquisa, foram definidas duas categorias gerais: Teoria pedagógica e Teoria Linguística. Na primeira categoria foram analisados, como unidade de contexto, apenas o Prefácio, a Introdução e o primeiro capítulo, O Currículo no Contexto da Educação Básica. Na segunda categoria, foi analisado somente o subitem 4.1 Língua Portuguesa do quarto capítulo, Área: Linguagens.

Para proceder a análise das unidades de contexto, foi definido como unidade de registros os trechos significativos correspondentes ao tema das categorias definidas. A seguir, com o objetivo de analisar o currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville, em particular o componente de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, atentando-se para a presença ou não de aspectos curriculares da PHC, serão apresentadas e interpretadas as unidades de registro correspondente a cada categoria.

4.2.1 Teoria pedagógica

Para analisar os pressupostos pedagógicos contidos no currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville, foram identificados os trechos significativos nas unidades de contexto: Prefácio, Introdução e o primeiro capítulo, O Currículo no Contexto da Educação Básica, no qual constam os subtítulos: 1.1 Temas contemporâneos; 1.2 Concepção e Organização dos espaços; 1.3 Organicidade, Sequencialidade e Articulação; 1.4 Tecnologias Educacionais. Esses trechos foram identificados e analisados a partir da base filosófica, teórica, pedagógica e metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica.

O prefácio do documento é iniciado com uma apresentação sucinta do contexto de construção do currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville, no qual é explícito seu alinhamento ao processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). À frente, encontra-se a afirmação de que “Educar corresponde, de acordo com Saviani (1992), a produzir intencionalmente em cada sujeito singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (Joinville, 2022, p. 9). Em seguida, afirma-se que a educação que se desenvolve, por meio do ensino, nas escolas da rede é orientada pela abordagem sócio-histórica e guiada pelos trabalhos de Vygotsky³⁸ e seus colaboradores. Em consonância com essa perspectiva, o documento apresenta brevemente como o ensino atua sobre o desenvolvimento do psiquismo humano de acordo com a teoria elaborada por Vygotsky,

Os trabalhos que esses pesquisadores realizaram sobre o desenvolvimento humano, além da ênfase dada aos processos de aprendizagem, destacaram a importância da escolarização, que incide sobre o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos por meio de procedimentos regulares determinados por outros sujeitos. É a partir dessa relevância dada ao outro no desenvolvimento dos sujeitos que nasce o conceito de zona de desenvolvimento proximal, o qual se constitui na distância entre os níveis de desenvolvimento real e potencial. Assim, no processo de desenvolvimento, compreendem-se dois estágios; um, em que é possível ao indivíduo realizar determinadas tarefas autonomamente, sem a ajuda de um outro; nesse caso, tratamos do nível de desenvolvimento real. Quando, a esse sujeito, a realização da tarefa só é possível mediante a orientação de um outro, falamos do nível de desenvolvimento potencial.

Nesse caso, entende-se que o processo de ensino-aprendizagem na escola constrói quando se toma como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança, ou seja, seus conteúdos prévios que, uma vez identificados e mapeados, abrem a possibilidade do reconhecimento do nível de desenvolvimento potencial. Assim, toda e qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola apresenta sempre uma história prévia (Joinville, 2022, p. 9).

Até aí, embora explícito seu alinhamento ao processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pode-se notar uma aproximação aos pressupostos pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica quanto ao conceito de trabalho educativo, bem como à afirmação de que o método de ensino-aprendizagem é orientado pelas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. No entanto, apesar da afirmação de que o método de ensino-aprendizagem nas escolas da rede é guiado pelos trabalhos de Vigotski e seus colaboradores e que “o planejamento das ações pedagógicas pactuadas de modo sistemático e integrado é pré-requisito indispensável à organicidade, sequencialidade e articulação do conjunto das aprendizagens objetivadas [...]” (Joinville, 2022, p. 18), afirma-se também que, no contexto escolar, os procedimentos regulares determinados pela atuação de um sujeito externo “se

38 Palavra grafada conforme o currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville.

caracteriza no processo de ensino e deve ser entendido como uma ajuda ao processo de aprendizagem. [...] essa ajuda deve ser ajustada de modo a atuar na zona de desenvolvimento proximal e desencadear o processo de aprendizagem, essência da educação escolar” (Joinville, 2022, p. 9).

Ao afirmar que a aprendizagem é a essência da educação escolar ao passo que as ações de ensino são apenas uma ajuda ao processo de aprendizagem, nota-se uma sobreposição do foco do processo educativo do ensino para a aprendizagem. Assim desconfigura-se o papel do professor como o par mais experiente e a sua função de organizar sistematicamente e definir adequadamente as estratégias e procedimentos adequados para transmitir direta e intencionalmente os conhecimentos mais desenvolvidos pela humanidade. Tem-se uma primeira contradição do documento, que concebe, a partir da definição de Saviani (1992), o ato de educar como uma ação intencional. Portanto, se o ato é intencional, não se pode dizer que se trata de uma mera ajuda.

Além disso, essa ação intencional corresponde à transmissão da cultura humana, ou seja, à socialização dos conhecimentos produzidos histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Todavia, não há nenhuma menção ao trabalho educativo com o conhecimento universal e o saber objetivo dos clássicos e das esferas não cotidianas, especialmente, a científica, artística e filosófica. Ao contrário, menciona-se o trabalho educativo com os temas contemporâneos como: Educação para o trânsito, Direitos da criança e do adolescente, Educação alimentar e nutricional, Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, Educação em direitos humanos, Educação ambiental, Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, Saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural.

Trabalhar com os conteúdos clássicos não significa se opor aos temas contemporâneos, até porque clássico não é sinônimo de tradicional. “Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. [...] Aqui o clássico não se identifica com o antigo, porque um moderno é também considerado um clássico” (Saviani, 2011a, p. 87) desde que seja relevante para o homem resolver seus problemas e dilemas existenciais. A relação entre clássico e contemporâneo é uma relação de complementariedade dialética, ou seja, com os clássicos compreende-se o atual. Todavia é necessário acompanhar as novas descobertas da ciência e do mundo contemporâneo para evitar a alienação. Isso

significa que, da mesma forma que o clássico já foi contemporâneo um dia, o contemporâneo pode vir a ser um clássico para que o futuro compreenda seu momento histórico.

Contudo, os temas contemporâneos mencionados no currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville, na essência, correspondem aos temas transversais tratados nos PCN e nas DCN. Quanto a essa questão, a PHC alerta para o cuidado com a falta de distinção entre o que é curricular e o que é extracurricular para que não se caia no erro de inverter os valores entre o que é principal e secundário, trabalhando conteúdos acessórios como essenciais e conteúdos clássicos e universais como acessório.

Exemplo disso são as comemorações nas escolas, que se espalhavam por todo o ano letivo, às quais agora se associam, ou a elas são acrescidos, os denominados temas transversais, como educação ambiental, educação sexual, educação para o trânsito etc. Ao final do ano letivo, após todas essas atividades, fica a questão: as crianças foram alfabetizadas? Aprenderam português? Aprenderam matemática, ciências naturais, história, geografia? Ora, esses são os elementos clássicos do currículo escolar, tão clássicos que ninguém contesta. Às vezes se contesta a forma: será que se deve alfabetizar assim ou seria melhor de outra forma? Mas alguém ousaria afirmar que a escola não deve alfabetizar? No entanto, esses elementos acabam por ser secundarizados, diluídos numa concepção difusa de currículo. Afirma-se que tudo o que a escola faz, importante ou não, válido ou não é currículo (Saviani, 2011a, p. 87).

Embora o documento cite uma concepção de currículo das DCN que concebe o currículo como “fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo” (BRASIL, 2013, p 28 e 29 *apud* Joinville, 2022, p. 10), também define, ancorado em Forquin (1993), que o currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville “corresponde ao documento que visa normatizar e sistematizar o conjunto contínuo de situações de aprendizagem, nas quais um indivíduo se vê exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição de educação formal” (Joinville, 2022, p. 10). Ou seja, diferentemente da PHC que restringe o currículo ao “conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola.” (Saviani, 2011a, p. 15), o currículo de Joinville suprime o conceito de ensino e amplia o conceito de currículo como o conjunto contínuo de situações de aprendizagem, o que supõe considerar que todas as atividades escolares são concebidas como curriculares. Isto é, não há uma diferenciação entre o que é curricular e principal do que é extracurricular e secundário. E por que é importante essa distinção?

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. Com isso, facilmente, o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola (Saviani, 2011a, p.15).

Afastando-se ainda mais dos pressupostos da PHC, o currículo da Rede Municipal de Joinville toma por base seis princípios adaptados das DCN (quadro 3) e as dez competências gerais da BNCC (quadro 4), quais sejam:

Quadro 3 – Princípios da Educação Básica

PERCURSO FORMATIVO:	Aberto e contextualizado, deve ser construído em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar.
EQUIDADE, DIVERSIDADE E INCLUSÃO:	As diversidades e as singularidades devem ser consideradas e atendidas no processo educacional, portanto, deve-se planejar com foco na equidade para que o direito de aprender se concretize e se garanta a justiça social (inclusão).
AValiação DAS APRENDIZAGENS:	A avaliação é redimensionadora da ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica.
FORMAÇÃO CONTINUADA:	Entendida como essencial à profissionalização e garantia de acesso permanente a processos formativos, informações, vivências e atualização, deve também integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e as experiências profissionais.
ESCOLA DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA:	Constitui uma prática a partir da realidade da comunidade atendida abrindo espaços para o diálogo considerando diferentes saberes, manifestações culturais e perspectivas.
EDUCAÇÃO INTEGRAL:	Formação e desenvolvimento humano global assumindo uma visão plural, singular e integral do estudante, considerando o sujeito da aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville.

Quadro 4 – Competências gerais

AS COMPETÊNCIAS GERAIS	
1. Conhecimento: Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural.	Para: Entender e intervir na realidade, colaborando para uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Pensamento científico, crítico e criativo: Exercitar a curiosidade intelectual, o pensamento e análise crítica, a imaginação e a criatividade.	Para: Investigar causas, elaborar e testar hipóteses, problematizar e criar soluções com conhecimentos multidisciplinares.
3. Senso estético e repertório cultural: Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas, culturais, das locais às mundiais.	Para: Participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Comunicação: Utilizar conhecimentos das linguagens verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital.	Para: Expressar-se e partilhar informações, ideias e sentimentos, e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Cultura digital: Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa e ética.	Para: Acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas com protagonismo.
6. Autogestão: Valorizar e compreender a diversidade de saberes, entender o mundo do trabalho e construir seu projeto de vida pessoal, profissional e social.	Para: Fazer melhores escolhas com liberdade, autonomia, responsabilidade e consciência crítica.
7. Argumentação: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis.	Para: Formular, negociar e defender ideias, pontos de vistas e decisões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, com posicionamento ético no cuidado com os outros e com o planeta.
8. Autoconhecimento e autocuidado: Conhecer-se, apreciar-se, reconhecer suas emoções e as dos outros e ter autocrítica.	Para: Cuidar de sua saúde física e emocional, lidar com suas emoções e com a pressão do grupo.
9. Empatia e cooperação: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.	Para: Fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, acolher e valorizar a diversidade sem preconceitos, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.
10. Autonomia: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.	Para: Tomar decisões segundo princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville.

Os princípios da Educação Básica, apresentados no quadro 3 e tomados por base no currículo da Rede Municipal de Ensino Joinville, foram adaptados das DNC, as quais foram elaboradas a partir da teoria multiculturalista, fundamentada nos pressupostos do pensamento pós-moderno que têm relação direta com o discurso neoliberal. O multiculturalismo defende o respeito às diferenças, à diversidade cultural e ao pluralismo de ideias como questões centrais de um currículo, “a defesa dos multiculturalistas, é de que, sejam elaborados currículos multiculturalmente orientados, nos quais sejam incluídos: valores, crenças, costumes e as diversas verdades da pluralidade de culturas existentes [...]” (Malanchen, 2014, p.89). Nessa perspectiva, defende-se a equiparação entre os saberes mais desenvolvidos e o saber cotidiano, critica-se o conhecimento objetivo e universal, nega-se a existência de conhecimentos que expliquem com maior fidedignidade a realidade natural e social e a possibilidade de compreensão dessa realidade, transformando tudo em um relativismo cultural e epistemológico. Na direção oposta, a PCH defende uma relação dialética entre a cultura popular e o saber objetivo, ou seja, parte-se do saber espontâneo e acrescenta-se a ele conhecimentos mais elaborados e complexos para que se alcance uma compreensão da

realidade livre de crenças místicas e princípios idealistas, superando a visão naturalizante da realidade material e social existente.

Nessa mesma senda da defesa do respeito às diferenças, à diversidade cultural e ao pluralismo de ideias, que aparece não só nos princípios da equidade, diversidade e inclusão e da escola democrática e participativa, mas também como uma das dez competências gerais entre outras passagens do currículo, o documento menciona a formação para o pleno exercício da cidadania, da autonomia e a construção de uma sociedade mais solidária, conceitos recorrentes e de grande ênfase nas políticas educacionais que se desenvolveram desde a década de 1990. Trata-se de uma estratégia de controle das consciências e da organização coletiva da sociedade por meio da promoção de valores e atitudes dóceis necessários para manter a tolerância entre as pessoas, a harmonia e a ordem social, contribuindo para a manutenção das relações e dos arranjos sociais vigentes e para a adaptação às condições de uma sociedade desigual e dividida em classes sociais.

As dez competências gerais, apresentadas no quadro 4 e tomadas por base no currículo da Rede Municipal de Ensino Joinville, foram adaptadas da BNCC (2018), a qual adota o conceito de competência como fundamento pedagógico, ou seja, adota a Pedagogia das Competências como teoria pedagógica. Da mesma forma, o currículo compartilha desse conceito ao afirmar que “Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens visam assegurar aos estudantes o desenvolvimento de competências e habilidades que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Joinville, 2022, p. 9). A Pedagogia das Competências compartilha com a Pedagogia Nova o propósito de ajustar e adequar os indivíduos à sociedade, bem como o fundamento de que o importante é aprender a aprender, da mesma forma também compartilha com a Pedagogia Tecnicista o culto à racionalidade, à eficiência, à produtividade e ao controle comportamental. Por isso, a Pedagogia das Competências faz parte do grupo das pedagogias que Duarte (2001a) chamou de Pedagogias do Aprender a Aprender, sustentadas por quatro premissas:

- 1) a aprendizagem que ocorra sem a transmissão intencional do conhecimento terá maior valor educativo; 2) o processo de aquisição ou construção do conhecimento tem mais valor do que o conhecimento em si mesmo; 3) uma atividade será verdadeiramente educativa somente quando for espontaneamente desencadeada e conduzida pelas necessidades e interesses dos alunos; 4) a escola deve ter por principal objetivo desenvolver uma alta capacidade de adaptação social nos indivíduos (Marsiglia, 2011, p. 58).

Nas duas primeiras premissas, já se pode notar um deslocamento do processo de transmissão do conhecimento para o método de construção, por si mesmo, do conhecimento, o que por consequência leva à terceira premissa claramente anunciada no currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville de que se “deve levar em conta as necessidades locais e as de seus estudantes, de modo a garantir práticas e ações capazes de problematizar e interrogar o conhecimento [...]” (Joinville, 2022, p. 16). Há duas problemáticas nessa afirmação: a primeira é o deslocamento da ação educativa para os interesses e necessidades do aluno empírico, imediato, e não do aluno concreto, aquele que se quer formar, e a segunda diz respeito à interrogação do conhecimento, pois não é o conhecimento, mas a prática social e os valores veiculados a ela que se deve interrogar. Ambas somadas as duas primeiras premissas resultam em consequências negativas para a educação escolar. Uma delas é a recusa do saber escolar sistematizado que ocasiona o esvaziamento dos conteúdos dos currículos escolares e o rebaixamento da função do professor como transmissor do saber elaborado para aquele que apenas acompanha o desenvolvimento natural do aluno e regula os processos de aprendizagens.

