



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE LETRAS (FL)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA (PPGLL)

ANAPAUULA DE ALMEIDA

**Formação inicial do professor de língua portuguesa: Análise
Dialógica do Discurso da BNCC (2018), da BNC-Formação (2019) e
da Resolução CNE/CP n. 02/2019**

GOIÂNIA
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☐ Dissertação ☒ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Anapaula de Almeida

3. Título do trabalho

Formação inicial do professor de língua portuguesa: Análise Dialógica do Discurso da BNCC (2018), da BNC-Formação (2019) e da Resolução CNE/CP n. 02/2019

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☐ SIM ☒ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Anapaula De Almeida, Usuário Externo**, em 11/11/2024, às 18:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliane Marquez Da Fonseca Fernandes**, **Usuário Externo**, em 12/11/2024, às 13:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4962490** e o código CRC **875BEC23**.

Referência: Processo nº 23070.049221/2024-33

SEI nº 4962490

ANAPAUULA DE ALMEIDA

**Formação inicial do professor de língua portuguesa: Análise
Dialógica do Discurso da BNCC (2018), da BNC-Formação (2019) e
da Resolução CNE/CP n. 02/2019**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Letras e Linguística da Faculdade de Letras, da
Universidade Federal de Goiás, como requisito para
obtenção do título de Doutora em Letras e Linguística.
Área de Concentração: Estudos Linguísticos.
Linha de Pesquisa: Ensino-Aprendizagem de língua
portuguesa.

Orientadora: Professora Dra. Eliane Marquez da
Fonseca Fernandes.

GOIÂNIA
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Almeida, Anapaula de

Formação inicial do professor de língua portuguesa [manuscrito] :
Análise Dialógica do Discurso da BNCC (2018), da BNC-Formação
(2019) e da Resolução CNE/CP n. 02/2019 / Anapaula de Almeida. -
2024.

CCLXIX, 269 f.

Orientador: Profa. Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia,
2024.

Bibliografia.

Inclui siglas, gráfico, lista de figuras.

1. Formação inicial do professor de língua portuguesa. 2. Diretrizes
curriculares. 3. Ensino-aprendizagem de língua portuguesa. I.
Fernandes, Eliane Marquez da Fonseca, orient. II. Título.

CDU 81



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº **13** da sessão de defesa de tese de **ANAPAUULA DE ALMEIDA** que confere o título de **Doutora** em Letras e Linguística, na área de concentração em Estudos Linguísticos

Aos **quinze** dias do mês de **outubro** do ano de **dois mil e vinte e quatro**, a partir das **quatorze** horas, via google meet, na Faculdade de Letras, na Universidade Federal de Goiás, realizou-se a sessão pública de defesa de tese intitulada “FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÃO SUBJACENTE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR”. Os trabalhos foram instalados pela orientadora, **Profa. Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes** (Presidente/PPGLL/FL/UFG), com a participação dos demais membros da banca examinadora: **Profa. Dra. Luana Alves Luterman** (POSLLI/UEG) e **Prof. Dr. Emerson de Pietri** (Pos-graduação FE/USP), membros titulares externos, **Profa. Dra. Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira** (PPGLL/FL/UFG) e **Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho** (PPGLL/FL/UFG), membros titulares internos. Durante a arguição, os membros da banca fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A banca examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da tese tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela **Profa. Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes**, presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos membros da banca examinadora, aos **quinze** dias do mês de **outubro** do ano de **dois mil e vinte e quatro**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Formação inicial do professor de língua portuguesa: Análise Dialógica do Discurso da BNCC (2018), da BNC-Formação (2019) e da Resolução CNE/CP n. 02/2019.



Documento assinado eletronicamente por **Sinval Martins De Sousa Filho**, **Professor do Magistério Superior**, em 15/10/2024, às 18:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luana Alves Luterman**, **Usuário Externo**, em 15/10/2024, às 21:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Emerson registrado(a) civilmente como EMERSON DE PIETRI**, **Usuário Externo**, em 16/10/2024, às 07:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliane Marquez Da Fonseca Fernandes**, **Usuário Externo**, em 18/10/2024, às 09:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira**, **Professora do Magistério Superior**, em 29/10/2024, às 15:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4898989** e o código CRC **ED6B0D02**.

Referência: Processo nº 23070.049221/2024-33

SEI nº 4898989

Dedico este trabalho aos meus pais, Hélio do Espírito Santo de Almeida (*in memoriam*) e Alba Maria de Paula Almeida, com os quais aprendi a determinação, a dedicação e a f .

AGRADECIMENTOS

Os meus agradecimentos se traduzem na palavra Gratidão! Eu me aproprio dessa palavra não apenas como um ato de reconhecer, valorizar e agradecer as dádivas que recebo, mas me aproprio dela, também, como um sentimento de amor que me une a Deus e a todas as pessoas que estiveram ao meu lado durante minha travessia pelo doutorado.

Gratidão a Deus, pela minha vida.

Aos meus pais, por acreditarem em mim. Em especial à minha mãe, minha maior incentivadora em todos os âmbitos da minha vida.

À minha irmã, pela compreensão, pelo carinho e por toda a assistência que me deu, em todos os momentos quando eu precisei.

Ao meu companheiro Rafael, pela inigualável compreensão, pelo perseverante apoio e pelos incontáveis auxílios.

Gratidão à Profa. Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes, minha orientadora, por ter me direcionado desde o momento em que lhe apresentei ideias ainda embrionárias para esta Tese. Sem esse direcionamento, as minhas ideias não teriam se materializado nesta pesquisa.

Gratidão a todos os professores com quem cursei disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG, Profa. Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes e Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho, pelos ensinamentos da ciência e da vida e pelas aulas instigantes e motivadoras que colaboraram muito para meu amadurecimento acadêmico.

Gratidão à Profa. Dra. Jacqueline Peixoto Barbosa e ao Professor Dr. Diego da Silva Vargas por terem me acolhido como aluna especial. A pandemia decorrente da Covid-19 trouxe consequências até hoje imensuráveis, encheu nossa vida de incertezas e tristezas. Não posso, contudo, deixar de expressar minha gratidão pela oportunidade de ter cursado, de forma remota, duas disciplinas ofertadas por esses grandes pesquisadores da Área da Linguística Aplicada. Pude cursar uma disciplina com a Profa. Dra. Jacqueline Peixoto Barbosa, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Área de Linguagem e Educação, da Universidade Estadual de Campinas, e uma disciplina com o Prof. Dr. Diego da Silva Vargas, no Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Gratidão aos professores da banca de qualificação, Profa. Dra. Edna Silva Faria e Prof. Dr. Diego da Silva Vargas, pelas valiosas contribuições que trouxeram, para que eu pudesse continuar conduzindo esta pesquisa.

Gratidão aos professores da banca de defesa, Profa. Dra. Luana Alves Luterman, Prof. Dr. Emerson Pietri, Profa. Dra. Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira, Prof. Dr. Sinval Martins

de Sousa Filho, por lerem o meu texto, dialogarem comigo e me ajudarem a aperfeiçoar o meu trabalho.