A quarta e última premissa também se faz presente no currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville quando compartilha o conceito de competência da BNCC “definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2017 *apud* Joinville, 2022, p. 9). Ao relacionar conceitos a procedimentos e habilidades socioemocionais e substituir a transmissão do saber escolar sistematizado pelo desenvolvimento de habilidades e competências verificáveis para resolver situações-problema da vida cotidiana, reduz-se a formação dos sujeitos a uma finalidade utilitarista e pragmática em que “conhecimento só tem sentido se estiver associado a um fim prático” (Amaral, 2006, p. 39) para acompanhar e se adaptar às novas exigências da dinâmica imprevisível do capitalismo contemporâneo e ao acelerado processo de mudanças da sociedade.

Quanto à metodologia proposta, o documento indica a abordagem didático-pedagógica transversal e a abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento interdisciplinar, orientadas pelos documentos oficiais. Propõe também uma metodologia baseada em quatro pilares: Problematização da realidade e das situações de aprendizagem, Integração das habilidades e competências curriculares à solução de problemas, Superação da concepção

fragmentada no conhecimento para uma visão sistêmica e Promoção de um processo educativo continuado e do conhecimento como uma construção coletiva. Para tanto, apresenta a seguinte concepção de trans e interdisciplinariedade:

A transversalidade (forma transversal) orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade), cuja proposta didática possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada.

A interdisciplinaridade (forma interdisciplinar) implica um diálogo entre os campos dos saberes, em que cada componente acolhe as contribuições dos outros, ou seja, há uma interação entre eles. Possibilita uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca do contexto do conhecimento (Joinville, 2022, p. 15).

O problema da abordagem trans e interdisciplinar é a crença de que a fragmentação do saber seria superada pela simples rearticulação ou justaposição das disciplinas. No entanto, essa fragmentação trata-se apenas da reprodução no âmbito escolar da realidade social, ou seja, das divisões existente nas relações sociais e de trabalho. Isso significa que esse problema não deriva nem é próprio da escola, portanto também não pode ser plenamente superado apenas com um novo formato de organização do conhecimento em um currículo escolar. É preciso superar antes na realidade a raiz do problema que a produz: o formato de organização social que gera a divisão social do trabalho. Logo, evidencia-se que a abordagem interdisciplinar descontextualizada da sua gênese social não passa de “tentativas superficiais de unificação das disciplinas escolares desconsiderando-se seus fundamentos teóricos, os métodos próprios a cada campo do conhecimento e as especificidades de seus objetos de estudo” (Malanchen, 2014, p.199).

Para Saviani (2011a), considerando o método de ensino da PHC, as disciplinas correspondem ao momento analítico que possibilita decompor a realidade para se chegar as partes e dessas retornar ao todo compreendendo a realidade como um todo estruturado por um complexo sistema de relações entre as partes que o constitui. Isso não significa que as disciplinas “devam permanecer fechadas em si mesmas. Há que existir um princípio que articule estes conhecimentos [...]” (Malanchen, 2014, p. 210). Esse princípio seria a prática social “por meio da qual os seres humanos transformam a realidade, produzindo o mundo humanizado. Essa perspectiva se traduz pela categoria de trabalho, entendido como atividade especificamente humana de transformação consciente da natureza e da sociedade” (Ibidem).

Portanto, as disciplinas seriam parte de um projeto maior de formação para a superação da divisão social do trabalho e da sociedade dividida em classes.

Tem-se outra contradição quando é expresso no documento o desejo de que o currículo “seja objeto de estudo nos momentos de formação continuada” (Joinville, 2022, p. 7) para que os profissionais da rede “possam discutir e compor as bases epistemológicas, as teorias pedagógicas e as concepções de educação que sustentem as ações pedagógicas na RMEJ” (Joinville, 2022, p. 7). No entanto, de acordo com os relatos das entrevistadas, não são promovidas formações que tratem especificamente da questão curricular para a discussão e reflexão das bases epistemológicas, teórico-pedagógicas e as concepções de educação que sustentam a proposta curricular e as ações pedagógicas Rede de Ensino. Nos encontros mensais, que a SED promove e chama de formações, são realizadas oficinas de práticas pedagógicas com foco no planejamento de sequências de atividades, na elaboração de materiais e jogos didáticos que contemplem as habilidades do currículo/BNCC, os descritores das avaliações externas e o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação para a reprodução em sala de aula.

Se por um lado, o currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville apresenta o conceito de trabalho educativo de Dermeval Saviani (1992), afirma que a educação que se desenvolve na instituição é orientada pela abordagem sócio-histórica, utiliza breves menções à formação humana, ao desenvolvimento integral e à transformações da realidade social e admite que nenhum currículo é neutro, o que talvez seja, como se pode notar nas concepções das professoras que participaram da elaboração do currículo, apenas produto de alguém que se orientava pelas ideias da PHC e participou da elaboração do documento, ficando responsável pela redação desses capítulos, e não necessariamente a posição teórico-pedagógica da instituição. Por outro lado, esse documento expressa claramente seu alinhamento ao processo de implementação da BNCC, à adoção de princípios das DCN, de orientações de outros documentos oficiais fundamentados nas Pedagogias do Aprender a Aprender (Duarte, 2001a) e contou em seu processo de organização com a participação e os critérios estabelecidos por uma instituição privada: o Instituto Reúna.

Quando examinado mais detidamente, nota-se a predominância dos pressupostos da Pedagogia das Competências e, sendo essa pertencente ao grupo das pedagogias hegemônicas, conclui-se que as orientações curriculares da Rede Municipal de Ensino de Joinville não estão

comprometidas com a superação da sociedade de classes. Ao contrário, limitam-se a desenvolver habilidades e competências necessárias apenas para atender com eficiência às exigências do mercado de trabalho e garantir condições de empregabilidade.

4.2.2 Teoria linguística

Para identificar os preceitos linguísticos contidos no currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville, foram identificados trechos significativos nas unidades de contexto: 4.1 Língua Portuguesa, que está subdividido em 4.1.1 Texto introdutório e Apêndice A – Organizador curricular, do quarto capítulo, Área: Linguagens. Esses trechos foram identificados e analisados a partir da base filosófica, teórica, pedagógica e metodológica de uma educação linguística histórico-crítica.

De acordo com o texto introdutório do subitem 4.1 Língua Portuguesa, “O Currículo da Rede Municipal de Ensino foi organizado de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos estabelecidos pela BNCC [...]. Toma também como referência o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense [...]” (Joinville, 2022, p. 62). Posto isso, afirma, mais uma vez, que adota os fundamentos da Pedagogia das Competências como teoria pedagógica e toma por base as dez competências específicas de Língua Portuguesa da BNCC para o Ensino Fundamental.

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mí, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor (es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mí e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BNCC, 2017, p. 87 *apud* Joinville, 2022, p. 63).

O currículo manteve a mesma formatação da BNCC, mas “ampliou, de acordo com a contextualização local, os objetos do conhecimento e, quando necessário, o desdobramento das habilidades (apresentadas segundo a necessária continuidade das aprendizagens ao longo dos anos, para crescer progressivamente em complexidade)” (Joinville, 2022, p. 62). Para a organização do componente de Língua Portuguesa, o documento manteve o trabalho educativo centrado no texto, já adotado nos PCN e na BNCC, selecionou e ordenou os gêneros textuais por trimestre, de acordo com as práticas sociais dos cinco campos de atuação da atividade humana: campo da vida cotidiana, campo de atuação na vida pública, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo artístico-literário e campo jornalístico midiático, articulando-os às práticas de linguagem: oralidade, leitura, análise linguística/semiótica e produção de texto definidas na BNCC (Figura 2). O resultado dessa organização se encontra sintetizado no apêndice E.

Figura 2 – Diagrama de articulação entre texto, campos de atuação e práticas de linguagem.



Fontes: Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville (2022, p. 62)

Além de o currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville estar organizado de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia das Competências estabelecidos pela BNCC, o documento ratifica ainda que o “componente curricular Língua Portuguesa dialoga com os Parâmetros Curriculares Nacionais e com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica [...]” (Joinville, 2022, p. 61). Estas elaboradas a partir da teoria Multiculturalista e aqueles, a partir da teoria Construtivista, ambas, assim como a Pedagogia das Competências, pertencentes ao grupo das Pedagogias do Aprender a Aprender, (Duarte, 2001a) inseridas no universo ideológico do neoliberalismo e do pós-modernismo, colaborando para a legitimação da ideologia do capital.

Da mesma forma, no tocante à teoria linguística, ao declarar que o componente curricular de Língua Portuguesa dialoga com os PCN e com as DCN, “para trazer conceitos apresentados anteriormente como: Práticas sociais de leitura e escrita, Gêneros Discursivos e Esferas de Circulação” (Joinville, 2022, p. 61), o currículo ancora-se nas “teorias derivadas dos postulados sobre gêneros do discurso e aquelas decorrentes dos estudos do letramento” (Chraim; Pedralli; Dias, 2023, p. 35), ou seja, nas teorias de cunho sociologistas que concebem a língua como objeto social. Evidencia-se novamente tal ancoragem quando afirma-se que “o ensino do componente curricular de Língua Portuguesa visa possibilitar o desenvolvimento e ampliação dos letramentos dos estudantes [...]” (Joinville, 2022, p. 61) ou ainda quando menciona que “pesquisadores como Dolz e Schneuwly consideram importante o ensino dos textos orais e escritos, orientados por sequências didáticas, que são o ‘conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito’ (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 97)” (Joinville, 2022, p. 61).

Da abordagem dos gêneros discursivos, “derivam encaminhamentos metodológicos centrados no texto e no seu uso nas diferentes esferas sociais, sob a fundamentação de uma concepção discursiva, dos quais é possível inferir aproximação a uma concepção pedagógica de base escolanovista” (Chraim; Pedralli; Dias, 2023, p. 34). Assim como a Pedagogia Nova, a teoria dos gêneros do discurso desloca o foco do processo educativo do ensino para a aprendizagem e centraliza “o trabalho educativo no aluno (individualidade), em detrimento do conhecimento (produto histórico), relativizando as posições ocupadas por professor e estudante que, nessa abordagem, construiriam conhecimentos a partir de suas experiências [...]” (Chraim; Pedralli; Dias, 2023, p. 34) e não a partir do conhecimento universal e do

saber objetivo. Nessa perspectiva de ensino de língua, preza-se pelas atividades epilinguísticas, isto é, aquelas que “refletem sobre a linguagem, e a direção desta reflexão tem por objetivo o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que está engajado” (Geraldi, 1997, p. 190). Em outras palavras, refletem sobre a língua em uso. Portanto,

afeta à experiência e à vivência dos sujeitos com a língua, em um cenário em que não há objetos pré-definidos, tampouco um ponto de chegada pré-determinado, movimento análogo aos delineamentos metodológicos da pedagogia nova. Evidencia-se uma ênfase não no conhecimento genérico-humano, mas nos distintos conhecimentos dos variados grupos sociais em nome da diversidade dos modos de dizer, logo, dos modos de ser, congêneres aos postulados pós-modernos que tendem a esvaziar os conteúdos escolares e a banalizar a ideia de cultura (DUARTE, 2012) (Chraim; Pedralli; Dias, 2023, p. 34).

Na abordagem dos projetos de letramento, derivada da antropologia cultural e alinhada a perspectiva interacionista, tal qual a abordagem dos gêneros do discurso e as ideias pedagógicas escolanovistas, o trabalho educativo está centrado no aluno, seus conhecimentos, suas experiências, seus objetivos e perspectivas. A iniciativa do processo educativo parte de um interesse real na vida dos alunos. O ensino de língua envolve atividades de uso da escrita e da leitura de textos que circulam na sociedade. Cabe ao professor partir do que o aluno já sabe e é capaz de fazer, priorizando os aspectos que indiquem familiaridade, para ajudá-lo a construir novas práticas sociais de leitura e de escrita de textos que ele precisa ou deseja desenvolver, utilizando como critério de progressão as práticas letradas mais necessárias dos educandos, ou, dito de outra forma, que atendam a “uma necessidade vinculada a uma prática social, característica de um trabalho educativo de cunho adaptativo, relacionado às demandas imediatas e pragmáticas dos indivíduos [...]” (Chraim; Pedralli; Dias, 2023, p. 34). No entanto, é papel da escola ir além do que o aluno precisa, bem como criar novas necessidades de leitura e escrita que lhe permitam ter acesso às práticas letradas de prestígio e a transformar uma concepção utilitarista da leitura e da escrita em uma concepção que amplie as funções sociais dessas práticas a fim de possibilitar o desenvolvimento dos sujeitos e consequentemente da comunidade a que pertencem.

É evidente essa lógica de formação da capacidade de adaptação dos indivíduos às novas exigências do mundo globalizado no currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville quando são incluídos ao ensino de Língua Portuguesa os multiletramentos, ou seja, os “textos multimodais e multissemióticos presentes no cotidiano dos educandos [...]”

(Joinville, 2022, p. 67) para ampliar as “práticas de linguagem já vivenciadas pelos estudantes em outros contextos [...]” (Ibidem), bem como para ampliar as “possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos da atividade humana e de pleno exercício da cidadania” (Ibid. p. 63). Isso porque o uso das novas tecnologias de comunicação demanda o desenvolvimento, pelos sujeitos contemporâneos, de novas habilidades de leitura e escrita para participar e interagir em atividades do dia a dia, reduzindo a formação dos sujeitos a uma finalidade utilitarista, imediatista e automatizada “de forma a tornar a pessoa apta para agir em conformidade com as determinações do sistema” (Britto, 2012a, p. 89).

Considerando que não há como desvincular o texto dos conteúdos que veiculam, nota-se, pela organização do componente de Língua Portuguesa, que, no currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville, ocorre um esvaziamento dos conteúdos que abordam os processos e fenômenos complexos da história da cultura material e intelectual da humanidade. Com isso, oculta-se a dimensão política do ato de ler e, conseqüentemente, prejudica o avanço na compreensão da essência da realidade natural e social e a manifestação dessa compreensão no trabalho educativo com a produção textual como um ato de posicionamento político diante do mundo. Ocorre também o predomínio dos aspectos sociais sobre os aspectos cognitivos, no trabalho educativo com o ensino de leitura, e das atividades epilinguísticas (ações que se fazem sobre a linguagem) sobre as atividades metalinguísticas (ações da linguagem), nas atividades de análise linguísticas. Essa sobreposição, assim como o trabalho educativo sobre os gêneros, não consegue incorporar todo o trabalho necessário para levar o aluno a um melhor domínio de outros níveis de estruturação da língua bem como prejudica a apropriação de conceitos abstratos e teóricos que contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, favorecendo um ensino pragmatista e imediatista. Sendo assim, deve apoiar-se, de maneira dialética, em outras abordagens de observação e manipulação do funcionamento da língua.