Gratidão ao grupo Criar Contexto, as leituras e as discussões realizadas nas tardes de sexta-feira são as grandes responsáveis pelo nascimento e desenvolvimento de muitas ideias que estão nesta Tese.

Aos meus colegas da pós-graduação, especialmente à Susana dos Santos Nogueira, à Návia Regina Ribeiro da Costa e à Limerce Ferreira Lopes que se tornaram minhas amigas, sempre disponíveis para me dar conselhos precisos, sinceros, acolhedores e carinhosos.

Gratidão à minha psicoterapeuta, Juliana Vilela, pelo profissionalismo e pelo acompanhamento nas incontáveis sessões dedicadas à passagem pelo processo do doutorado.

Aos meus colegas de trabalho do Gabinete da Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, pela compreensão e apoio. Em especial à Claudia Beatriz Alves Carrião, minha maior incentivadora no meu ambiente de trabalho.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás pela concessão de afastamento para cursar pós-graduação.

Ao coordenador do PPGLL-UFG, Prof. Dr. Flávio Pereira Camargo, e aos servidores da secretaria, em especial, à Ana Paula R. S. Velasco e à Consuelo de Lourdes Costa, que sempre me atenderam com muita atenção, presteza e cordialidade.

Gratidão à Universidade Federal de Goiás, instituição pela qual nutro muito respeito e consideração desde que me acolheu como uma estudante do curso de Licenciatura em Letras.

Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo.

Bakhtin (2003, p. 410)

RESUMO

Esta pesquisa investiga a concepção de formação inicial do professor de Língua Portuguesa (LP) subjacente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) e as relações dialógicas estabelecidas com a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, e a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (2019). Com essa compreensão, é possível apontar também as implicações para o ensino-aprendizagem de LP e para os cursos de Licenciatura em Letras. A BNCC (2018), homologada pelo Ministério da Educação em 2018, define as aprendizagens essenciais e os direitos de desenvolvimento dos alunos da Educação Básica (EB). A Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (2019). O estudo parte do pressuposto de que as competências e as habilidades prescritas nos documentos desenham um perfil dos professores da EB, dos cursos de licenciatura, dos futuros professores e dos professores formadores, deixando latente uma concepção de formação inicial docente. A elaboração e a implementação de bases nacionais comuns são providências tomadas pelas reformas neoliberais e conservadoras, que têm provocado movimentos de reforma curricular, para alinhar a educação às exigências dos organismos internacionais e às demandas mercadológicas da economia capitalista e da sociedade globalizada. O objetivo dessas reformas é aumentar a eficiência econômica e o controle do comportamento dos indivíduos por meio da eficácia dos sistemas educacionais (Apple, 2013; Libâneo, 2016; Saviani, 2011). Esta pesquisa defende a tese de que na BNCC (2018), na Resolução CNE/CP n. 2/2019 e na BNC-Formação (2019) está subjacente uma concepção de formação inicial do professor de LP pautada no eficientismo econômico, de tendência tecnicista, utilitarista e instrumental em decorrência da articulação da educação nacional com os ideais do neoliberalismo e do conservadorismo. Para alcançar essa interpretação, investiga-se como esses documentos se inscrevem discursivamente no campo curricular, no campo de formação inicial docente e no campo do ensino-aprendizagem de LP, buscando evidenciar, principalmente, com quais perspectivas teóricas, pedagógicas e ideológicas a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) estabelecem relações dialógicas. A investigação da inscrição dos documentos no campo curricular aborda o contexto mais amplo e o mais imediato de elaboração, circulação e recepção da BNCC (2018), da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019) e dedica-se à análise e à interpretação de alguns aspectos da proposta curricular desses documentos, como a noção de currículo prevalente, a configuração dessas bases como currículos prescritos e a proposta de uma formação por competência. Para alcançar esse fim, ancora-se em estudiosos da área da Educação, como Aguiar e Dourado (2019a, 2019b), Dias (2010), Farias (2019), Lenoir (2016), Libâneo (2016), Moreira e Tadeu (2013), Sacristán (2000), Saviani (2011), Silva (2010), Silva (2019), Zabala e Arnau (2014) e nos trabalhos de Bonini e Costa-Hübes (2019), pesquisadores da área da Linguística Aplicada. A investigação da inscrição no campo de formação inicial docente tem como referência Facci (2004), para discutir acerca das ideias teórico-pedagógicas que embasam a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019), essencialmente, a formação do professor prático reflexivo, o escolanovismo e o construtivismo. Na investigação da inscrição dos documentos no campo de ensino-aprendizagem de LP, os trabalhos de Geraldi (2011) e de Travaglia (2021) são os referenciais para discussão e análise das concepções de linguagem que estão presentes nos documentos. Os estudos de Cazden et al. (2021), Dudeney, Hockly e Pregum (2016), Lankshear e Knobel (2007), Rojo (2009, 2012, 2016, 2017), Soares (2002a, 2009) e Street (2014) ancoram a análise e a interpretação de como os conceitos letramento, letramento digital, novos letramentos e multiletramentos são

abordados na BNCC (2018), na Resolução CNE/CP n. 2/2019 e na BNC-Formação (2019). As noções e os conceitos propostos pelo Círculo de Bakhtin (Bakhtin 2002, 2003, 2016; Volóchinov, 2013, 2021) são convocados, para fundamentar a Análise Dialógica do Discurso (ADD) da BNCC (2018), da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019). A metodologia adotada para este estudo, de cunho interpretativo e reflexivo, é a pesquisa documental (Cellard, 2012; Lüdke; André, 1986) com abordagem qualitativa de perspectiva sócio-histórica (Freitas, M., 2002; Freitas, 2007). Os possíveis sentidos evidenciados com a análise dialógica do discurso da BNCC (2018), da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019) confirmam a hipótese e mostram que, quando articuladas ao neoliberalismo e ao conservadorismo, as perspectivas teóricas, pedagógicas e ideológicas que fundamentam a prescrição de competências e habilidades para a atividade docente e a construção do perfil do futuro professor de LP revelam uma concepção de formação inicial tradicional, de tendência tecnicista, eficientista, utilitarista e instrumental.