Em suma, assim como a Pedagogia das Competências e as teorias multiculturalista e construtivistas, as teorias dos gêneros do discurso, dos estudos do letramento e dos multiletramentos pertencem ao grupo das pedagogias hegemônicas de base conservadora, isto é, não estão comprometidas com a superação da ordem social vigente e contribuem para a manutenção das relações que a sustentam. Na contramão dessas teorias pedagógicas e linguísticas, uma educação linguística histórico-crítica assume um posicionamento político e pedagógico de base transformadora, comprometido com a visão de mundo proletária e com

uma formação humana integral, omnilateral, não adaptativa e com vistas à emancipação dos sujeitos. Portanto, o componente de Língua Portuguesa do currículo da Rede Municipal de ensino de Joinville se afasta de uma concepção de educação linguística histórico crítica. Para contrapor esse contexto, em seguida, serão apresentados os pressupostos filosófico teórico-metodológicos de uma educação linguística histórico-crítica que orientarão os encaminhamentos metodológicos para o trabalho educativo com a leitura, a análise linguística e a produção textual no ensino escolar.

4.3 ORIENTAÇÕES PARA PENSAR A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DOS FUNDAMENTOS DA PHC

Partindo das reflexões pedagógicas *Por que ensinar, O que ensinar, Como ensinar e Quando ensinar*, serão apresentadas orientações para os professores pensarem na construção de um currículo de Língua Portuguesa a partir dos fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica. Considerando que o campo do currículo é uma arena em que está em jogo a disputa entre projetos formativos de homem e sociedade, intrinsecamente relacionados às visões de mundo, aos objetivos e aos interesses de classes sociais distintas, no processo de construção de uma proposta curricular, responder a questão *Por que ensinar?* é, precisamente, assumir um posicionamento teórico-filosófico, seja ele de base conservadora ou transformadora, o qual será fundamento para os encaminhamentos metodológicos adotados no trabalho educativo. Por isso, é preciso reconhecer a gênese filosófica das teorias pedagógicas para que a adesão às práticas pedagógicas “não se dê de maneira ingênua e a-crítica – e, conseqüentemente, incoerente” (Chraim; Pedralli; Dias, 2023, p. 26).

Da mesma forma, “toda elaboração teórica sobre educação linguística se alinha aos pressupostos pedagógicos determinados, que, por sua vez, fundamentam-se em visões de mundo específicas – conservadoras ou transformadoras –, traduzidas em correntes filosóficas” (Chraim; Pedralli; Dias, 2023, p. 30). Assim, o ensino de língua não está limitado a teorias linguísticas em si mesmas nem desvinculado de conceitos pertinentes ao processo educativo, como a concepção de educação, de aprendizagem, de formação humana, a função social da escola, o papel do professor, do aluno, a relação entre conteúdo e método decorrentes do campo pedagógico. “É esse campo que oferecerá as mediações fundamentais e elementares

para quaisquer das escolhas que façamos no caso da consecução de projetos e trabalho educativos [...]” (Ibid. p. 37), visto que “o melhor escritor não será, apenas por esse fato, o melhor alfabetizador. [...] Para que ele se converta num bom alfabetizador, será necessário aliar ao domínio da língua o domínio do processo pedagógico [...]” (Saviani, 2011a, p. 19). Portanto, o trabalho educativo com língua é “temática da educação em correlação com os preceitos da linguística, e não desta última independentemente daquela” (Chraim; Pedralli; Dias, 2023, p. 31). Enfim,

se é impossível ensinar língua portuguesa nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental sem a contraparte de teoria(s) linguística(s), o é da mesma forma sem a tomada de posição em favor de uma teoria pedagógica, a qual, reforçando, envolve sempre a inclinação a uma visão social de mundo, pró-conservação do estado de coisas ou pró-transformação dele (Chraim; Pedralli; Dias, 2023, p. 38).

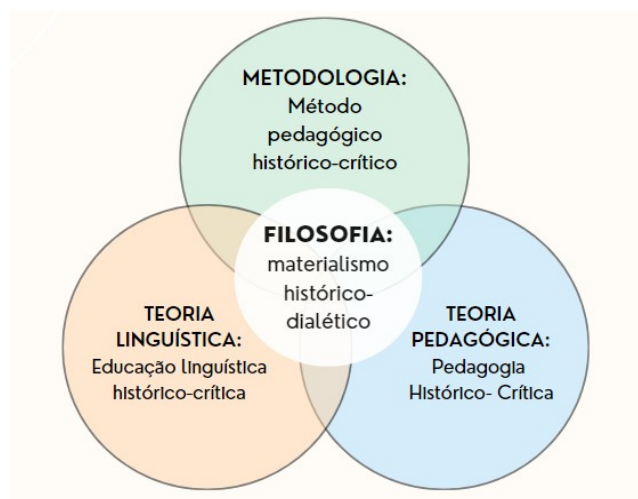
A educação linguística histórico-crítica, assumida nesta pesquisa, vai de encontro às teorias linguísticas atualmente predominantes no campo de ensino e aprendizagem de língua, categorizadas por Chraim, Pedralli e Dias (2023, p. 31) em dois grupos: de um lado, a teoria gramatical normativista e a teoria gerativista, alinhadas aos pressupostos das “teorias de cunho comportamentalista e inatista, que concebem a língua na sua imanência, na abstração”, e de outro, a teoria dos gêneros do discurso e a teoria dos estudos do letramento, alinhadas às “teorias de cunho sociologista, para as quais a língua é um objeto social”, por articularem-se aos pressupostos das teorias não críticas da essência e da existência que

submetem-se à lógica da adaptação, de modificações particulares nos comportamentos dos sujeitos, prisioneiros do pragmatismo e do mimetismo da vida comum, em um recrudescimento da cotidianidade presa à consciência reificada, abdicada de indagações filosóficas, em detrimento, pois, de uma lógica afeta à alteração das formas de ver e ser na vida (Chraim; Pedralli; Dias, 2023, p. 35).

Na contramão dessas teorias, uma educação linguística orientada pelos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica supera-as por incorporação e se ancora “em uma visão de mundo revolucionária, calcada na filosofia materialista, histórica e dialética, comprometida, desse modo, com a visão de mundo proletária e com um ideal formativo não adaptativo, mas transformador” (Chraim; Pedralli; Dias, 2023, p. 35) dos rumos futuros da humanidade pela via do desvelamento da aparência dos fenômenos naturais e sociais para compreensão da essência da realidade concreta. Para a construção de uma proposta de educação linguística

histórico-crítica, articula-se aos pressupostos materialista, histórico e dialético³⁹ e aos princípios da teoria pedagógica histórico-crítica às contribuições de Britto (2003, 2012a, 2012b), Chraim; Pedralli; Dias (2023), Dias, Pedralli e Machado (2023), Dias; Machado (2023) e Santos; Sousa; Pedralli (2023) sobre o ensino e aprendizagem de língua a partir de uma perspectiva crítica e uma visão social de mundo transformadora, conforme ilustrado na figura abaixo.

Figura 3 – Articulação filosófica teórico-metodológica de uma educação linguística histórico-crítica



Fonte: a autora (2024)

Uma proposta de educação linguística que se articula aos pressupostos materialista, histórico e dialético e aos princípios da teoria pedagógica histórico-crítica está comprometida com uma formação humana integral, omnilateral e com vistas à emancipação dos sujeitos para que “possam ser agentes da transformação social, na medida em que se reconheçam como seres históricos” (Dias; Pedralli; Machado, 2023, p. 7). Nessa direção, Britto (2012, p. 83) concorda com Saviani (1983) e afirma que “a função primordial da educação escolar é contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos, em especial no que concerne aos conhecimentos que expandem o cotidiano e rompem com o senso comum”, dado que o senso comum e os conhecimentos pragmáticos submetem a educação às demandas do mercado. Em contrapartida aos modelos liberais e tradicional de ensino, o autor entende que

39 Teoria social desenvolvida por Marx e Engels.

A educação linguística 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 a viver sua subjetividade (Britto, 2012a, p. 84).

A apropriação da leitura e da escrita é o primeiro passo e “condição de participação e de pertencimento à ordem social” (Britto, 2012a, p. 86). No entanto, o autor alerta que esse conceito de leitura e escrita como condição básica de inserção social não deve ser confundido com o conceito de letramento, entendido como “conjunto de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita e de atitudes positivas em relação a essas práticas.” (Ibidem), ou seja, como domínio abstrato da escrita deslocado das formas de conhecimento. Nessa perspectiva, “‘ser letrado’ significaria ser funcionalmente alfabetizado, isto é, ser capaz de usar da escrita para a realização das tarefas cotidianas características da sociedade urbano-industrial” (Britto, 2012a, p. 86) como “seguir comandos, realizar tarefas conforme um modelo, informar-se, distrair-se, circular pelo espaço público, cuidar de si e organizar a vida diária.” (Ibid. p. 91), tal qual a concepção de aprendizagem utilitarista e pragmática da pedagogia das competências para o ajustamento dos indivíduos às novas demandas do capital.

Em sentido oposto, a perspectiva de ensino da educação linguística histórico-crítica enfatiza os “aspectos do conhecimento que transcende o senso comum e os saberes da vida prática” (Britto, 2012a, p. 94). Desde os primeiros anos escolares, os alunos devem entrar em contato com “conteúdos que manifestem realidades e indagações intelectuais que estão além do referencial cotidiano” (Ibid. 96). Isso não significa desconsiderar ou desvalorizar o saber popular, os conhecimentos cotidianos e as experiências imediatas que o aluno adquiriu fora da escola, mas superá-los em direção à “ampliação do conhecimento de língua e de mundo” (Ibid. p. 93) para o alcance da compreensão integral da realidade objetiva. Para tanto, o autor enfatiza três fundamentos para os quais a educação escolar deve contribuir e seis princípios para o ensino de língua (Figura 4):

- *A ampliação da capacidade de interpretação da realidade*, o que conduz compreender o ato de conhecer como esforço sistemático e abrangente;
- *A apreensão de conceitos* – percebidos como modelos de compreensão da realidade em permanente reelaboração-, para a busca permanente do conhecimento; e
- *A problematização da vida concreta*, como condição de compreender a realidade e atuar sobre ela para transformá-la. (Britto, 2006, p. 357 *apud* Britto, 2012a, p. 97).

Figura 4 – Princípios para o ensino de língua

1) Há dois conhecimentos de natureza distintas no que diz respeito à língua: um saber que decorre da experiência imediata de ser falante; e outro que supõe o conhecimento reflexivo – prático e teórico – de um objeto central na organização da cultura e da sociedade. Se o primeiro se aprende na vida prática, o segundo é fruto do trabalho sistemático sobre a língua e deve ser aprendido pelo estudo formal.	2) Qualquer conteúdo da educação escolar tem de ser atual e correto cientificamente. As teorias sobre o mundo têm razão de ser na medida em que estão explícitos seus referências, origem e limites (tal princípio se aplica tanto ao estudo do cosmo como de qualquer teoria sobre a língua). Disso decorre que a exposição de um aspecto da língua deve pautar-se em teorias sustentáveis e verificáveis e não em modelos historicamente superados e evidentemente errados.	3) O ensino e a aprendizagem da língua, em especial das formas de escrita, pelo uso e pela prática não significa o abandono da formalização do conhecimento, isto é, do estudo de explicações consistentes do funcionamento da linguagem. Para que a aprendizagem não se limite ao pragmatismo e ao imediatismo da vida cotidiana, a prática deve ser objeto de reflexão e de indagação continuada.
4) Escrita e oralidade não são simétricas, uma não é a simples expressão da outra; disso se deve assumir que a aprendizagem da escrita e de seus modelos e convenções, mesmo considerando sua inevitável (nem por isso indesejável) interferência sobre a maneira de falar, prescinde da correção da fala.	5) As formas de escrita, principalmente as que não se associam com as atividades da vida prática, mostram organizações distintas da língua oral e devem ser objeto de ensino. Há que considerar, entretanto, que sua aprendizagem se faz concomitantemente à aprendizagem dos conteúdos que veiculam.	6) A literatura é uma forma de arte e, como tal, não se constitui como modelo geral de língua, devendo ser tomada como um objeto específico de ensino. O direito à literatura obriga a escola a considerar objetos estéticos que não se manifestam facilmente no cotidiano nem participam das mídias comuns.

Fonte: Britto (2012)

A respeito do trabalho educativo específico no âmbito da linguagem, e levando em conta que todo falante nativo de português domina as regras básicas da língua portuguesa, “há conhecimentos significativos a serem explorados [...] numa perspectiva que permita a ampliação da percepção do fenômeno da linguagem, independentemente do uso prático e cotidiano” (Britto, 2012a, p. 93). Cabe à disciplina de Língua Portuguesa “o estudo de questões especificamente linguísticas (teorias linguísticas, variação linguística, formas e processos de constituição da língua, língua e valores) e a experiência literária” (Ibid. p. 94-95). Entretanto, é trabalho educativo de todas as disciplinas o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Cabe a todos os professores das disciplinas curriculares “propor ao

educando não apenas a informação, mas sua busca através do texto escrito. A própria atividade de organização do conhecimento deve ser escrita” (Ibid. p. 94). O trabalho organizado e continuado com a leitura e a escrita deve ser realizado nas atividades de estudo de todas as disciplinas,

na preparação de intervenção e organização do que e como se pretende fazer e na avaliação do que se escreveu ou se falou. O estudo da realidade brasileira e sua história, a investigação sobre o corpo, seus valores e funcionamento, a reflexão sobre os processos naturais e sociais, a investigação da cultura local ou nacional – tudo isso supõe a leitura de textos e a produção de roteiros, síntese, resumos, comentários, registro de informações, relatórios, relatos, elaboração de esquemas, tabelas, gráficos, construção de argumentos. Isso significa que o estudante deve ler e redigir textos, fazer opções entre recursos linguísticos conhecidos e buscar outros que conhece menos ou não conhece (Britto, 2012a, p. 94).

Os pressupostos do materialismo histórico dialético e os princípios da pedagogia histórico-crítica formam a base filosófica teórico-metodológica da reflexão *por que ensinar educação linguística histórico crítica?* da qual deriva a reflexão: *o que ensinar de acordo com a proposta de educação linguística histórico-crítica?* Dias, Pedralli e Machado (2023) explicam que a língua é instrumento de produção de discursos e objetos da cultura humana e como tais resultam de processos e fenômenos históricos complexos. Logo, o trabalho educativo em linguagem deve se ocupar de textos e obras literárias clássicas sofisticadas que abordem os processos e fenômenos complexos da história da cultura material e intelectual da humanidade que contribuam para o desenvolvimento da individualidade do aluno e da elevação do gênero humano e da consciência de classe. Vale lembrar que esse tipo de conhecimento “pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento, mas [...] ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto” (Saviani, 2011a, p. 122) que, por sua vez, se encontra em condições que ele não escolheu, mas herdou. Por isso é tarefa da educação transmitir esses conhecimentos para “que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais” (Ibid. p. 121).

Esses processos e fenômenos complexos do desenvolvimento histórico do gênero humano, materializados em textos e obras literárias, seriam, “segundo organização metodológica definida pela pedagogia histórico-crítica, o ponto de partida para o trabalho educativo – 1º passo –, os quais seriam submetidos à problematização – 2º passo.” (Dias; Pedralli; Machado, 2023, p. 16) que demandaria um trabalho educativo planejado, organizado

e sistematizado de instrumentalização – 3º passo –, ou seja, de transmissão e apropriação de instrumentos teóricos, especialmente as teorias e questões especificamente linguísticas, “para a compreensão crítica de discursos, objetos culturais e, mais genericamente, da realidade social” (Ibidem).

Ao incorporar esses instrumentos, o resultado esperado é a catarse – 4º passo –, isto é, a superação da representação aparente e imediata desses processos e fenômenos complexos e um salto qualitativo na compreensão da prática social e da vinculação nela “de visões sociais de mundo antagônicas – a conservadora e a transformadora, e, com elas, da não naturalização da compreensão sobre a realidade, sobre as posições assumidas e sobre a relação de cada novo ser da espécie com a história” (Dias; Pedralli; Machado, 2023, p. 16-17). Com isso, alcança-se o ponto de chegada: a prática social – 5º passo – não mais compreendida de forma sincrética, mas sintética pelos sujeitos da prática agora capazes de manifestar essa compreensão e transformar a prática social em que estão inseridos. Esses cinco passos são os encaminhamentos metodológicos da reflexão pedagógica: *como ensinar de acordo com a proposta de educação linguística histórico crítica?*

Por fim, resta pensar na seguinte reflexão pedagógica: *quando ensinar de acordo com a proposta de educação linguística histórico crítica?* Para refletir sobre isso, é preciso considerar a teoria do desenvolvimento do psiquismo humano da Psicologia Histórico-Cultural. Considerando que o processo de ensino-aprendizagem precede e impulsiona o desenvolvimento, o trabalho educativo deve adiantar-se às necessidades de desenvolvimento para promovê-lo, ou seja, o trabalho educativo deve incidir sobre a zona de desenvolvimento iminente (ZDI) do indivíduo. Isto é, no espaço do pensamento referente às possibilidades de desenvolvimento do psiquismo com a mediação intencional e organizada do professor. Antes de tudo, porém, o professor precisa identificar o nível de desenvolvimento real (NDR) desse indivíduo para saber que conhecimentos ele já domina e a partir daí apresentar novos conceitos científicos que estabeleçam relações com aqueles já dominados, contribuindo para a consolidação das funções mentais que estão iniciando seu ciclo de desenvolvimento e para a formação de novas necessidades de aprendizagem. Portanto, o currículo escolar deve estar organizado de forma sequencial e gradativa. Pois, *quando ensinar* vai depender dos conhecimentos já adquiridos e consolidados pelo indivíduo, visto que a aprendizagem se dá de forma espiral

através de sucessivas aproximações. Num processo em que vão se ampliando as referências acerca do objeto, que vamos apreendendo suas múltiplas determinações,

a representação do real no pensamento vai sendo produzida, ampliando-se e tornando-se cada vez mais fidedigna. Assim, o trato com o conhecimento não pode ser pensado por etapas. O que mudaria de uma unidade de ensino ou de uma série para outra seria a amplitude das referências sobre cada dado da realidade que iria se ampliando no pensamento. Como exemplificam os autores “A compreensão de água de uma criança na pré-escola não é a mesma daquela que está na quarta série, nem da que frequenta a oitava. Entretanto, as três lidam com o dado água. O que muda, senão as referências do pensamento sobre esse dado?”. De um período para o outro, o que sofre alteração é o quanto em determinações os alunos dominam acerca de um dado assunto, ocorrendo um enriquecimento das determinações acerca do objeto estudado, o que tem rebatimento na qualidade do conhecimento apropriado e objetivado (Gama, 2015, p. 206).

As reflexões para a construção de um currículo de Língua Portuguesa a partir da Pedagogia Histórico-Crítica não se esgotam nas orientações aqui apresentadas, posto que a PHC continua sendo construída coletivamente a partir dos pressupostos teóricos filosóficos do materialismo histórico dialético, da teoria do desenvolvimento psíquico humano da Psicologia Histórico-Cultural, das elaborações pedagógicas de Saviani, das contribuições de Duarte e demais autores dessa linha teórica, bem como, no caso específico do ensino e aprendizagem de língua, das formulações de Britto (2003, 2012a, 2012b), Chraim; Pedralli; Dias (2023), Dias; Pedralli; Machado (2023), Dias; Machado (2023) e Santos; Sousa; Pedralli (2023) para a construção de uma proposta de educação linguística histórico-crítica.

4.3.1 Leitura, análise linguística e produção textual na perspectiva da PHC

A partir dos últimos anos da década de setenta no Brasil, as ciências cognitivistas da teoria da psicologia cognitiva e da linguística textual marcaram o desenvolvimento dos estudos da leitura na área da Linguística Aplicada (LA). Entretanto, na década de 1990, ocorreu uma mudança na perspectiva das pesquisas da área em direção a uma abordagem sociologista dos estudos sobre leitura “em razão também do advento para o Ocidente de textos de pensadores como L. Vigotski e M. Bakhtin, tanto quanto dos estudos do letramento” (Dias; Machado, 2023, p. 147). Contudo, a perspectiva de educação linguística histórico-crítica supera por incorporação essa dicotomia entre a abordagem puramente sociologista de um lado e a abordagem exclusivamente psicologista e linguístico textual de outro sobre ensino de leitura e concebe o ato de ler tanto na sua dimensão social quanto na sua dimensão cognitiva.

A despeito dos múltiplos sentidos da palavra leitura e “para evitar um pernicioso e inútil pan-conceito de leitura” (Britto, 2012b, p. 27), o trabalho educativo escolar com o

ensino de leitura na perspectiva da educação linguística histórico-crítica toma a acepção de leitura na sua dimensão escrita, visto ser o texto escrito ‘o elemento base do ato de ler’ (Britto, 2012b, p. 21), além do mais, a leitura do texto supõe “processos intelectuais diferentes” (Ibid. p. 27) e “oferece condições muito particulares de metacognição” (Ibidem) em relação aos demais usos do termo e das formas de registro da língua. No entanto, em se tratando do ensino escolar da leitura, não se trata do trabalho educativo com leituras utilitárias e automatizadas da vida cotidiana, mas com “leituras edificantes, leituras de livro, leituras de conteúdos que estão para além da vida prática.” (Britto, 2012b, p. 18), pois são objetivações humanas da esfera cultural e intelectual “cuja organização se afasta das formas da oralidade, com léxico, sintaxe e prosódia próprios, sustentando-se sobre outro tipo de referencialidade, mais distante do contexto imediato e vinculada a estratégias mais tensas de representação [...]” (Ibid. p. 27).

Uma vez que leitura é uma prática social histórico-cultural da atividade humana, constituída por uma dimensão estética e uma dimensão ético-política, ela deve ser promovida no âmbito escolar “como uma ação essencialmente ético-política, no sentido de que é uma ação de intervenção no meio, é uma maneira de construir a condição da possibilidade humana” (Britto, 2003, p. 111). Isto é

Promover literatura, promover leitura enquanto ação política significa que estamos interessados não em promover a leitura em si, mas sim em promover um conjunto de valores e comportamentos humanos dignos, necessários para a própria condição humana, e que estão, de alguma maneira muito importante, expressos e fundamentados na experiência artística. Estão expressos e fundamentados no texto e na arte literária (Britto, 2003, p. 112).

Nessa perspectiva, a concepção de leitura afasta-se das visões ingênuas de leitura que concebem o ato de ler como entretenimento e prazer. Não que essas práticas não possam contribuir para a aquisição de conhecimento, mas o “conhecimento que produzem é essencialmente de aceitação de uma representação de mundo em que as coisas são naturalmente como são. Não há engajamento do sujeito com o processo de reelaboração do saber instituído e, muito menos, questionamento dos valores veiculados” (Britto, 2003, p. 110), favorecendo o mascaramento da dimensão política da leitura e os interesses da indústria de produção de textos e informação. Diferentemente, o ensino da leitura deve promover a indagação da própria vida e da condição humana e não o esquecimento dela como quer o entretenimento. “O entretenimento me faz esquecer que eu morro. A arte me faz lembrar da

própria morte” (Ibid. p. 111). Britto (2003) esclarece ainda que a ideia de fruição do texto de Roland Barthes (1977) não está associada a leitura de entretenimento com a qual vem sendo frequentemente vulgarizada.

Para Barthes, entretanto, a fruição, diferentemente do prazer, implica a ruptura, e resulta da intenção crítica do sujeito, nada tendo a ver com a satisfação ligeira ou com o mergulho na aventura romanesca. O texto de prazer é “aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura”. O texto de fruição é “aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até com um certo enfado), faz vacilar as bases históricas culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem” (Barthes, 1997, p. 22) (Britto, 2003, p. 107).

Mais adiante, o autor apresenta dois problemas da associação ingênua de leitura a prazer, o primeiro é a restrição da dimensão da arte à do entretenimento e o segundo é a negação do caráter catártico da experiência artística o qual “está associado a dor, ao sofrimento e a indagação da vida. Certamente, interessa pensar esta dimensão do objeto artístico, enquanto lugar em que o sujeito que experimenta a arte encontra nela um espaço para construir sua identidade, e não um objeto de consumo para divertir” (Britto, 2003, p. 113). A leitura, portanto, não é um bem em si, mas uma ação intelectual, social e cultural. Negar sua dimensão política não a isenta de seu caráter político e em nada contribui para o acesso à informação e à cultura escrita, bem como para a democratização do poder. A leitura “seria um ato de posicionamento político diante do mundo. E quanto mais consciência o sujeito tiver deste processo, mais independente será sua leitura, já que não tomara o que se afirma no texto que lê como verdade ou como criação original, mas sim como produto” (Ibid. p. 100).

Outro fator importante quando se pensa em formação leitora é a falsa crença de que a leitura não pode ser chata e “que se se quer formar leitores é preciso propor aos jovens leituras agradáveis e prazerosas” (Britto, 2003, p. 105). Dessa forma, ler não seria diferente “do que qualquer outra atividade de entretenimento ou de recepção de informação, como ver um filme, assistir o noticiário da televisão ou ir a um parque de diversões” (Ibid. p. 109). Com isso, as práticas de leitura ficam sujeitas aos interesses econômicos do mercado editorial que reproduz o senso comum por meio da edição de textos facilitados, com uma organização linguística próxima da oralidade coloquial, que não exige mais do que o domínio da capacidade de decodificação da escrita nem de outros conhecimentos além daqueles adquiridos no cotidiano.

Essas práticas de leitura nem mesmo contribuem “para que as pessoas ampliem sua capacidade de ler, isto é, sua capacidade de interagir autonomamente com discursos elaborados dentro do registro da escrita e referenciados em universos específicos de conhecimento” (Ibid. p. 110).

Da mesma forma que a linguagem, o texto escrito é um produto resultante da atividade humana, que constitui o mundo da cultura humana, e como tal é transmitido socialmente e não geneticamente, desse modo fica evidente que o “gosto não é a manifestação de determinações biológicas ou genéticas nem fruto de uma aprendizagem autodirigida e imanente; gosto se aprende, se muda, se cria, se ensina” (Britto, 2012b, p. 30), não progride de forma espontânea, exige trabalho e disciplina, “rigor e perseverança, sendo muitas vezes penosa e distinta de atividades lúdicas ou de processamento automático” (Idem, 2012a, p. 95). Acreditar no

amadurecimento progressivo do leitor, que com o tempo passaria à leitura de textos mais densos, é o mesmo que supor que possa haver um amadurecimento do espectador de cinema que, de tanto assistir enlatados de Hollywood, termina por admirar cinema de autor. Ao contrário, a tendência mais provável é a de que o leitor, assim como ocorre com o espectador que rejeita programas que exigem maior envolvimento intelectual, torna-se avesso aos textos densos sob o argumento de que são complicados e chatos (Britto, 2003, p. 109) .

Sendo a leitura “um processo ou uma atividade de apropriação de objetivações genérico-humanas, isto é, de assimilação do patrimônio cultural historicamente produzido [...]” (Dias; Machado, 2023, p. 163), não faz sentido o trabalho educativo com a leitura se ater a textos da esfera do cotidiano, uma vez que esses textos são de fácil acesso e compreensão no dia a dia dos indivíduos. O foco da formação leitora na esfera escolar deve estar em leituras não cotidianas e não familiares aos alunos, como textos e obras literárias clássicas que abordem fenômenos complexos do desenvolvimento histórico do gênero humano e apresentem organização e elaboração do pensamento, bem como estrutura sintático-semântica e léxico mais sofisticados e distintos dos discursos do cotidiano. “Por conta disso, a aprendizagem de tais textos demanda um ensino planejado, intencional, sistemático, com o fito [...] de ampliação da compreensão da língua e do mundo pelos alunos [...]” (Ibid. p. 161). A seleção desses textos e obras literárias seria o ponto de partida do trabalho educativo com a linguagem (1º passo do método da PHC) seguido da problematização (2º passo do método da PHC) dos processos e fenômenos complexos (prática social) representados nos discursos desses textos e obras literárias selecionadas.

De acordo com Britto (2012b), a leitura do texto compreende duas ações básicas, distintas em seus fundamentos e qualidades, mas interligadas de modo que uma implica a outra: decifrar e compreender, ou seja, o ato de ler requer decodificação e intelecção do texto escrito. Ancoradas na teoria histórico-cultural, Cerutti-Rizzatti, Daga e Catoia (2014) propõem para o trabalho com a leitura a conciliação de duas dimensões envolvidas no ato de ler: a dimensão intersubjetiva e a dimensão intrassubjetiva. A primeira corresponde aos aspectos sociais do texto, isto é: ao gênero do discurso e o suporte em que o texto se materializa, “autoria, público-alvo, contexto amplo de produção do texto (contexto histórico, político, econômico, ideológico), situação imediata de produção, objetivo do autor, objetivo do público-alvo, entre outros aspectos relevantes para a interpretação textual” (Dias; Machado, 2023, p. 159).

A dimensão intrassubjetiva corresponde ao momento do ato de ler “em que o sujeito se depara e enfrenta as escolhas linguísticas de seu interlocutor” (Dias; Machado, 2023, p. 160). É nesse momento que o leitor ativa e/ou agencia operações cognitivas, como “decodificação, localização de informações explícitas, referenciação, inferenciação, agenciamento de conhecimentos prévios, ativação de esquemas cognitivos, entre outras atividades exploradas pela literatura cognitivista [...]” (Ibidem), para dar acabamento ao projeto de discurso do autor. Seria, portanto, no momento da instrumentalização (3º passo do método da PHC) que ocorreria, de forma dialética, a convergências entre as dimensões intersubjetiva e intrassubjetiva para que o texto possa ser compreendido em sua totalidade

por meio de um procedimento que parte do seu todo caótico – sua dimensão plana, fotográfica, massa amorfa, ou concreto sincrético –, de sua aparência fenomênica, em direção à sua essência, sua dialética, a ‘coisa em si’ (KOSIK, 1976), via processo teórico abstrato, caracterizado pelo agenciamento de conhecimentos prévios distintos (especialmente linguísticos e de mundo), pela ativação de esquemas conceituais, por operações de localização de informações, de referenciação, inferenciação (dimensão intrassubjetiva da leitura), num processo de desmonte do texto, de sua estrutura, a fim de investigar sua dinâmica, suas íntimas leis, revelando as conexões internas, estabelecidas entre os elementos lexicais e gramaticais, em permanente dialética com aqueles aspectos do âmbito da interação (dimensão intersubjetiva da leitura). A seguir, num movimento inverso, tal qual postulado por K. Marx em seu método científico, remonta-se o texto a partir de suas determinações constituintes a fim de alcançá-lo, agora, como um todo concreto, ou concreto pensado, compreendido como prática social concreta, histórica, condicionada pela luta de classes (Dias; Machado, 2023, p. 163-164).

Logo, a análise linguística pertence à dimensão intrassubjetiva e é nesse momento que devem ser realizadas, de forma dialética, as atividades de natureza *linguística*, *epilinguística* e

metalinguística, as quais, Geraldi (1997), em uma perspectiva teórica sobre a educação linguística distinta da adotada nesta pesquisa, as distingue respectivamente entre “as ações que se fazem com a linguagem, as ações que se fazem sobre a linguagem e as ações da linguagem” (Geraldi, 1997, p. 20). As *atividades linguísticas* são as operações linguísticas gerais e comuns, de reflexão automática, que os alunos já dominam e praticam nas interações verbais e que permitem a progressão do assunto de que se fala. As atividades *epilinguísticas* são aquelas resultantes das reflexões que se fazem sobre a linguagem, dito de outro modo, sobre as diferentes formas de dizer, ou ainda, sobre os recursos expressivos usados nas interações verbais. As atividades *metalinguísticas* são aquelas de sistematização dos recursos expressivos usados nas interações verbais, isto é, são atividades que permitem descrever e categorizar as estruturas e o funcionamento da linguagem.