Palavras-chave: Formação Inicial do Professor de Língua Portuguesa. Diretrizes Curriculares. Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This research investigates the conception of initial training of Portuguese Language (PL) teachers inherent to the Common National Curricular Base (BNCC) (2018) and the dialogical relations established with the CNE/CP Resolution n. 2, of December 20, 2019, and the Common National Base for Initial Training of Basic Education Teachers (BNC-Formação) (2019). With this understanding, it is also possible to point out the implications for the teaching-learning of Portuguese and for the Bachelor's Degree courses in Letters. The BNCC (2018), approved by the Ministry of Education in 2018, defines the essential learning and development rights of Basic Education (EB) students. The CNE/CP Resolution n. 2, of December 20, 2019, defines the National Curricular Guidelines for Initial Teacher Training for Basic Education and establishes the Common National Base for Basic Education Teacher Training (BNC-Formação) (2019). The study is based on the assumption that the competencies and skills prescribed in the documents outline a profile of Basic Education teachers, undergraduate courses, future teachers, and teacher trainers, leaving a latent conception of initial teacher training. The elaboration and implementation of common national bases are measures taken by neoliberal and conservative reforms, which have evoked curricular reform movements to align education with the demands of international organizations and the market demands of the capitalist economy and globalized society. The objective of these reforms is to increase economic efficiency and control individual behavior through the effectiveness of educational systems (Apple, 2013; Libâneo, 2016; Saviani, 2011). This research supports the idea that in the BNCC (2018), in the CNE/CP Resolution n. 2/2019 and in the BNC-Formação (2019) there is an underlying conception of initial training of the Portuguese Language teacher based on economic efficiency, with a technicist, utilitarian and instrumental tendency due to the articulation of national education with the ideals of neoliberalism and conservatism. To reach this interpretation, we investigate how these documents are discursively inscribed in the curricular field, in the field of initial teacher training and in the field of Portuguese Language teaching-learning, seeking to highlight, mainly, with which theoretical, pedagogical and ideological perspectives the BNCC (2018), the CNE/CP Resolution n. 2/2019 and BNC-Formação (2019) establish dialogical associations. The investigation of the inscription of documents in the curricular field addresses the broader and more immediate context of elaboration, circulation and reception of BNCC (2018), CNE/CP Resolution n. 2/2019 and BNC-Formação (2019) and is dedicated to the analysis and interpretation of some aspects of the curricular proposal of these documents, such as the notion of prevalent curriculum, the configuration of these bases as prescribed curricula and the proposal of competence-based training. To achieve this end, it is based on scholars in the field of Education, such as Aguiar and Dourado (2019a, 2019b), Dias (2010), Farias (2019), Lenoir (2016), Libâneo (2016), Moreira and Tadeu (2013), Sacristán (2000), Saviani (2011), Silva (2010), Silva (2019), Zabala and Arnau (2014) and the works of Bonini and Costa-Hübes (2019), researchers in the field of Applied Linguistics. The investigation of enrollment in the field of initial teacher training uses Facci (2004) as a reference to discuss the theoretical-pedagogical ideas that permeate Resolution CNE/CP no. 2/2019 and BNC-Formação (2019) (2019), essentially, the training of the reflective practical teacher, the new school and constructivism. In the investigation of the inscription of documents in the field of teaching-learning of Portuguese, the works of Geraldi (2011) and Travaglia (2021) are the references for discussion and analysis of the conceptions of language that are present in the documents. The studies of Cazden et al. (2021), Dudeney, Hockly and Pregum (2016),

Lankshear and Knobel (2007), Rojo (2009, 2012, 2016, 2017), Soares (2002a, 2009) and Street (2014) support the analysis and interpretation of how the concepts of literacy, digital literacy, new literacies and multiliteracies are addressed in the BNCC (2018), in Resolution CNE/CP n. 2/2019 and in BNC-Formação (2019). The notions and concepts proposed by the Bakhtin Circle (Bakhtin 2002, 2003, 2016; Volóchinov, 2013, 2021) are called upon to support the Dialogical Discourse Analysis (ADD) of the BNCC (2018), of the CNE/CP Resolution n. 2/2019 and of the BNC-Formação (2019). The methodology adopted for this study, of an interpretative and reflective nature, is documentary research (Cellard, 2012; Lüdke; André, 1986) with a qualitative approach from a socio-historical perspective (Freitas, M., 2002; Freitas, 2007). The possible meanings highlighted by the dialogic analysis of the discourse of the BNCC (2018), of the CNE/CP Resolution n. 2/2019 and of the BNC-Formação (2019) confirm the hypothesis and show that, when articulated with neoliberalism and conservatism, the theoretical, pedagogical and ideological perspectives that underpin the prescription of competencies and skills for teaching activity and the construction of the profile of the future Portuguese language teacher reveal a conception of traditional initial training, with a technicist, efficiencyist, utilitarian and instrumental tendency.

Keywords: Initial Training of Portuguese Language Teachers. Curricular Guidelines. Teaching-Learning of Portuguese Language.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABdC – Associação Brasileira de Currículo

ADD – Análise Dialógica do Discurso

Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

Anpae – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNC – Base Nacional Comum

BNCC (2018) (2019) – Base Nacional Comum Curricular

BNCC (2018) (2019)-EM – Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

BNC-Formação (2019) – Base Nacional Comum Curricular para Formação Inicial de Professores da Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

Consed – Conselho Nacional de Secretários da Educação

CEL – Competências Específicas de Linguagens

CG – Competências Gerais

CP – Conselho Pleno

EB – Educação Básica

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

IES – Instituições de Ensino Superior

GT-DiAD – Grupo de Trabalho sobre Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

NGB – Nomenclatura Gramatical Brasileira

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

Parfor – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PISA – Programme for International Student Assessment

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPCs – Projetos Pedagógicos de Curso

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1 - Documentos reguladores oficiais	52
Quadro 2 - Principais Programas de formação de professores para a Educação Básica de 2006 a 2009.....	122
Quadro 3 - Competências Gerais na BNCC (2018)	151
Quadro 4 - Competências Gerais na BNC-Formação (2019)	152
Quadro 5 - Resoluções homologadas de 2002 a 2024.....	173
Gráfico 1 - Domicílios com acesso à internet por classe (2015-2023)	244
Gráfico 2 - Velocidade da conexão por classe (2023)	245
Gráfico 3 - Domicílios com computador por classe (2023)	245
Gráfico 4 - Habilidades digitais por dispositivos de acesso (2023)	246
Gráfico 5 - Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas – Brasil, 2023.....	248

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1	31
A TRAMA TEÓRICO-METODOLÓGICA DO CÍRCULO DE BAKHTIN	31
1.1 A NATUREZA DIALÓGICA DA LINGUAGEM E DO SUJEITO: CONTRIBUIÇÕES PARA A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO	32
1.2 ASPECTOS DA PESQUISA DOCUMENTAL COM ABORDAGEM QUALITATIVA DE PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA	47
1.3 A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	52
1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO	53
CAPÍTULO 2	56
A INSCRIÇÃO DISCURSIVA DA BNCC (2018), DA RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019 E DA BNC-FORMAÇÃO (2019) NO CAMPO CURRICULAR	56
2.1 A ELABORAÇÃO E A IMPLEMENTAÇÃO DE BASES NACIONAIS COMUNS CURRICULARES	57
2.2 CONTEXTO DE ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC (2018), DA RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019 E DA BNC-FORMAÇÃO (2019)	65
2.3 AS TEORIAS CURRICULARES E A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO NA BNCC (2018), NA RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019 E NA BNC-FORMAÇÃO (2019)	76
2.4 BNCC (2018), RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019 E BNC-FORMAÇÃO (2019): CORPORIFICAÇÕES DO CURRÍCULO PRESCRITO	87
2.7 A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS NA BNCC (2018), NA RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019 E NA BNC-FORMAÇÃO (2019)	95
CAPÍTULO 3	111
A INSCRIÇÃO DISCURSIVA DA RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019 E DA BNC- FORMAÇÃO (2019) NO CAMPO DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE	111
3.1 BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: DA CRIAÇÃO DAS ESCOLAS NORMAIS (1834) À LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1996)	112
3.2 A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE APÓS A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1996)	119
3.2.1 As Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura em Letras	125
3.3 RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019 E BNC-FORMAÇÃO (2019): REFLEXÕES E REFRAÇÕES DE UMA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE	126
3.3.1 A importância da articulação entre teoria e prática na formação inicial docente e as implicações para o ensino-aprendizagem no Ensino Superior e na Educação Básica	127
3.3.2 A proposta de formação inicial do professor prático-reflexivo	130