Diferentemente das perspectivas de educação linguística com amplo espaço no trabalho educativo com linguagem atualmente nas escolas – a análise linguística e a linguística na escola, ancoradas em fundamentos linguísticos distintos, mas alinhadas aos pressupostos pedagógicos escolanovistas e aos princípios construtivistas, que prezam, a primeira, pelas atividades epilinguísticas e, a segunda, pelas atividades metalinguísticas – a perspectiva de educação linguística histórico-crítica considera problemática essa dicotomia entre atividades epi e metalinguística, uma vez que o trabalho educativo centrado nas atividades epilinguísticas contribui para um ensino pragmatista e imediatista, bem como o trabalho centrado nas atividades metalinguísticas reduz o ensino à aprendizagem de conceitos com fim em si mesmo. Portanto a educação linguística histórico-crítica supera mais uma vez por incorporação essa distinção e propõe um trabalho articulado entre as atividades epi e metalinguísticas, visto que o trabalho com as atividades epilinguísticas reflete sobre as diferentes construções e estratégias discursivas utilizadas nas situações de interação linguísticas e a apropriação de conceitos por meio das atividades de metalinguísticas contribui para a formação do pensamento teórico e abstrato em direção ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Alcançada a efetiva incorporação dos instrumentos culturais e textuais por meio do trabalho educativo com a leitura e a análise linguística, o aluno supera a representação aparente e o nível de pensamento cotidiano e avança na compreensão crítica da realidade social (catarse) representada nos discursos contidos nos textos e obra literárias. Essa nova compreensão (sintética) pode ser manifestada no trabalho educativo com a produção textual

(4º passo do método da PHC), desde que sejam superadas as atividades linguísticas artificiais de produção textual, “cujo objetivo consiste unicamente em treinar o aluno em determinadas técnicas, que vão desde o uso adequado das convenções da escrita (ortografia, concordância, acentuação, pontuação etc.) até a concatenação lógica do texto (coesão e coerência textual)” (Santos; Sousa; Pedralli, 2023, p. 182), e a ingenuidade de que o trabalho estritamente metodológico com gêneros “seria capaz de superar a absolutização do texto/redação [...] como coisa [...] numa mera troca de nomenclatura, muitas vezes, [...] revestido de ‘razões para dizer’, e integrado em uma prática social unicamente por responder a demandas estritamente cotidianas [...]” (Ibid. p. 182-183) da vida do aluno. Por isso,

Ao promover a produção de textos no interior da escola, é fundamental analisar quais as condições didáticas necessárias a serem criadas. Isso significa que, a cada vez que produzimos um texto, selecionamos um gênero em função daquilo que desejamos comunicar, em função do efeito que desejamos produzir em nosso interlocutor e em função da ação que desejamos produzir no meio em que nos inscrevemos. Sendo assim, ao produzir textos, são mobilizados conhecimentos sobre o sistema de escrita, sobre a linguagem escrita e, ainda, sobre o processo redacional. Porém, o trabalho com a produção textual como resultado da atividade humana vai além disso, considerando sua função tanto de interação, ação comum pela linguagem, quanto de recurso de memória, no caso do registro escrito especialmente (Santos; Sousa; Pedralli, 2023, p. 183).

Isto é, para produzir um texto, assim como para ler um texto, é preciso conciliar de forma dialética a dimensão intersubjetiva e intrassubjetiva, ou seja, é preciso mobilizar os aspectos sociais do texto que será produzido: gênero, finalidade, público alvo, suporte, propósito comunicativo e função social, entre outros aspectos, bem como os aspectos cognitivos e linguístico-textuais: agenciamento dos instrumentos culturais e textuais incorporados no trabalho educativo com a leitura e a análise linguística. Ao manifestar um avanço na compreensão crítica da realidade social, a produção textual, assim como a leitura, também seria, parodiando Britto (2003), um ato de posicionamento político diante do mundo. Contudo, sempre é bom lembrar que o trabalho educativo não transforma diretamente a prática social (5º passo do método da PHC), pois isso depende de uma série de condições que vão além do espaço escolar, mas contribui para a sua transformação ao agir sobre os sujeitos capazes de transformá-la.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse em pesquisar sobre o currículo despontou no início da carreira docente, quando entrei pela primeira vez em uma sala de aula, desorientada e sem saber por onde começar, *o que, como, quando* e muito menos *por que* ensinar. Essas questões me acompanharam durante a minha trajetória docente e se tornaram inquietações e objeto de interesse na minha prática docente. Essas inquietações se intensificaram, no final de 2019, quando participei da elaboração do componente de Língua Portuguesa da proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Joinville. Insatisfeita com o resultado e incomodada com a participação restrita a poucos participantes, sem a contribuição dos demais professores da rede, aumentou a vontade de dar um novo passo na minha formação acadêmica e, principalmente, aprender mais sobre a questão curricular.

Ao ingressar no mestrado e iniciar as pesquisas sobre o currículo, as concepções de currículo foram ampliadas, bem como a compreensão de seu caráter político-ideológico, dos interesses das classes sociais que estão em disputa nos processos de construção desses documentos e como essa estrutura influenciará no modo como as pessoas poderão compreender o e atuar no mundo. A partir da compreensão de que, para além da ingênua concepção de currículo como instrumento de seleção e organização dos conteúdos, trata-se de projetos formativos de homem e sociedade, esta pesquisa tomou partido pela concepção de mundo materialista, histórica e dialética e adotou os pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), concebendo a escola como valioso instrumento de transformação social, em favor dos interesses da classe trabalhadora, em direção à superação das relações de exploração e dominação entre os homens.

Diante desse esclarecimento, o objetivo que orientou os caminhos tomados nesta pesquisa foi o de investigar em que medida a proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Joinville, sobretudo o componente de Língua Portuguesa dos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, aproxima-se ou não das concepções da Pedagogia Histórico-Crítica. Em vista desse objetivo, foram realizadas as etapas fundamentais para se chegar aos resultados alcançados. Entre elas, foram realizadas instrumentalizações para compreender a fundo os pressupostos teórico-metodológicos e a concepção de currículo crítico para a PHC, as diversas teorias do currículo, o contexto de produção e os fundamentos pedagógicos da BNNC e o processo de constituição e transformação do ensino escolar da Língua Portuguesa.

Após a incorporação desses instrumentos teóricos, foram realizadas as etapas de análise da proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Joinville.

Na primeira etapa, foi elaborada e realizada uma entrevista com três professoras que participaram da elaboração do currículo da Rede Municipal de Joinville para compreender em que contextos se deu a produção desse documento, conhecer esses sujeitos, as concepções de currículo e de mundo, as perspectivas pedagógicas, o posicionamento político e educacional que carregam e em que medida essas concepções aproximam-se ou não das concepções da Pedagogia Histórico-Crítica e influenciaram ou não as decisões e escolhas feitas na construção da proposta. Para alcançar esses resultados foi realizada uma análise de conteúdo das respostas dadas pelas entrevistadas. Dessa análise, constatou-se que a elaboração desse documento, tanto na sua versão preliminar (2009) quanto na sua versão atual (2022), ficou restrita à participação de algumas poucas pessoas convidadas pela equipe técnico-pedagógica da Secretaria de Educação e pela participação do Instituto Reúna. As condições em que se deu esse processo foi o de fundamentação e implementação da BNCC na proposta curricular. Além disso, foram utilizados como critérios de organização do componente: a seleção de gêneros textuais e discursivos da antiga matriz curricular, do livro didático vigente, das habilidades da BNCC e os critérios estabelecidos pelo Instituto Reúna, uma instituição privada representante dos interesses da classe dominante.

Quanto às concepções de currículo e de mundo, às perspectivas pedagógicas e o posicionamento político e educacional das professoras entrevistadas, constatou-se que as concepções apresentadas pela primeira entrevistada se aproximam em alguma medida dos pressupostos da PHC, mas claramente aproximam-se mais dos pressupostos das teorias pós-críticas, especialmente da perspectiva multiculturalista. De modo semelhante, a segunda entrevistada transitou em alguns momentos pelos pressupostos da PHC, mas apresentou em outros a apropriação das proposições pedagógicas que dominam o cenário educacional brasileiro. Apenas a terceira entrevistada apresentou concepções que se aproximaram mais dos pressupostos da PHC. O que pode explicar a menção no currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville ao conceito de trabalho educativo de Dermeval Saviani (1992), ao método de ensino-aprendizagem orientado pelas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e às breves menções à formação humana, ao desenvolvimento integral e às transformações da realidade social coerentes com as concepções da Pedagogia Histórico-Crítica.

Na segunda etapa, foi realizada a análise documental da proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Joinville para compreender os pressupostos pedagógicos e os preceitos linguísticos contidos no currículo, bem como em que medida esses pressupostos e preceitos aproximam-se ou não dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e de uma educação linguística histórico-crítica. Inicialmente, foi realizada uma análise de conteúdo do Prefácio, da Introdução e do primeiro capítulo, O Currículo no Contexto da Educação Básica, para compreender os pressupostos pedagógicos. Foi possível evidenciar que, embora o documento afirme que a educação que se desenvolve na instituição seja orientada pela abordagem sócio-histórica, mencione o conceito de trabalho educativo de Dermeval Saviani (1992), a formação humana, o desenvolvimento integral e a transformações da realidade social e admita que nenhum currículo é neutro, mas “fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo” (BRASIL, 2013, p 28 e 29 apud Joinville, 2022, p. 10), de modo geral, revela se posicionar do lado das teorias pedagógicas hegemônicas.

É possível aferir esse posicionamento ao constatar a valorização do processo de aprendizagem em detrimento do processo de ensino, dito de outra forma, do processo de transmissão do conhecimento para o método de construção, por si mesmo, do conhecimento. O posicionamento resulta na desvalorização do saber escolar organizado de forma sequencial e gradativa, bem como no rebaixamento da função do professor como transmissor do saber elaborado para aquele que apenas regula os processos de aprendizagens e acompanha o desenvolvimento natural do aluno. Ou seja, ideias pedagógicas compartilhadas pelo grupo das Pedagogias do Aprender a Aprender (Duarte, 2001a), do qual fazem parte a teoria multiculturalista e a Pedagogia das Competências, filiadas ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno. A primeira é referência teórica das DCN e a segunda é fundamento pedagógico da BNCC, das quais o currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville toma por base os Princípios da Educação Básica e as Competências Gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo do processo educativo da Educação Básica.

Além disso, não há nenhuma menção, nas unidades analisadas no documento, ao trabalho educativo com o conhecimento universal e o saber objetivo dos clássicos e das esferas não cotidianas, especialmente, a científica, artística e filosófica. Em lugar desses conteúdos, menciona-se o trabalho educativo com os temas contemporâneos correspondentes

aos temas transversais tratados nos PCN e nas DCN. Esses documentos equiparam conteúdos conceituais a conteúdos atitudinais e procedimentais, ou seja, conteúdos científicos a procedimentos, valores e atitudes socioemocionais, como o respeito as diferenças, necessários para a harmonia entre os povos e a convivência pacífica entre as pessoas, como estratégia de controle da consciência de que a desigualdade social é consequência das relações e da divisão do trabalho que caracterizam a estrutura social do sistema capitalista. Dessa forma, mantêm-se a coesão e a estabilidade social, naturalizam-se as desigualdades sociais e econômicas e promove-se uma formação de adaptação às relações e à ordem social vigente bem como às constantes mudanças do mercado.

Depois de analisados os pressupostos pedagógicos, foi realizada também uma análise de conteúdo do subitem 4.1 Língua Portuguesa do quarto capítulo, Área: Linguagens, para compreender os preceitos linguísticos. Foi possível evidenciar que o currículo toma por base para o ensino de língua do Ensino Fundamental as dez competências específicas de Língua Portuguesa da BNCC, confirmando novamente a adoção dos princípios teóricos da Pedagogia das Competências. Quanto às teorias linguísticas, o documento está ancorado nas teorias de cunho sociologistas: a teoria dos gêneros do discurso e dos estudos do letramento e dos multiletramentos. Em consonância com a teoria pedagógica adotada, as teorias dos gêneros do discurso e dos estudos do letramento e dos multiletramentos aproximam-se das ideias pedagógicas escolanovistas e do trabalho educativo centrado no aluno, nos seus conhecimentos e experiências prévias, nos seus objetivos e interesses imediatos, no processo de aprendizagem da língua em uso e da escrita e da leitura de textos vinculados às necessidades das práticas sociais e pragmáticas da vida cotidiana dos indivíduos, isto é, de caráter utilitarista, voltadas para a adaptação dos sujeitos às demandas do sistema.

Em síntese, conclui-se que, ainda que existam breves menções a algumas concepções da Pedagogia Histórico-Crítica no currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville, as orientações estão alinhadas à Pedagogia das Competências e à teoria multiculturalista, construtivistas, dos gêneros do discurso, dos estudos do letramento e dos multiletramentos, pertencentes ao grupo das Pedagogias do Aprender a Aprender (Duarte, 2001a). Esse resultado corrobora com a hipótese inicial de que haveria, na proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Joinville, contradições entre as concepções teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica e outras concepções alinhadas ao processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular. Portanto a proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de

Joinville afasta-se da base filosófica, teórica, pedagógica, metodológica e linguística da Pedagogia Histórico-Crítica e colabora com a ideia de formação para a adaptação e manutenção do status quo. Sendo assim, para contribuir com a reflexão coletiva de uma educação linguística contra-hegemônica e a serviço da transformação social, foram elaboradas orientações para pensar a construção de um currículo de língua portuguesa a partir dos fundamentos da PHC.

Uma educação linguística histórico-crítica articula-se aos pressupostos do Materialismo, Histórico-Dialético e aos princípios da teoria Pedagógica Histórico-Crítica. A essa base filosófica teórico-metodológica, somam-se os esforços de Britto (2003, 2012a, 2012b), Chraim; Pedralli; Dias (2023), Dias; Pedralli; Machado (2023), Dias; Machado (2023) e Santos; Sousa; Pedralli (2023) sobre o ensino e aprendizagem de língua em direção à construção de uma educação linguística a partir de uma perspectiva crítica e comprometida com a visão de mundo proletária, de base transformadora, e com uma formação humana integral, omnilateral e com vistas à emancipação dos sujeitos. O foco do trabalho educativo em linguagem deve ser em questões especificamente linguísticas e a experiência literária. Esta última deve se ocupar de textos e obras literárias clássicas que abordem processos e fenômenos complexos da história da humanidade (Dias; Pedralli; Machado, 2023) e apresentem organização e elaboração do pensamento, bem como estrutura sintático-semântica e léxico, mais sofisticadas e distintas dos discursos do cotidiano.

O trabalho educativo de leitura desses textos deve conciliar a dimensão intersubjetiva e a dimensão intrassubjetiva envolvidas no ato de ler (Cerutti-Rizzatti; Daga; Catoia, 2014), ou seja, deve conciliar os aspectos sociais e os aspectos cognitivos da leitura. Seria no trabalho educativo com a dimensão intrassubjetiva que entram as questões especificamente linguísticas em que são realizadas, de forma dialética, as atividades de natureza linguística, epilinguística e metalinguística, as quais, quando trabalhadas de maneira articulada contribuem para a reflexão sobre as diferentes construções e estratégias discursivas utilizadas nas situações de interação linguísticas e para a formação do pensamento teórico e abstrato em direção ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Alcançada a efetiva incorporação dos instrumentos culturais e textuais por meio do trabalho educativo com a leitura e a análise linguística na perspectiva histórico-crítica, o aluno torna-se capaz de manifestar, no trabalho educativo com a produção textual, uma compreensão mais crítica e elaborada dos processos e fenômenos complexos representados nos discursos contidos nos

textos e obra literárias trabalhadas. Portanto, nessa perspectiva ler e escrever são atos “de posicionamento político diante do mundo” (Britto, 2003, p. 113).

Por fim, cabe dizer que a pesquisa realizada para este estudo apresentou algumas limitações devido à impossibilidade de dedicação exclusiva à investigação, tendo que conciliar horário de trabalho ao tempo de estudo. Em vista do tempo limitado para uma análise profunda de todos os dados, optou-se pela realização da análise apenas do documento curricular e das entrevistas com as três professoras que participaram da elaboração desse documento. Dessa forma, não houve condições de realizar a análise das respostas dos professores de Língua Portuguesa da rede ao questionário aplicado. Destarte, fica como possibilidades de pesquisas futuras que se proponham a investigações desta natureza investigar a concepção de currículo dos professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Joinville, bem como a percepção que têm do próprio currículo da rede, uma vez que não participaram da construção da proposta ainda que sejam os responsáveis por executá-la, e em que medida essas percepções aproximam-se ou não dos pressupostos da PHC, problematizando a falta de formações iniciais e continuadas que discutam os interesses das classes sociais, sobretudo dos burgueses, que estão em jogo e em disputa nos processos de construção dos currículos escolares.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. F. **Pedagogia das competências e ensino de filosofia**: um estudo da proposta curricular do estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, Coleção Formação de Professores, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jun. 2023.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 jun. 2023.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em 21 jun. 2023.

_____. **Emenda Constitucional nº59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 22 jun. 2023.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de educação básica. **Resolução nº4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação básica. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acessado em: 22 jun. 2023.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 jun. 2023.

_____. **Portaria Nº 592, de 17 de junho de 2015**. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 114, p. 16, 18 jun. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 dez. 2023.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União. Seção 1. Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 abr. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:

https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 23 jun. 2023.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e participação. In: **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 99-114.

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

_____. **Leitura: acepções, sentidos e valor**. Nuances: estudos sobre Educação, v. 21, n. 22, p. 18-31, 2012b. Disponível em:

<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1619/1555>. Acesso em: 29 mar. 2023.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; DAGA, Aline Cassol; DIAS, Sabatha Catoia.

Intersubjetividade e intrassubjetividade no ato de ler: a formação de leitores na Educação Básica. Calidoscópio, v. 12, n. 2, p. 226-238, maio/ago. 2014. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2014.122.10/4254>. Acesso em: 19 mar. 2023.

CHRAIM, Amanda Machado; PEDRALLI, Rosângela; DIAS, Sabatha Catoia. Fundamentos teórico-filosóficos e trabalho educativo com língua: indissociabilidade entre ciência e educação e implicações para a formação de professores. In: CHRAIM, Amanda Machado; PEDRALLI, Rosângela; DIAS, Sabatha Catoia (orgs). **O desenvolvimento da consciência na formação de professores: o enfoque no trabalho escolar com língua**. Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2023. p. 23-43. Disponível em:

<https://repositorio.furg.br/handle/123456789/10899>. Acesso em: 06 ago. 2024.

DA SILVA THIESEN, Juarez. O currículo como fundamento na/para a organização escolar. In: DANTAS, Jéferson Silveira.; TRICHES, Jocemara.; DALMAGRO, Sandra Luciana.

(orgs). **A Organização Escolar no processo formativo das Licenciaturas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 52 – 70. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/05/eBook_Organizacao-escolar.pdf. Acesso em: 29 mar. 2023.

DIAS, Sabatha Catoia; MACHADO, Pierre Silva. O trabalho educativo com leitura: da superação da consciência reificada à individualidade para si. CHRAIM, Amanda Machado; PEDRALLI, Rosângela; DIAS, Sabatha Catoia. **O desenvolvimento da consciência na formação de professores: enfoque no trabalho escolar com língua**. Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2023. p. 146-171. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/handle/123456789/10899>. Acesso em: 06 ago. 2024.

DIAS, Sabatha Catoia; PEDRALLI, Rosângela; MACHADO, Pierre Silva. **Fundamentos de uma educação linguística histórico-crítica**. Revista HISTEDBR On-line, v. 23, p. e023039-e023039, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8669113/33015>. Acesso em: 18 dez. 2023.

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

_____. **A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si**. *Germinal: Marxismo e Educação em debate*, p. 59-72, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9699/7087>. Acesso em: 20 mar. 2023.

_____. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, 2001a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 out. 2023.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001b.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. **Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade**. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v. 21, p. 521-530, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/mZKXbDZVP4KsZkgWr9x7RTg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1º ago. 2023.

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/18205/1/tese_Carolina%20Nozella%20Gama%20final%20PPGE.pdf. Acesso em: 21 maio. 2023.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas SA, 1989.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ CALLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, María del Pilar. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

JOHANN, R. C. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica**. 2021. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino) – Secretaria Estadual de Educação do Paraná – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2021. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5542/5/Rafaela_Cristina_Johann_2021.pdf. Acesso em: 29 mar. 2023.

JOINVILLE. **Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville**. Joinville. Ensino Fundamental, aprovado pelo Parecer 019/2019/CME e Parecer nº 19/2022/CME e Educação Infantil, aprovado pelo Parecer nº 041/2019/CME. Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2022/11/Curriculo-da-Rede-Municipal-de-Ensino-de-Joinville.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2023.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

MALANCHEN, Julia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/a461ed0a-8fe0-4197-9eb0-0682469e7de7/content>. Acesso em: 04 maio. 2023.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na Rede Estadual de Ensino Paulista: Análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008**. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista – Unesp de Araraquara, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/555ff8cc-fcf9-47e7-969e-fd811fd9558f/content>. Acesso em: 1º ago. 2023.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 43-58.

_____. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. 29º Reunião Anual da ANPED, p. 1-17, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042—Int.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PASQUALINI, Juliana Campregher.; MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **Em defesa da escola: uma análise histórico-crítica da educação escolar**. Educação em revista, Marília, v. 9, n. 1, p. 77-92, 2008. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/627/510>. Acesso em: 29 mar. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O que significa o currículo?** In: SACRISTÁN, José GIMENO (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa, Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Larissa Malu dos; SOUSA, Priscila de; PEDRALLI, Rosângela. Produção textual: a superação da pseudoconcreticidade como busca no/do trabalho escolar também com essa ação humana. In: CHRAIM, Amanda Machado; PEDRALLI, Rosângela; DIAS, Sabatha Catoia (orgs). **O desenvolvimento da consciência na formação de professores:** o enfoque no trabalho escolar com língua. Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2023. p. 172-190. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/handle/123456789/10899>. Acesso em: 06 ago. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Debate sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia a partir do método dialético.** Perspectiva, Florianópolis, v. 31, n.1, p. 185-209, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n1p185/25654>. Acesso em: 05 abr. 2023.

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

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b. (Coleção memória da educação).

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 abr. 2023.

_____. **Escola e democracia:** polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Competências:** a pedagogia do “novo Ensino Médio. São Paulo: PUC/SP, 2003. Tese de Doutorado. Disponível em: <https://observatorioensinomedio.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/monica-r-silva-tese-competc3aancias-a-pedagogia-do-novo-ensino-mc3a9dio.pdf>. Acesso em: 1º ago. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIQUEIRA, Rafael Moreira. **Currículo e políticas curriculares na perspectiva histórico-crítica:** ensino médio e química em análise. 1.ed. Curitiba: Appris, 2022.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. **Linguística da norma.** São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fonte, 2009.

_____. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fonte, 2003.

ZANK, Debora Cristine Trindade. **Base nacional comum curricular e o "novo" ensino médio**: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica. 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020. Disponível em:
https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4960/5/Debora_Cristine_Trindade_Zank_2020.pdf. Acesso em: 29 mar. 2023.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES(AS) QUE PARTICIPARAM DA ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO

1º BLOCO: informações gerais

1. Idade:
2. Curso de graduação em:
 - a) Universidade:
 - b) Ano de conclusão:
3. Pós-graduação em:
 - a) () especialização () mestrado () doutorado
 - b) Universidade:
 - c) Ano de conclusão:
4. Tempo de docência na área de formação:
5. Tempo de docência na Rede Municipal de Ensino:
6. Outras experiências na docência:

2º BLOCO: contexto de produção do currículo da rede

7. Por que você foi convidada para participar da elaboração do currículo da rede municipal de Joinville?
8. Como se deu esse processo de elaboração?
9. Que critérios foram utilizados para as escolhas feitas?
10. Houve de alguma forma participação dos demais professores da rede na elaboração do currículo? De que forma?
11. Houve alguma mudança ou atualização posterior? O que mudou e como isso se deu?
12. Além da BNCC, outros documentos, materiais didáticos ou pressupostos teórico-metodológicos foram considerados para a elaboração do currículo?
13. Que documento era usado pelos professores para o planejamento das aulas e como ocorria esse planejamento antes desse currículo atual?
14. Como é o planejamento das aulas no momento atual?

15. São promovidas formações continuadas sobre o currículo da rede para os professores? O que se discute nessas formações e de que forma elas ocorrem?

16. Se possível, você mudaria alguma coisa no currículo atual? Que alterações faria e por quê?

3º BLOCO: concepções sobre currículo

17. Qual a sua concepção de currículo?

18. Para você, de que forma o currículo contribui para o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos?

19. Enumere os itens a baixo na ordem que você considera mais importante para a elaboração do currículo: () o que ensinar () para que ensinar () quando ensinar () como ensinar

20. Para você, o currículo deve ser um documento responsável:

() Por estabelecer de forma precisa as habilidades necessárias para exercer com eficiência as exigências profissionais da vida adulta.

() Pela valorização das diferenças referentes a questões como identidade, gênero, raça, etnia, sexualidade e cultura.

() Pela transmissão dos conhecimentos mais desenvolvidos pela humanidade para a compreensão integral da e uma relação consciente com a realidade.

() Pela manutenção das estruturas sociais e as relações de produção correspondentes a sociedade em que está inserida.

21. De acordo com a sua percepção, um currículo deve enfatizar questões como:

() Neutralidade, organização e transmissão do conteúdo e formação técnica.

() Ideologia, reprodução cultural e social, poder e conscientização.

() Diversidade, multiculturalismo, subjetividade, representatividade e inclusão.

() Conhecimento universal, articulação entre teoria e prática e formação humana.

22. Você concebe a escola e o currículo como instrumento de:

() Inclusão social

() Equalização social

() Reprodução social

() Transformação social

23. Você acredita que a seleção dos conteúdos, a organização e fundamentação do currículo influencia no modo como as pessoas poderão compreender o e atuar no mundo?

24. Que tipo de ser humano e sociedade você considera que a escola deve contribuir para formar?
25. De que forma escola e currículo podem contribuir e que conhecimentos eles devem transmitir para formar seres humanos e construir uma sociedade como a que você considera ideal?
26. Para você, a seleção de conhecimentos de um currículo pode servir como mecanismo de convencimento ideológico?
27. Na sua opinião, a escola e a organização curricular contribuem para as pessoas reconhecerem como boas e desejáveis as relações de produção e as estruturas sociais existentes? Por quê?
28. Para você, a escola e o currículo devem estar a serviço de perpetuar as estruturas sociais existentes ou de promover uma mudança nessa estrutura para atender aos interesses das classes sociais desfavorecidas?

4º BLOCO: habilidades e competências x conhecimento

29. Para você, o desenvolvimento de habilidades e competências contribui para o alcance do conhecimento ou o acesso ao conhecimento contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências?
30. Você acredita que o desenvolvimento de competências e habilidades contribui mais para o acesso ao conhecimento ou para o desenvolvimento de comportamentos socialmente desejáveis?
31. Você acha que a classe dominante tem interesse que a classe dominada tenha acesso ao mesmo conhecimento que ela? Por quê?
32. Na sua opinião, o desenvolvimento de habilidades e competências contribui para a manutenção dos interesses das classes dominantes, ou seja, para inclinar as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar?
33. Você acha importante que os alunos das classes sociais desfavorecidas dominem os mesmos conteúdos culturais que os alunos das classes privilegiadas dominam?
34. Você acredita que um currículo pautado em desenvolver competências a habilidade é capaz de transmitir aos alunos das classes sociais desfavorecidas os mesmos conteúdos culturais que os alunos das classes privilegiadas dominam? Por quê?

35. Que conhecimentos do componente de Língua Portuguesa você considera importantes que os alunos das classes desfavorecidas acessem para que dominem aquilo que os alunos das classes privilegiadas dominam e façam valer os seus interesses? A partir de qual(is) perspectivas teóricas ou pedagógicas educacionais, você compreende que você considera que esses conhecimentos elencados são importantes?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES (AS) DE LP

1º BLOCO: informações gerais

1. Idade:
2. Curso de graduação em:
 - a) Universidade:
 - b) Ano de conclusão:
3. Pós-graduação em:
 - a) () especialização () mestrado () doutorado
 - b) Universidade:
 - c) Ano de conclusão:
4. Tempo de docência na área de formação:
5. Tempo de docência na Rede Municipal de Ensino de Joinville:
6. Outras experiências na docência:

2º BLOCO: concepções sobre currículo

7. Qual a sua concepção de currículo?
8. Para você, de que forma o currículo contribui para o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos?
9. Enumere os itens abaixo na ordem que você considera mais importante para a elaboração do currículo: () o que ensinar () para que ensinar () quando ensinar () como ensinar
10. Para você, o currículo deve ser um documento responsável:
 - () Por estabelecer de forma precisa as habilidades necessárias para exercer com eficiência as exigências profissionais da vida adulta.
 - () Pela valorização das diferenças referentes a questões como identidade, gênero, raça, etnia, sexualidade e cultura.
 - () Pela transmissão dos conhecimentos mais desenvolvidos pela humanidade para a compreensão integral da e uma relação consciente com a realidade.
 - () Pela manutenção das estruturas sociais e as relações de produção correspondentes a sociedade em que está inserida.

11. De acordo com a sua percepção, um currículo deve enfatizar questões como:

- () Neutralidade, organização e transmissão do conteúdo e formação técnica.
- () Ideologia, reprodução cultural e social, poder e conscientização.
- () Diversidade, multiculturalismo, subjetividade, representatividade e inclusão.
- () Conhecimento universal, articulação entre teoria e prática e formação humana.

12. Você concebe a escola e o currículo como instrumento de:

- () Inclusão social
- () Reprodução social
- () Equalização social
- () Transformação social

13. Você acredita que a seleção dos conteúdos, a organização e fundamentação do currículo influenciam no modo como as pessoas poderão compreender o e atuar no mundo?

- () sim () não

14. Que tipo de ser humano e sociedade você considera que a escola deve contribuir para formar?

15. De que forma escola e currículo podem contribuir para formar seres humanos e construir uma sociedade como a que você considera ideal?

16. Para você, a seleção de conhecimentos de um currículo pode servir como mecanismo de convencimento ideológico? () sim () não

17. Na sua opinião, a escola e a organização curricular contribuem para as pessoas reconhecerem como boas e desejáveis as relações de produção e as estruturas sociais existentes? () sim () não

18. Para você, a escola e o currículo devem estar a serviço de perpetuar as estruturas sociais existentes ou de promover uma mudança nessa estrutura para atender aos interesses das classes sociais desfavorecidas?

3º BLOCO: conhecimento X habilidades e competências

19. Para você, o desenvolvimento de habilidades e competências contribui para o alcance do conhecimento ou o acesso ao conhecimento contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências?