3.3.3 A formação inicial docente pela perspectiva do escolanovismo e do construtivismo.....	133
3.4 RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019: A ESTREITA VINCULAÇÃO DO CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS AO CURRÍCULO DA EB E A VALORIZAÇÃO DA DIMENSÃO PRÁTICA	138
3.5 BNC-FORMAÇÃO (2019): A ESTREITA VINCULAÇÃO DO CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS AO CURRÍCULO DA EB E A VALORIZAÇÃO DA DIMENSÃO PRÁTICA	150
3.6 RESOLUÇÃO CNE/CP N. 4/2024: UMA CONTRARESPOSTA À RESOLUÇÃO DE 2019 E À BNC-FORMAÇÃO (2019)	168
CAPÍTULO 4.....	181
A INSCRIÇÃO DA BNCC (2018) NO CAMPO DISCURSIVO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LP E AS RELAÇÕES DIALÓGICAS COM A RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019 E A BNC-FORMAÇÃO (2019)	181
4.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM QUE ATRAVESSARAM O SÉCULO XX E ADENTRAM O SÉCULO XXI	182
4.1.1 A linguagem como expressão do pensamento.....	183
4.1.2 A linguagem como instrumento de comunicação.....	186
4.1.3 A linguagem como interação	190
4.2 NOÇÕES DE LINGUAGEM NA BNCC (2018), NA RESOLUÇÃO CNE/CP N.2/2019 E NA BNC-FORMAÇÃO (2019): REFLEXÕES E REFRAÇÕES DA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LP	192
4.3 PRÁTICAS DE LETRAMENTO: LETRAMENTO DIGITAL, NOVOS LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS.....	204
4.4 LETRAMENTO DIGITAL, NOVOS E MULTILETRAMENTOS NA BNCC (2018).....	219
4.5 LETRAMENTO DIGITAL, NOVOS E MULTILETRAMENTOS NA BNC-FORMAÇÃO (2019)	236
4.6 EQUÍVOCOS, ENTRAVES E DESAFIOS DE UMA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE IDEALIZADA	243
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	252
REFERÊNCIAS	256

INTRODUÇÃO

A formação inicial docente tem sido tema de debates e reflexões no campo acadêmico, essencialmente, no que diz respeito à consolidação da profissionalização, à constituição da identidade do professor e à valorização da profissão e da carreira docente. Concomitantemente, é uma preocupação urgente das políticas curriculares nacionais em face da necessidade de promover o aprimoramento do trabalho pedagógico e a melhoria da Educação Básica (EB).

Desde a década de 1990, após a aprovação da Constituição Federal (1988) e a discussão de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, iniciaram-se os debates acerca do que deveria ser um currículo para a EB. Diversos documentos foram publicados, materializando os resultados dessa discussão: em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), que em seu Art. 26, regulamenta uma base nacional comum para a EB; em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano; em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.

A formação inicial docente e a reconfiguração dos cursos de licenciatura também têm sido temas emergentes nos documentos oficiais elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC). Com a aprovação da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o MEC vem criando diretrizes que regulamentam a formação docente e orientam a elaboração dos documentos curriculares no âmbito das licenciaturas.

A publicação do atual documento curricular normativo para a EB, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, implicou a elaboração e homologação de novas diretrizes curriculares para a formação de professores, pois além dos currículos dos sistemas de ensino das escolas públicas e particulares, o MEC espera que a BNCC (2018) exerça influência sobre a formação inicial e continuada dos educadores, os materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais. Coube à União a revisão da formação inicial e da formação continuada dos professores para alinhá-las à BNCC (2018).

Diante dessa demanda, o CNE, por meio de seu Conselho Pleno (CP), homologou a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação (2019). Com a homologação desses documentos, o MEC estabeleceu prazos para que os cursos de licenciatura fossem estruturados e organizados tendo como referenciais a citada Resolução, a BNC-Formação (2019) e a BNCC (2018).

Toda essa dinâmica mostra que as políticas curriculares para as licenciaturas estão intrinsecamente ligadas às políticas para a EB. Ao mesmo tempo em que a BNCC (2018) traz as aprendizagens essenciais para o desenvolvimento integral do aluno ao longo da EB, deixa subjacentes os saberes docentes necessários ao professor, ao futuro professor e ao professor formador. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019), por sua vez, direcionam a organização e a configuração curricular dos cursos de licenciaturas e prescrevem conhecimentos, saberes e conteúdos previstos para a formação inicial docente. Sendo assim, a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) desenham um perfil dos cursos de licenciatura, de futuros professores e de professores formadores, deixando latente uma concepção de formação inicial docente.

Em 2020, tivemos a oportunidade de cursar, como aluna especial, a disciplina Língua, texto, discurso e processos estratégicos fundamentais de ensino-aprendizagem de línguas, ofertada pela professora Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes. Nossas leituras e nossos estudos ao longo da disciplina estavam voltados para as obras do Círculo de Bakhtin e para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) na EB. Na disciplina, entramos em contato com o texto da BNCC (2018) e com artigos científicos que discutiam sobre ela. Ler e estudar a BNCC (2018) mostrava-nos, cada vez mais, as implicações que o documento traz para o ensino-aprendizagem, os livros didáticos, as provas de vestibular, o Exame Nacional do Ensino Médio, os currículos da EB e das licenciaturas, os professores, os alunos, a organização escolar, a formação docente (inicial e continuada). Nesse mesmo período, inteiramo-nos da homologação da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019) e tivemos acesso aos primeiros estudos que estavam sendo feitos sobre elas. Isso despertou o desejo de ler dialogicamente a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019), para compreender que concepção de formação inicial do professor de LP fica subjacente nos textos e como esses documentos dialogam entre si.