20. Você acha que a classe dominante tem interesse que a classe dominada tenha acesso ao mesmo conhecimento que ela? Por quê?

21. Você acredita que o desenvolvimento de competências e habilidades contribui mais para o acesso ao conhecimento ou para o desenvolvimento de comportamentos socialmente desejáveis?
22. Na sua opinião, o desenvolvimento de habilidades e competências contribui para a manutenção dos interesses das classes dominantes, ou seja, para inclinar as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar? () sim () não
23. Você acha importante que os alunos das classes sociais desfavorecidas dominem os mesmos conteúdos culturais que os alunos das classes privilegiadas dominam? () sim () não
24. Você acredita que um currículo pautado em desenvolver competências e habilidade é capaz de transmitir aos alunos das classes sociais desfavorecidas os mesmos conteúdos culturais que os alunos das classes privilegiadas dominam? () sim () não
25. Que conhecimentos do componente de Língua Portuguesa você considera importante que os alunos das classes desfavorecidas acessem para que dominem aquilo que os alunos das classes privilegiadas dominam e façam valer os seus interesses?

4º BLOCO: currículo da rede municipal

26. Você participou da elaboração do currículo de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Joinville? () sim () não
27. São promovidas formações continuadas sobre o currículo da rede para os professores? O que se discute nessas formações e de que forma elas ocorrem?
28. Que documento era usado para o planejamento das aulas e como ocorria esse planejamento antes do currículo atual?
29. Como é o planejamento das aulas atualmente?
30. Para você o currículo de Língua Portuguesa da rede está organizado de forma sequencial e gradativa? () sim () não
31. Você trabalha conteúdos que considera importante, mas que não aparecem no currículo? () sim () não
32. De 0 a 10, qual o seu nível de satisfação com o currículo da rede?
33. Se possível, você mudaria alguma coisa no currículo atual? Que alterações faria e por quê?

APÊNDICE C – TCLE QUESTIONÁRIO



Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFSC
Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão – CCE “B”– Sala 317
Campus Universitário – Trindade – Florianópolis – SC
CEP 88.040-970

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa do mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Santa Catarina, intitulada “**O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II NA REDE MUNICIPAL DE JOINVILLE**: Uma análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica”, desenvolvida pela professora e mestranda Priscila Martelli Casarin, sob a orientação do Prof. Dr. Alaim Souza Neto (alaim.souza@ufsc.br).

O objetivo dessa pesquisa é investigar em que medida a proposta curricular da rede municipal de ensino de Joinville, sobretudo o componente de Língua Portuguesa das séries finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, aproxima-se ou não das concepções da Pedagogia Histórico-Crítica com a finalidade de contribuir para a reflexão crítica dos estudos curriculares e para o desenvolvimento de estratégias de direcionamento para a construção de uma proposta curricular que promova uma educação a serviço da transformação social. Por isso, foram convidados a participar dessa pesquisa os professores do componente curricular de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Joinville.

Serão necessários alguns minutos para responder o questionário organizado em quatro blocos de perguntas abertas e fechadas para posterior análise e compreensão das impressões, percepções e concepções dos professores de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Joinville. Os resultados obtidos serão apresentados em revistas e eventos científicos, no entanto asseguramos que a sua identidade será preservada e mantida em sigilo em todas as etapas da pesquisa, ou seja, sua participação será anônima e se restringirá a fornecer respostas, sem identificação nominal, às questões feitas no questionário Google. Os dados pessoais e pessoais sensíveis que serão utilizados para a execução do

presente projeto de pesquisa receberão tratamento conforme os requisitos da Lei Geral de Proteção de Dados (Lei No 13.709, de 14 de agosto de 2018). Caso seja do seu interesse, você poderá solicitar, por e-mail (prinpri_22@hotmail.com) ou telefone (47) 98876-1845, à pesquisadora, o acesso aos resultados da pesquisa.

Destacamos que a sua participação é totalmente voluntária e opcional e de suma importância para o cumprimento do objetivo dessa pesquisa e para o enriquecimento e aprofundamento da análise e compreensão da percepção dos professores e da proposta curricular da rede municipal de ensino de Joinville em sua totalidade, considerando as relações entre as partes que a constituem, entre essas e o todo e vice-versa. Entretanto, alertamos que, apesar de o estudo apresentar risco mínimo, você poderá sentir um eventual desconforto relacionado à abordagem teórica ou ainda por não saber como responder as questões que serão apresentadas. Caso isso ocorra, você não precisará responder as perguntas que, por ventura, lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza ou desistir da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalização. Esclarecemos ainda que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade, em caso de eventual dano material ou imaterial, diretamente decorrente da sua participação na pesquisa, ou de involuntária quebra de sigilo e privacidade dos dados, você será devidamente indenizado e ressarcido nos termos da Lei e receberá a assistência necessária da pesquisadora responsável e da instituição envolvida nessa pesquisa.

Os procedimentos aqui adotados atendem às diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos da Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016 e às diretrizes do Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS para as etapas em ambiente virtual. Para mais esclarecimentos e considerações, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável ou com o professor orientador dessa pesquisa através dos contatos acima mencionados. Se houver dúvidas sobre a ética que envolve a referida pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH/UFSC), colegiado responsável por defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, pelo telefone (48) 3721-6094 ou pelo e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br ou ainda no endereço: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Prédio Reitoria II, 7º andar, sala 701-Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222 – Bairro Trindade, Florianópolis.

CONSENTIMENTO

Ao responder e enviar suas respostas você estará declarando ter conhecimento das informações contidas neste documento e concordando em participar livre e voluntariamente da pesquisa **“O currículo de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II na rede municipal de Joinville: Uma análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica”**, bem como ciente de que pode retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum. Ao final, antes de enviar o questionário, você pode selecionar a opção “Enviar uma cópia das respostas para o meu e-mail” para receber uma via deste termo e das suas respostas por e-mail. Desde já agradecemos a sua atenção e participação em nossa pesquisa.

APÊNDICE D – TCLE ENTREVISTA



Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFSC
Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão – CCE “B” – Sala 317
Campus Universitário – Trindade – Florianópolis – SC
CEP 88.040-970

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa do mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Santa Catarina, intitulada “**O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II NA REDE MUNICIPAL DE JOINVILLE**: Uma análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica”, desenvolvida pela professora e mestranda Priscila Martelli Casarin, sob a orientação do Prof. Dr. Alaim Souza Neto (alaim.souza@ufsc.br).

O objetivo dessa pesquisa é investigar em que medida a proposta curricular da rede municipal de ensino de Joinville, sobretudo o componente de Língua Portuguesa das séries finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, aproxima-se ou não das concepções da Pedagogia Histórico-Crítica com a finalidade de contribuir para a reflexão crítica dos estudos curriculares e para o desenvolvimento de estratégias de direcionamento para a construção de uma proposta curricular que promova uma educação a serviço da transformação social. Por isso, foram convidados a participar dessa pesquisa alguns professores que participaram da elaboração da proposta curricular, especialmente aqueles que participaram da elaboração do componente de Língua Portuguesa.

A entrevista terá no máximo uma hora de duração, será registrada em arquivo de áudio e posteriormente transcrita para análise e compreensão do contexto de produção da proposta curricular da rede municipal de ensino de Joinville bem como para a compreensão das concepções de currículo dos sujeitos que a produziram. Asseguramos que a sua identidade será preservada e mantida em sigilo em todas as etapas da pesquisa, ou seja, sua participação será anônima e se restringirá a fornecer respostas, sem identificação nominal, às questões feitas na entrevista semiestruturada. Os dados pessoais e pessoais sensíveis que serão

utilizados para a execução do presente projeto de pesquisa receberão tratamento conforme os requisitos da Lei Geral de Proteção de Dados (Lei No 13.709, de 14 de agosto de 2018). Após a entrevista, caso seja do seu interesse, você poderá solicitar, por e-mail (prinpri_22@hotmail.com) ou telefone (47) 98876-1845, à pesquisadora, o acesso à transcrição dos áudios ou aos resultados da pesquisa, antes da sua divulgação acadêmica pública.

Destacamos que a sua participação é totalmente voluntária e opcional e será de suma importância para o cumprimento do objetivo dessa pesquisa e para o enriquecimento e aprofundamento da análise e compreensão da proposta curricular da rede municipal de ensino de Joinville em sua totalidade, considerando as relações entre as partes que a constituem, entre essas e o todo e vice-versa. Entretanto, alertamos que, apesar de o estudo apresentar risco mínimo, você poderá sentir um eventual desconforto relacionado à abordagem teórica, por falta de conhecimento prévio das questões que serão apresentadas ou por não saber como respondê-las ou ainda por causa da própria circunstância de gravação de áudio. Caso isso ocorra, você não precisará responder as perguntas que, por ventura, lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza ou desistir da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalização, basta avisar sua decisão ao pesquisador. Esclarecemos ainda que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade, em caso de eventual dano material ou imaterial, diretamente decorrente da sua participação na pesquisa, ou de involuntária quebra de sigilo e privacidade dos dados, você será devidamente indenizado e ressarcido nos termos da Lei e receberá a assistência necessária da pesquisadora responsável e da instituição envolvida nessa pesquisa.

Os procedimentos aqui adotados atendem às diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos da Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016 e às diretrizes do Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS para as etapas em ambiente virtual. Para mais esclarecimentos e considerações, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável ou com o professor orientador dessa pesquisa através dos contatos acima mencionados. Se houver dúvidas sobre a ética que envolve a referida pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH/UFSC), colegiado responsável por defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, pelo telefone (48) 3721-6094 ou pelo e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br ou ainda no endereço: Universidade Federal de Santa Catarina

(UFSC), Prédio Reitoria II, 7º andar, sala 701-Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222 – Bairro Trindade, Florianópolis.

Após os devidos esclarecimentos sobre a pesquisa, solicitamos o preenchimento das informações abaixo seguida de sua assinatura no caso de concessão do seu consentimento livre e esclarecido e de sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em revistas e eventos científicos. Você receberá uma via deste termo. Desde já agradecemos a sua atenção e participação em nossa pesquisa.

CONSENTIMENTO

Eu _____ declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e compreendido a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado(a) a participar bem como os riscos e benefícios desse estudo. Atesto que foi garantido o meu direito e liberdade para participar ou recusar a pesquisa e que estou ciente de que posso retirar meu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum. Portanto concordo em participar livre e voluntariamente da pesquisa **“O currículo de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II na rede municipal de Joinville: Uma análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica”**.

Joinville, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do(a) participante

Priscila Martelli Casarin – pesquisadora responsável

APÊNDICE E – ORGANIZAÇÃO DO DOCUMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

6º ANO		
1º TRIMESTRE		
NARRATIVA DE FICÇÃO (campo artístico-literário)		
Campo de atuação	Práticas de linguagem	Habilidades
Artístico-literário	Leitura	(EF67LP28)(EF69LP46) (EF69LP49) (EF69LP47)
Práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	(EF67LP23) (EF69LP53)
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	(EF06LP03) (EF06LP12) (EF67LP32) (EF67LP33) (EF06LP11)
Artístico-literário	Produção de textos	(EF67LP30)
VERBETE DE ENCICLOPÉDIA E DE DICIONÁRIO (campo das práticas de estudo e pesquisa)		
Campo de atuação	Práticas de linguagem	Habilidades
Práticas de estudo e pesquisa	Leitura	(EF67LP20)
Práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	(EF67LP23)
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	(EF67LP34) (EF06LP04) (EF67LP32) (EF67LP26)
Práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos	(EF67LP21)
ENTREVISTA (campo jornalístico-midiático)		
Campo de atuação	Práticas de linguagem	Habilidades
Práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	(EF69LP39) (EF67LP23)
Jornalístico-midiático	Oralidade	(EF67LP14)
Jornalístico-midiático	Produção de texto	(EF69LP06)
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	(EF06LP11) (EF06LP04) (EF06LP12) (EF67LP32) (EF67LP33)
2º TRIMESTRE		
HISTÓRIA EM QUADRINHOS (campo artístico-literário)		
Campo de atuação	Práticas de linguagem	Habilidades
Jornalístico-midiático	Leitura	(EF69LP05) (EF67LP28) (EF69LP27) (EF69LP03)
Práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	(EF67LP23)
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	(EF67LP38) (EF06LP04) (EF06LP05) (EF69LP56) (EF67LP33) (EF06LP11)
Artístico-literário	Produção de texto	(EF67LP30) (EF69LP51)
DECLARAÇÃO		

(campo de atuação da vida pública)		
Campo de atuação	Práticas de linguagem	Habilidades
Atuação na vida pública	Leitura	(EF67LP15) (EF69LP20) (EF67LP18) (EF69LP21)
Atuação na vida pública	Oralidade	(EF69LP24)
Práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	(EF67LP23)
Atuação na vida pública	Análise linguística/semiótica	(EF69LP28)
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	(EF06LP08) (EF06LP09)
Atuação na vida pública	Produção de texto	(EF69LP23)
Jornalístico-midiático	Oralidade	(EF69LP13)
CARTA DE RECLAMAÇÃO (campo de atuação da vida pública)		
Campo de atuação	Práticas de linguagem	Habilidades
Jornalístico-midiático	Leitura	(EF67LP05)
Atuação na vida pública	Leitura	(EF67LP17) (EF67LP16)
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	(EF06LP06) (EF06LP11)
Atuação na vida pública	Produção de texto	(EF67LP19) (EF69LP22)
3º TRIMESTRE		
NOTÍCIA (campo jornalístico-midiático)		
Campo de atuação	Práticas de linguagem	Habilidades
Jornalístico-midiático	Leitura	(EF06LP01) (EF06LP02) (EF67LP02) (EF67LP04) (EF67LP06) (EF67LP07) (EF69LP03)
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	(EF67LP37) (EF67LP25) (EF06LP10) (EF06LP07) (EF06LP11) (EF67LP33)
Jornalístico-midiático	Produção de texto	(EF67LP09) (EF67LP10)
POEMA (campo artístico-literário)		
Campo de atuação	Práticas de linguagem	Habilidades
Artístico-literário	Leitura	(EF67LP28) (EF69LP48) (EF69LP44)
Artístico-literário	Oralidade	(EF69LP53)
Práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	(EF67LP23)
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	(EF06LP06) (EF67LP33)
Artístico-literário	Produção de texto	(EF67LP31)
7º ANO		
1º TRIMESTRE		

MEMÓRIAS LITERÁRIAS (campo artístico-literário)		
Campo de atuação	Práticas de linguagem	Habilidades
Artístico-literário	Leitura	(EF67LP28) (EF69LP44) (EF69LP47)
Artístico-literário	Oralidade	(EF69LP53)
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	(EF67LP37) (EF07LP10) (EF07LP12) (EF67LP32) (EF67LP33)
ANÚNCIO E PROPAGANDA (campo jornalístico-midiático)		
Campo de atuação	Práticas de linguagem	Habilidades
Jornalístico-midiático	Leitura	(EF69LP02) (EF69LP04) (EF67LP08)
Práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	(EF67LP24)
Jornalístico-midiático	Análise linguística/semiótica	(EF69LP17)
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	(EF07LP10)
Jornalístico-midiático	Produção de texto	(EF69LP09) (EF69LP07) (EF67LP13)
ARTIGO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA (campo das práticas de estudo e pesquisa)		
Campo de atuação	Práticas de linguagem	Habilidades
Práticas de estudo e pesquisa	Leitura	(EF69LP29) (EF69LP34) (EF69LP33)
Práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	(EF67LP23)
Práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/semiótica	(EF69LP42)
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	(EF67LP26) (EF07LP08) (EF07LP04) (EF07LP07)
Práticas de estudo e pesquisa	Produção de texto	(EF67LP22) (EF69LP35) (EF69LP37)
2º TRIMESTRE		
CONTO (campo artístico-literário)		
Campo de atuação	Práticas de linguagem	Habilidades
Artístico-literário	Leitura	(EF67LP28) (EF67LP27) (EF69LP44) (EF69LP47)
Artístico-literário	Oralidade	(EF69LP53)
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	(EF07LP08) (EF07LP09) (EF67LP32) (EF67LP33)
Artístico-literário	Produção de texto	(EF67LP30)
Jornalístico-midiático	Produção de texto	(EF67LP12)
TEXTO DRAMÁTICO (campo artístico-literário)		