A elaboração e a implementação de bases nacionais comuns, como a BNCC (2018) e a BNC-Formação (2019), são providências tomadas pelas reformas neoliberais e conservadoras, que têm provocado movimentos de reforma curricular, para alinhar a educação dos países – essencialmente os subdesenvolvidos – às exigências dos organismos internacionais, como o Banco Internacional de Desenvolvimento, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. Esses organismos têm atuado na agenda educacional, desde a década de 1990, com uma série de reformas globais e nacionais para aumentar a eficiência econômica por meio da eficácia dos sistemas educacionais.

A BNCC (2018) começou a ser elaborada no primeiro mandato do governo de Dilma Rousseff (2011-2014) e foi concluída no governo de Michel Temer (2016-2018), que ocupou o cargo de presidente em decorrência do *impeachment* da presidenta. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) começaram a ser elaboradas no governo de Michel Temer (2016-2018) e foram concluídas no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022). A elaboração e a implementação desses documentos, que regulamentam a formação inicial docente e orientam a elaboração dos currículos das instituições de ensino no País, ocorreram em um período político tenso com o *impeachment* de Dilma Rousseff, em 2016, e a eleição de Jair Bolsonaro, um político conservador de extrema direita, em 2019. Cabe ressaltar também que, durante o governo de Michel Temer (2016-2018) e de Jair Bolsonaro (2019-2022), a elaboração da BNCC (2018), da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019) contou com a colaboração de entidades educacionais e acadêmicas, de organismos internacionais, de organizações não governamentais e de instituições privadas. Todo esse processo incita interesses – muitas vezes antagônicos – e impelem disputas em torno dos conceitos, princípios e objetivos da formação humana. Diante desse cenário, diversas problematizações podem ser levantadas, entre as quais ressaltamos três que nos levam ao objetivo proposto nesta pesquisa:

- a. Que concepção de formação inicial do professor de LP está subjacente na área de linguagens e suas tecnologias da BNCC (2018) do Ensino Médio (BNCC-EM)?
- b. Que concepção de formação inicial docente está subjacente na Resolução CNE/CP n. 2/2019 e na BNC-Formação (2019)?
- c. Quais são as relações dialógicas estabelecidas entre a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019)?
- d. Quais implicações para a formação inicial do professor de LP e para o ensino de língua materna as concepções subjacentes e as relações dialógicas entre a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) deixam entrever?

Fundamentadas nesses questionamentos, definimos o objetivo desta pesquisa: investigar a concepção de formação inicial do professor de LP subjacente na BNCC (2018) e as relações dialógicas estabelecidas com a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e com a BNC-Formação (2019). Intentamos refletir também quais as implicações dessa concepção subjacente e desse diálogo entre os documentos para os cursos de Licenciatura em Letras e para o ensino-aprendizagem de LP na EB. Nossa hipótese é de que esses documentos trazem indícios de uma concepção de formação inicial docente fundamentada em uma perspectiva tradicional de tendência tecnicista, eficientista, instrumental e utilitarista em função da articulação com os ideários do neoliberalismo e do conservadorismo.

Entendemos que essa interpretação dos documentos pode ser alcançada com o desenvolvimento dos seguintes objetivos específicos:

a. investigar e compreender a partir de que perspectiva teórica, pedagógica e ideológica a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) se inscrevem discursivamente no campo curricular e o que essa inscrição revela acerca da concepção de formação inicial docente subjacente nos documentos.

b. investigar e compreender como a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) se inscrevem discursivamente no campo histórico-social-político de formação inicial docente no Brasil e que concepção de formação está presente nos documentos.

c. investigar e analisar como a BNCC (2018) de LP do EM se inscreve discursivamente no campo do ensino-aprendizagem de língua materna e que concepção de formação inicial do professor de LP essa inscrição deixa entrever.

d. estabelecer uma inter-relação entre os discursos da BNCC (2018), da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019), a fim de compreender como esses documentos dialogam entre si, como se interinfluenciam, como reforçam uns aos outros ou como se distanciam, como se apoiam ou se contrapõem na construção do complexo processo de discursivização que circunda a formação inicial do professor de LP;

e. a partir da aproximação e do confronto entre os enunciados, apontar quais implicações para a formação inicial do professor de LP e para o ensino-aprendizagem de língua materna na EB a concepção de formação inicial docente subjacente nos documentos e a relação dialógica estabelecida entre eles deixam entrever.

Fundamentadas na Análise Dialógica do Discurso (ADD) – que tem como unidade de análise os discursos e cujo propósito de estudo é o constante diálogo ocorrido entre eles –, propomos uma análise dialógica dos discursos materializados na BNCC (2018), na Resolução CNE/CP n. 2/2019 e na BNC-Formação (2019), pois entendemos esses documentos como enunciados inscritos sócio-histórico-ideologicamente nos campos político, econômico, curricular, acadêmico e escolar. Para empreendermos a análise dialógica dos discursos, convocamos os estudos propostos a partir do Círculo de Bakhtin (Bakhtin 2002, 2003, 2016; Volóchinov, 2013, 2021) e nos valemos dos conceitos fundamentais, como discurso, enunciado, interação, ideologia, signo ideológico e gêneros do discurso.

Esses conceitos nos permitem trabalhar também com as noções de reflexão, refração, forças centrípetas e forças centrífugas, provenientes da Física e utilizadas pelo pensamento bakhtiniano, para estabelecer uma analogia com os sentidos e as forças ideológicas em disputa no discurso. A interligação de todos esses conceitos e essas noções possibilita analisar e

compreender: que sentidos os discursos reguladores da política curricular nacional refletem e refratam e a dinâmica das forças (centrípetas e centrífugas) presentes na discursivização sobre a formação inicial do professor de LP; como se estabelecem as relações dialógicas constituídas entre os enunciados; e que implicações evidenciam para o ensino de língua materna na EB e para os cursos de Licenciatura em Letras.

A BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) regulamentam e orientam cursos de formação inicial de professores, contribuem diretamente para a determinação dos saberes, dos conhecimentos, dos conteúdos e para a configuração das licenciaturas. O aluno em formação nos cursos de Licenciatura em Letras é o futuro professor de LP que atuará nas salas de aula da EB. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) – ambas vinculadas explicitamente à BNCC (2018) – podem ajudar a delinear as concepções de formação inicial docente adotadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) que fundamentam seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) nesses documentos. Em face dessa dinâmica, selecionamos a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) para compor o nosso *corpus*.

Estamos cientes de que novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura) foram publicadas recentemente por meio da Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024. A publicação desse documento ocorreu quando nossa pesquisa, iniciada em 2020, já estava em fase de finalização. Todos os capítulos que compõem esta Tese encontravam-se estruturados, elaborados, construídos e estavam passando por leitura e revisão. Não dispomos de tempo para mudar o projeto desta pesquisa e inserir a Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024, neste estudo. A análise dialógica das novas Diretrizes exige mais fôlego e temos um prazo, estipulado pelo programa de pós-graduação ao qual este trabalho está vinculado, a cumprir.