Campo de atuação	Práticas de linguagem	Habilidades
Artístico-literário	Leitura	(EF67LP28) (EF67LP29) (EF69LP44)
Práticas de estudo e pesquisa	Leitura	(EF69LP34)
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	(EF67LP38) (EF07LP03) (EF67LP35) (EF69LP55)(EF69LP56)
Artístico-literário	Produção de texto	(EF69LP50)
Artístico-literário	Oralidade	(EF69LP52)
REPORTAGEM (campo jornalístico-midiático)		
Campo de atuação	Práticas de linguagem	Habilidades
Jornalístico-midiático	Leitura	(EF69LP03) (EF07LP02) (EF67LP03) (EF67LP08) (EF07LP01)
Práticas de estudo e pesquisa	Leitura	(EF67LP20)
Práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	(EF67LP23)
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	(EF07LP05) (EF07LP07)
Jornalístico-midiático	Produção de texto	(EF69LP06) (EF69LP07) (EF69LP08)
3º TRIMESTRE		
CARTA ABERTA (campo jornalístico-midiático)		
Campo de atuação	Práticas de linguagem	Habilidades
Jornalístico-midiático	Leitura	(EF07LP07) (EF67LP05)
Atuação na vida pública	Leitura	(EF67LP18)
Práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	(EF67LP24)
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	(EF67LP38) (EF07LP13) (EF67LP36) (EF67LP37) (EF07LP11) (EF67LP33)
Todos os campos de atuação	Produção de texto	(EF69LP22)
ABAIXO-ASSINADO (campo de atuação na vida pública)		
Campo de atuação	Práticas de linguagem	Habilidades
Atuação na vida pública	Leitura	(EF67LP18)
Jornalístico-midiático	Leitura	(EF67LP07) (EF67LP05) (EF67LP02)
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	(EF07LP14) (EF67LP32) (EF07LP06)
Atuação na vida pública	Leitura	(EF67LP15)
Jornalístico-midiático	Oralidade	(EF69LP13) (EF69LP15)
Atuação na vida pública	Oralidade	(EF69LP25)
Práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	(EF67LP23)

Jornalístico-midiático	Produção de texto	(EF69LP07) (EF69LP08)
Atuação na vida pública	Produção de texto	(EF69LP22)
Jornalístico-midiático	Análise linguística/semiótica	(EF69LP18)

8º ANO		
1º TRIMESTRE		
ROMANCE DE AVENTURA (campo artístico-literário)		
Campo de atuação	Práticas de linguagem	Habilidades
Artístico-literário	Leitura	(EF89LP33) (EF89LP32) (EF69LP44) (EF69LP47) (EF69LP46) (EF69LP49)
Artístico-literário	Oralidade	(EF69LP53)
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	(EF89LP37) (EF08LP10) (EF08LP04) (EF08LP08)
Jornalístico-midiático	Produção de texto	(EF69LP06) (EF69LP07)
CONTO DE SUSPENSE E PSICOLÓGICO (campo artístico-literário)		
Campo de atuação	Práticas de linguagem	Habilidades
Artístico-literário	Leitura	(EF89LP33) (EF69LP49) (EF69LP47)
Atuação na vida pública	Análise linguística/semiótica	(EF89LP29)
Atuação na vida pública	Oralidade	(EF69LP26)
Jornalístico-midiático	Leitura	(EF89LP05)
Artístico-literário	Produção de texto	(EF89LP35) (EF69LP51)
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	(EF08LP04) (EF08LP05)
RESENHA (campo jornalístico-midiático)		
Campo de atuação	Práticas de linguagem	Habilidades
Artístico-literário	Leitura	(EF69LP45)
Jornalístico-midiático	Leitura	(EF89LP04) (EF89LP02)
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	(EF08LP15)
Jornalístico-midiático	Análise linguística/semiótica	(EF89LP14) (EF89LP16)
Jornalístico-midiático	Oralidade	(EF69LP13) (EF69LP12) (EF69LP10)
Atuação na vida pública	Oralidade	(EF89LP27)
Atuação na vida pública	Produção de texto	(EF89LP26)
2º TRIMESTRE		
TEXTO DIDÁTICO (campo das práticas de estudo e pesquisa)		
Campo de atuação	Práticas de linguagem	Habilidades

Práticas de estudo e pesquisa	Leitura	(EF69LP29) (EF69LP34)
Jornalístico-midiático	Leitura	(EF89LP04)
Atuação na vida pública	Análise linguística/semiótica	(EF89LP31)
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	(EF08LP06) (EF08LP07)
CRÔNICA (campo artístico-literário)		
Campo de atuação	Práticas de linguagem	Habilidades
Artístico-literário	Leitura	(EF69LP44) (EF89LP33) (EF69LP47)
Artístico-literário	Análise linguística/semiótica	(EF69LP54)
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	(EF08LP13) (EF08LP06) (EF08LP09) (EF08LP10)
Artístico-literário	Produção de texto	(EF89LP35)
REPORTAGEM DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA (campo jornalístico-midiático)		
Campo de atuação	Práticas de linguagem	Habilidades
Jornalístico-midiático	Leitura	(EF08LP01) (EF08LP02) (EF89LP04) (EF89LP06) (EF89LP07)
Práticas de estudo e pesquisa	Leitura	(EF69LP29) (EF69LP30)
Artístico-literário	Análise linguística/semiótica	(EF69LP17)
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	(EF08LP10)
Atuação na vida pública	Leitura	(EF89LP24)
Atuação na vida pública	Produção de texto	(EF89LP21) (EF89LP25)
Atuação na vida pública	Oralidade	(EF89LP22)
Atuação na vida pública	Análise linguística/semiótica	(EF89LP30)
Jornalístico-midiático	Produção de texto	(EF89LP08) (EF89LP09)
3º TRIMESTRE		
ARTIGO DE OPINIÃO (campo jornalístico-midiático)		
Campo de atuação	Práticas de linguagem	Habilidades
Jornalístico-midiático	Leitura	(EF89LP03) (EF89LP04) (EF89LP05)
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	(EF08LP16) (EF08LP13) (EF69LP56) (EF08LP04) (EF08LP11) (EF08LP15)
Práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/semiótica	(EF69LP43)
Atuação na vida pública	Análise linguística/semiótica	(EF89LP23)
Jornalístico-midiático	Produção de texto	(EF89LP10) (EF08LP03)
LEI (campo de atuação na vida pública)		
Campo de atuação	Práticas de linguagem	Habilidades

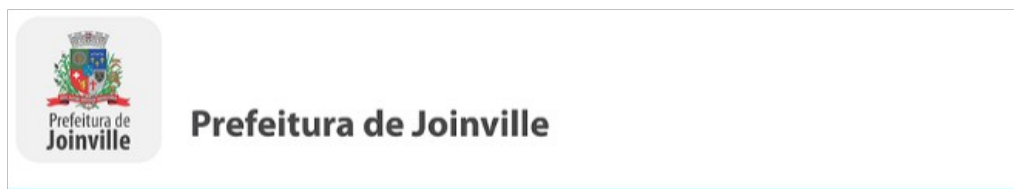
Atuação na vida pública	Leitura	(EF69LP20) (EF89LP19) (EF89LP20) (EF89LP17) (EF89LP18)
Atuação na vida pública	Análise linguística/semiótica	(EF69LP27) (EF69LP28)
Atuação na vida pública	Oralidade	(EF69LP24) (EF69LP25)
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	(EF08LP12)

9º ANO		
1º TRIMESTRE		
TEXTO DRAMÁTICO (campo artístico-literário)		
Campo de atuação	Práticas de linguagem	Habilidades
Artístico-literário	Leitura	(EF89LP33) (EF89LP34) (EF69LP46)
Práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	(EF69LP38)
Práticas de estudo e pesquisa	Produção de texto	(EF69LP37)
Artístico-literário	Oralidade	(EF69LP53) (EF69LP52)
Artístico-literário	Produção de texto	(EF69LP50)
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	(EF09LP12)
ENTREVISTA (campo jornalístico-midiático)		
Campo de atuação	Práticas de linguagem	Habilidades
Jornalístico-midiático	Leitura	(EF69LP03)
Jornalístico-midiático	Análise linguística/semiótica	(EF69LP16)
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	(EF09LP08) (EF09LP11) (EF09LP05) (EF09LP06)
Atuação na vida pública	Análise linguística/semiótica	(EF89LP29) (EF89LP31)
Jornalístico-midiático	Oralidade	(EF89LP13)
RELATÓRIO (campo das práticas de estudo e pesquisa)		
Campo de atuação	Práticas de linguagem	Habilidades
Práticas de estudo e pesquisa	Leitura	(EF69LP29) (EF69LP31) (EF69LP32)
Atuação na vida pública	Análise linguística/semiótica	(EF89LP29)
Práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	(EF89LP28)
Práticas de estudo e pesquisa	Produção de texto	(EF69LP36) (EF69LP35)
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	(EF09LP11) (EF09LP08) (EF09LP04)
Práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/semiótica	(EF69LP41)
2º TRIMESTRE		
EDITORIAL		

(campo jornalístico-midiático)		
Campo de atuação	Práticas de linguagem	Habilidades
Jornalístico-midiático	Análise linguística/semiótica	(EF69LP16) (EF69LP18)
Jornalístico-midiático	Leitura	(EF89LP03) (EF89LP04) (EF09LP01) (EF09LP02) (EF89LP06)
Artístico-literário	Leitura	(EF89LP32)
Jornalístico-midiático	Oralidade	(EF69LP11)
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	(EF09LP04) (EF69LP56) (EF09LP08)
Jornalístico-midiático	Produção de texto	(EF69LP08) (EF89LP11)
ARTIGO DE OPINIÃO (campo jornalístico-midiático)		
Campo de atuação	Práticas de linguagem	Habilidades
Jornalístico-midiático	Leitura	(EF89LP03) (EF89LP04) (EF89LP01) (EF09LP02) (EF89LP06) (EF69LP01)
Jornalístico-midiático	Análise linguística/semiótica	(EF69LP16) (EF89LP16) (EF89LP14)
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	(EF09LP11) (EF09LP08)
Atuação na vida pública	Análise linguística/semiótica	(EF89LP31)
Atuação na vida pública	Oralidade	(EF69LP25) (EF89LP27)
Jornalístico-midiático	Produção de texto	(EF89LP10) (EF09LP03) (EF69LP08)
CHARGE E CARTUM (campo jornalístico-midiático)		
Campo de atuação	Práticas de linguagem	Habilidades
Jornalístico-midiático	Leitura	(EF69LP05) (EF89LP02) (EF69LP03)
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	(EF09LP09)
3º TRIMESTRE		
DEBATE (campo de atuação na vida pública)		
Campo de atuação	Práticas de linguagem	Habilidades
Jornalístico-midiático	Oralidade	(EF69LP14) (EF69LP15) (EF89LP12)
Atuação na vida pública	Oralidade	(EF69LP25)
Jornalístico-midiático	Análise linguística/semiótica	(EF89LP15) (EF69LP19)
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	(EF69LP56) (EF09LP09)
CONTO E CONTO FANTÁSTICO (campo artístico-literário)		
Campo de atuação	Práticas de linguagem	Habilidades
Artístico-literário	Oralidade	(EF69LP53)

Artístico-literário	Leitura	(EF69LP44) (EF69LP47) (EF69LP49) (EF89LP33)
Artístico-literário	Análise linguística/semiótica	(EF69LP54)
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	(EF89LP37) (EF09LP07) (EF09LP04)
Atuação na vida pública	Oralidade	(EF89LP27)
Jornalístico-midiático	Análise linguística/semiótica	(EF89LP16)
Atuação na vida pública	Análise linguística/semiótica	(EF89LP31)
POEMA E LETRA DE MÚSICA (campo artístico-literário)		
Artístico-literário	Leitura	(EF69LP44) (EF69LP48) (EF89LP32) (EF69LP46)
Artístico-literário	Análise linguística/semiótica	(EF69LP54)
Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	(EF69LP55) (EF09LP10) (EF09LP04)
Artístico-literário	Produção de texto	(EF69LP51) (EF89LP36)

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA SED



MEMORANDO SEI Nº 0018358722/2023 - SED.NAT

Joinville, 13 de setembro de 2023.

CARTA DE ANUÊNCIA

A Secretaria de Educação do Município de Joinville/SC, representada pela Diretora Executiva de Políticas Educacionais Giani Magali da Silva de Oliveira está de acordo com a condução do Projeto de Pesquisa “O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II NA REDE MUNICIPAL DE JOINVILLE: Uma análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica”, na Rede Municipal de Ensino, sob a responsabilidade da pesquisadora Priscila Martelli Casarin.

A pesquisa tem como objetivo geral: investigar quanto a proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Joinville, sobretudo o componente de Língua Portuguesa das séries finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, aproxima-se da concepção teórica adotada nesta pesquisa.

A pesquisadora declara que cumprirá o que determina a Resolução 466/2012 (CNS) e complementares.

Informamos que a Secretaria de Educação do Município de Joinville/SC poderá a qualquer fase desta pesquisa retirar essa anuência. Também foi, pela pesquisadora acima mencionada, garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Concordamos que os resultados deste estudo sejam apresentados, por escrito ou oralmente, em congressos e periódicos da área da educação, desde que seja mantido o anonimato dos participantes.

Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.



Documento assinado eletronicamente por **Giani Magali da Silva de Oliveira, Diretor (a) Executivo (a)**, em 13/09/2023, às 15:09, conforme a Medida Provisória nº 2.200-2, de 24/08/2001, Decreto Federal nº 8.539, de 08/10/2015 e o Decreto Municipal nº 21.863, de 30/01/2014.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://portalsei.joinville.sc.gov.br/> informando o código verificador **0018358722** e o código CRC **0DDD99B9**.

ANEXO B – PARECER 6.543.716 CEP SH/UFSC

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O currículo de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II na rede municipal de Joinville: Uma análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica

Pesquisador: PRISCILA MARTELLI CASARIN

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 74517223.0.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.543.716

Apresentação do Projeto:

Projeto de mestrado de Priscila Casarin, orientado por Alaim Souza Neto, no PROFLETRAS/UFSC.

Tem como tema principal o currículo e como objeto de análise o currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani.

Seu objetivo geral é investigar em que medida a proposta curricular da rede municipal de ensino de Joinville, sobretudo o componente de Língua Portuguesa das séries finais (60 ao 90 ano) do Ensino Fundamental, aproxima-se da concepção teórica adotada na pesquisa.

A pesquisadora pretende, também, elaborar um Guia de Orientações para professores com estratégias de direcionamento para construção de um currículo de Língua Portuguesa a partir da PHC.

Será utilizada como técnica de coleta de dados uma entrevista semi-estruturada aplicada presencialmente com alguns dos professores que participaram da elaboração da proposta curricular de rede municipal de ensino de Joinville, sobretudo do componente de Língua Portuguesa das séries finais (60 ao 90 ano) do Ensino Fundamental, para o conhecimento do contexto de produção desse documento antes do procedimento da análise documental.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br