A análise dialógica do discurso da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019) é de extrema importância, porque são enunciados que circularam e continuam circulando, principalmente, no campo político, acadêmico, escolar, midiático. Esses documentos estão inscritos no processo sócio-histórico de formação inicial do professor de LP e fazem parte da cadeia de enunciados que participam da discursivização sobre a formação inicial docente. Esses documentos também embasam PPCs de cursos de Licenciatura em Letras que foram elaborados no período de dezembro de 2019 a maio de 2024.

A título de exemplo, citamos os PPCs das seguintes instituições: Instituto Federal de São Paulo, Câmpus Itaquaquecetuba (projeto com vigência a partir de janeiro de 2022)¹ e Câmpus Cubatão (projeto com vigência a partir de 2023)²; Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Câmpus Natal-Central (projeto com vigência a partir de 2021)³; Instituto Federal do Espírito Santo, Câmpus Venda Nova do Imigrante (projeto com vigência a partir de 2020)⁴; Instituto Federal de Alagoas, Câmpus Arapiraca (projeto com vigência a partir de 2023)⁵; Instituto Federal de Minas Gerais, Câmpus Congonhas (projeto com vigência a partir de 2023)⁶. Os PPCs dos cursos estão disponíveis nos sites dessas instituições, portanto, são de fácil acesso público⁷.

Chamamos a atenção para o fato de essas instituições serem institutos federais de educação, que passaram a ofertar cursos de licenciatura recentemente, após a publicação da Lei n. 11. 892, de 29 de dezembro de 2008. Desde então, esses institutos, vinculados à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tiveram como um de seus objetivos ofertar cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica, com vista à formação de professores para a EB, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional (Brasil, 2008). Os cursos de Licenciatura em Letras nos institutos federais de educação são recentes e muitos institutos esforçaram-se por elaborar seus projetos fundamentados na Resolução CNE/CP n. 2/2019 e na BNC-Formação (2019), para que a oferta do curso fosse autorizada pelo MEC.

Salientamos, ainda, que a Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024, dispõe no Capítulo V – Das disposições transitórias: “Art. 17. Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar aos termos desta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação” e “Art. 22. Os licenciandos matriculados nas

¹Disponível em: https://itq.ifsp.edu.br/images/Letras/Documentos_Estruturantes/PPC_LETRAS_COMPLETO.pdf. Acesso em: 31 jul. 2024.

²Disponível em: https://cbt.ifsp.edu.br/images/2023_PPC_Letras_reformulado_ingressantes_a_partir_de_2023.pdf. Acesso em: 31 jul. 2024.

³ Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/837/PPC__Licenciatura_em_Letras_-_Portugu%C3%AAs-Espanhol_2021.pdf. Acesso em: 31 jul. 2024.

⁴ Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/cursos/graduacao/venda_nova/ppc-letras-vni-2020.pdf. Acesso em: 31 jul. 2024.

⁵ Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/campus/arapiraca/ensino/cursos/superior/licenciatura-em-letras-portugues/arquivos/ppc-atualizado-para-reavaliacao.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2024.

⁶ Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/congonhas/cursos/superior/documentos-da-licenciatura-em-letras/ppc_letras_final-06-ago-2023.pdf. Acesso em: 31 jul. 2024.

⁷ Ressaltamos que esses PPCs não fazem parte do nosso *corpus*, pois nossa intenção nesta pesquisa não é analisá-los. Eles aparecem nesta Introdução somente a título de exemplo. A análise desses documentos demandaria uma outra proposta de pesquisa e seria um outro trabalho, que poderia contribuir muito, caso seja realizado no futuro.

licenciaturas até a data da homologação da Resolução de 2024 terão o direito assegurado de concluir seu curso sob a orientação curricular pela qual o iniciaram” (Brasil, 2024). Diante disso, a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) ainda trazem implicações para a formação inicial dos professores de LP e para o ensino-aprendizagem de língua materna até que os cursos reelaborem, no prazo de dois anos, os PPCs. Teremos as duas resoluções sendo aplicadas e discutidas ao mesmo tempo, o que reforça ainda mais a relevância da análise dialógica do discurso materializado nesses dois documentos de 2019.

Ressaltamos também que os futuros professores de LP que estão sendo formados em cursos fundamentados na Resolução CNE/CP n. 2/2019 e na BNC-Formação (2019) serão habilitados com base nesses documentos. O currículo dos cursos e os conhecimentos ensinados e aprendidos nas licenciaturas que consideram as orientações desses dois documentos ajudam a constituir a formação profissional desses futuros professores que atuarão nas salas de aula da EB e ministrarão aulas de LP.

A justificativa é longa, mas necessária, para defender a importância de seguirmos em frente com esta pesquisa que, inclusive, poderá servir de referência a trabalhos posteriores que se dediquem à análise e à reflexão do processo sócio-histórico-político-teórico-pedagógico de formação inicial docente no Brasil, pois a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) fazem parte dessa cadeia discursiva.

Entendemos que a metodologia mais adequada para realizar este estudo, de cunho interpretativo e reflexivo dos documentos curriculares nacionais que norteiam a formação inicial docente, é a pesquisa documental (Cellard, 2012; Lüdke; André, 1986) com abordagem qualitativa de perspectiva sócio-histórica (Freitas, M., 2002; Freitas, 2007).

Acreditamos que esta pesquisa preencherá lacunas no conhecimento, pois em nossas buscas verificamos poucos trabalhos que abordam a temática da formação inicial do professor de LP no contexto discursivo da BNCC (2018) e que se dedicam à análise das relações dialógicas estabelecidas com a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019). Entre os trabalhos que tratam do tema, está o de Rocha e Pereira (2019), que analisam os discursos sobre docência na Base Nacional Comum Curricular. Citamos o estudo de Hypolito (2019), que estabeleceu uma relação entre a BNCC (2018), a agenda global e a formação docente nas propostas de reforma curricular. Outro estudo ao qual tivemos acesso foi o Galian, Pietri e Sasseron (2021), que analisaram os modelos de professor e aluno sustentados nos documentos oficiais, dos PCN à BNCC. Fazemos referência, ainda, ao trabalho de Liska e Ribeiro (2017), que investigaram a articulação entre a BNCC e a legislação brasileira para formação do professor de língua portuguesa, reunindo pareceres e resoluções elaborados de 2001 a 2015.

Os documentos que analisamos ainda não foram profundamente examinados pela perspectiva que propomos nesta pesquisa. A BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) são relativamente recentes, carecem de pesquisas que se dediquem a investigá-las. Compreendemos que o contexto discursivo selecionado por nós e a abordagem teórico-metodológica que nos sustenta são bastante distintos dos já realizados, o que demonstra o ineditismo desta pesquisa.

A análise dialógica do discurso da BNCC (2018), da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019) possibilita observar e compreender os modelos e as concepções de formação inicial docente propostos em âmbito nacional, pode desvelar os princípios, os valores e os conceitos teórico-pedagógicos que os fundamentam, bem como as orientações ideológicas de formação propostas pelas políticas curriculares nacionais por meio de reformas curriculares.

Acreditamos que esta pesquisa é capaz de aumentar o rol de estudos dedicados à formação inicial do professor de LP, pois compreende os documentos curriculares nacionais e suas implicações para a teoria e a prática no processo de formação inicial docente. A interpretação e a compreensão dos enunciados materializados nos documentos podem trazer aos verdadeiros atores do contexto educacional uma (re)significação do processo de formação inicial do professor de LP e da prática pedagógica da atividade docente nos cursos de Licenciatura em Letras, a qual inclui, inclusive, a leitura, a interpretação e a compreensão desses documentos curriculares para a elaboração de PPCs.

Esta pesquisa colabora, ainda, com os estudos que realizam a análise dialógica dos discursos, portanto não está fechada em si mesma e não tem o propósito de apresentar uma interpretação única. Estamos conscientes de que outras reflexões podem ocorrer em contextos diferentes a partir dos mesmos dados que mobilizamos.

Organizamos esta pesquisa em quatro capítulos, além desta Introdução e das Considerações Finais. No Capítulo 1, discorremos sobre os fundamentos teóricos e metodológicos que embasam a nossa proposta de estudo, apresentamos as contribuições dos estudos do Círculo de Bakhtin (Bakhtin 2002, 2003, 2016; Volóchinov, 2013, 2021) para a análise dialógica do discurso, dando ênfase às concepções de enunciado, interação, signo, ideologia e gênero do discurso, que, interligados, nos ajudam a compreender o conceito bakhtiniano de discurso e de relações dialógicas. Discutimos acerca dos aspectos da pesquisa documental (Cellard, 2012; Lüdke; André, 1986) com abordagem qualitativa de perspectiva sócio-histórica (Freitas, M., 2002; Freitas, 2007), explicamos como se deu a constituição do *corpus* e os procedimentos metodológicos e as estratégias de investigação utilizados para a análise dialógica do discurso materializado nos enunciados.

No Capítulo 2, estabelecemos um diálogo com a área da Educação e investigamos como a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) se inscrevem discursivamente no campo curricular e qual concepção de formação inicial docente essa inscrição deixa entrever. Fazemos uma incursão no contexto mais amplo, sem perder de vista, o contexto mais imediato de produção, circulação e recepção dos documentos. Voltamos o nosso olhar, principalmente, para três aspectos comuns entre a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019): a noção de currículo prevalente nos enunciados, a configuração como currículos prescritos e a proposta de uma formação por competências. Apple (2013), Lenoir (2016), Libâneo (2016) e Saviani (2011) nos ajudam a compreender as ideologias que fundamentam a proposta de elaboração de bases nacionais comuns curriculares. Os estudos de Aguiar e Dourado (2019a, 2019b), Bazzo e Scheibe (2019), Bonini e Costa-Hübes (2019), Farias (2019) e Macedo (2019) são nossos referenciais quando tratamos do contexto de elaboração, circulação e recepção da BNCC (2018), da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019). Recorremos a Moreira e Tadeu (2013), Sacristán (2000) e Silva (2010) na análise da concepção de currículo prevalente na BNCC (2018), na Resolução CNE/CP n. 2/2019 e na BNC-Formação (2019) e na compreensão da configuração desses documentos como currículos prescritos. Buscamos em Dias (2010), Facci (2004), Lima e Sena (2020), Macedo (2019), Saviani (2011), Silva (2019) e Zabala e Arnau (2014) os fundamentos utilizados na interpretação da concepção de formação por competências presente na BNCC (2018), na Resolução CNE/CP n. 2/2019 e na BNC-Formação (2019).

No capítulo 3, analisamos como a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) se inscrevem discursivamente no campo de formação inicial docente no Brasil e qual concepção de formação essa inscrição deixa entrever nos documentos. Continuamos nosso diálogo com os estudos do campo da Educação. As pesquisas de Borges, Aquino e Puentes (2011), H. Freitas (2002), Lopes (2007) e Saviani (2009) são nossos referenciais no esboço histórico da formação inicial de professores ao longo dos séculos XIX e XX. Discorremos brevemente acerca das legislações, das políticas e dos programas implementados após a promulgação da LDB de 1996 e os principais saberes docentes valorizados nos documentos elaborados a partir dos anos 2000. Ancoradas, essencialmente, em Facci (2004), discutimos sobre as ideias teórico-pedagógico-ideológicas da formação do professor prático reflexivo, do escolanovismo e do construtivismo, que acreditamos atravessarem a discursividade da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019). Considerando esse contexto histórico, social, político, teórico-pedagógico e ideológico realizamos a análise dialógica do

discurso da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019) e percebemos os possíveis sentidos de formação inicial docente presentes nos documentos.

No Capítulo 4, investigamos como a BNCC (2018) se inscreve no campo discursivo do ensino-aprendizagem de LP e que sentidos de formação do professor de língua materna essa inscrição deixa entrever. Analisamos dialogicamente o discurso da BNCC-EM (2018), mais precisamente, da área de linguagens e suas tecnologias, da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019), com o foco na concepção de linguagem e nas noções de letramento digital, de novos e de multiletramentos presentes nos documentos. Os trabalhos de Geraldi (2011) e de Travaglia (2021) são os referenciais para discussão e análise das concepções de linguagem que embasaram e embasam o ensino de LP ao longo do século XX e XXI e estão presentes na BNCC (2018), na Resolução CNE/CP n. 2/2019 e na BNC-Formação (2019). Buscamos em Cazden *et al* (2021), Dudeney, Hockly e Pregum (2016), Lankshear e Knobel (2007), Rojo (2009, 2012, 2016, 2017), Soares (2002a, 2009) e Street (2014) fundamentos para apresentação dos conceitos de letramento, letramento digital, novos letramentos e multiletramentos e analisamos como eles são abordados na BNCC (2018), na Resolução CNE/CP n. 2/2019 e na BNC-Formação (2019). Com a compreensão do sentido de formação inicial docente presente na Resolução CNE/CP n. 2/2019 e na BNC-Formação (2019), evidenciado no Capítulo 3, percebemos como esses documentos dialogam com a concepção de formação subjacente na BNCC (2018) e as implicações que esse diálogo pode trazer para o ensino-aprendizagem de LP e para os cursos de Licenciaturas em Letras.

CAPÍTULO 1

A TRAMA TEÓRICO-METODOLÓGICA DO CÍRCULO DE BAKHTIN

A Análise Dialógica do Discurso (ADD) é uma das correntes de estudos da área da análise do discurso fundamentada nos desenvolvimentos teórico-metodológicos do Círculo de Bakhtin (denominação dada em homenagem ao integrante mais conhecido entre os membros do grupo, Mikhail M. Bakhtin). O Círculo se formou entre 1919 e 1929 e foi constituído por intelectuais interessados em discutir temas sociológicos ligados à produção cultural no processo histórico-social, com destaque para o estudo da linguagem.

O termo Análise Dialógica do Discurso foi cunhado por Brait (2006, p. 9) no ensaio “Análise e teoria do discurso”, no qual a autora esclarece que os membros do Círculo de Bakhtin não propuseram formalmente uma teoria ou análise do discurso, nos moldes da Análise do Discurso Francesa, por exemplo, também não postularam “um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórico-analítica fechada” (Brait, 2006, p. 27). A autora empreende um percurso de leitura das obras produzidas por Bakhtin e por componentes do Círculo, a fim de sustentar que esse conjunto de escritos “confirma a gênese de uma teoria/análise dialógica do discurso” (Brait, 2006, p. 27).

A ADD vale-se da concepção bakhtiniana de linguagem e da possibilidade de estudá-la considerando a historicidade, os sujeitos, o social e tem como foco a análise dos discursos materializados nos diversos gêneros produzidos nos múltiplos campos da atividade humana. O trabalho metodológico, analítico e interpretativo de textos e discursos na ADD fundamenta-se nos conceitos, nas concepções e nos métodos propostos pelo Círculo de Bakhtin. Nos estudos realizados pelo Círculo, o desenvolvimento teórico e as atividades metodológicas estão intrinsecamente relacionados como uma trama, constituem um ao outro e complementam-se.

Neste capítulo, apresentamos os fundamentos teóricos e metodológicos que embasam a nossa proposta de pesquisa: a investigação da concepção de formação inicial do professor de Língua Portuguesa (LP) subjacente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) e as relações dialógicas com a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (2019). Passamos a discorrer sobre os conceitos que julgamos fundamentais para realizar a análise dos discursos dos documentos que compõem o nosso *corpus* e as noções que avaliamos necessárias para orientar nossa postura metodológica.

1.1 A NATUREZA DIALÓGICA DA LINGUAGEM E DO SUJEITO: CONTRIBUIÇÕES PARA A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

O Círculo de Bakhtin promoveu um deslocamento nos estudos da língua e da linguagem, ao situar-se nas fronteiras de disciplinas como a linguística, a filologia, a estilística e a literatura, abordando os limites e as congruências entre elas; ao dialogar com perspectivas dicotômicas que marcavam os estudos linguísticos no século XX – o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista –; e ao estabelecer inter-relações entre diferentes áreas do conhecimento, trazendo para o campo da linguagem noções próprias das ciências exatas, da Física, por exemplo. As ideias bakhtinianas possibilitaram um salto qualitativo nos estudos da linguagem, ao observar a língua não somente de forma abstrata, como sistema e como algo invariável, ou como algo individual, subjetivo, variável e criativo, mas ao observá-la em uso (Brait, 2006).

Os membros do Círculo de Bakhtin colocaram o sujeito, considerando suas relações com a história e com a alteridade, como objeto de estudo a partir da observação da linguagem viva, concreta e real. No pensamento bakhtiniano, o “outro” é condição indispensável para a existência do eu, e a relação eu-outro é intermediada pela linguagem, cujo papel fundamental está na constituição dos sujeitos sócio-históricos. As reflexões do Círculo mostram uma nova forma de “conhecer o ser humano, suas atividades, sua condição de sujeito múltiplo, sua inserção na história, no social, no cultural pela linguagem, pelas linguagens” (Brait, 2006, p. 23).

É inegável que as reflexões do Círculo de Bakhtin acerca da natureza dialógica da linguagem e do sujeito trazem contribuições para o estudo e a compreensão dos enunciados organizados em gêneros do discurso. Compreender o conceito bakhtiniano de discurso é fundamental para realizar uma análise dialógica de produções discursivas. Tal compreensão requisita que outros conceitos desenvolvidos na trama teórico-metodológica do Círculo de Bakhtin sejam considerados também, pois eles se inter-relacionam, remetem um ao outro e se complementam.

O conceito de discurso traz consigo as noções fundantes do pensamento bakhtiniano, a alteridade e o dialogismo, e interliga-se às concepções de enunciado, gêneros do discurso, interação, signo e ideologia. O destaque dado a esses conceitos possibilita mobilizar também as noções de reflexão e refração do signo ideológico e a dinâmica de forças centrípetas e centrífugas do discurso, ambas as noções tomadas emprestadas da Física pelas ideias bakhtinianas, para estabelecer uma analogia com as forças ideológicas em disputa na discursividade do enunciado.

A mobilização que fazemos de todos esses conceitos justifica-se, porque a unidade de análise do discurso é o enunciado, que se manifesta por meio de gêneros do discurso nas situações de interação entre os sujeitos, constitui-se de signos ideológicos que refletem e refratam a realidade a depender da ideologia materializada no discurso. Sendo assim, o discurso é o lugar de forças ideológicas em disputa, que se movimentam em uma dinâmica vista pelo pensamento bakhtiniano como semelhante às forças centrípetas e às forças centrífugas estudadas pela Física⁸.

Para o Círculo de Bakhtin, enunciado e discurso estão indissoluvelmente interligados, visto que o discurso “só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (Bakhtin, 2016, p. 28). Concordamos com Fiorin (2006, p. 170), quando conclui que “o conceito de enunciado em Bakhtin recobre o que chamamos habitualmente discurso”.

Bakhtin (2016, p. 93) critica os estudos linguísticos realizados pelos seus contemporâneos pelo fato de que “o objeto da linguística é apenas o material, o meio de comunicação discursiva, mas não a própria comunicação discursiva, não o enunciado de verdade, nem as relações entre eles (dialógicas), nem as formas da comunicação, nem os gêneros do discurso”. Bakhtin (2016) propõe o estudo da língua no âmbito do enunciado, considerando a situação de produção do discurso e a língua em uso por sujeitos historicamente constituídos, ocupantes de posições sociais, com perspectivas ideológicas, inseridos em situações reais de interação discursiva.

O enunciado é todo ele um produto dessa interação, seja ela mais próxima (determinada pela situação de fala) seja ela mais distante (definida pelo conjunto das condições da coletividade enunciativa). Diferentemente da perspectiva do objetivismo abstrato, que tinha a língua (frase ou oração) – abstraída dos aspectos concretos e reais de uso – como unidade de análise linguística, e do subjetivismo individualista, que compreendia o ato de comunicação como algo que parte do interior da mente para o exterior social, no pensamento bakhtiniano, o enunciado é a real unidade da comunicação discursiva.

Importante compreender a noção de comunicação discursiva para o pensamento bakhtiniano. Ela ocorre entre sujeitos do discurso, tanto o enunciatador quanto o interlocutor ocupam simultaneamente uma posição ativa responsiva em maior ou menor grau, pois ambos respondem a enunciados. Todo enunciatador é também respondente, porque ele não é o primeiro

⁸ Esses conceitos do campo dos estudos da Física são discutidos detidamente adiante, ainda neste Capítulo.

a falar e a quebrar o silêncio do universo e, ao falar, ele não só considera o sistema da língua que usa, mas também os enunciados antecedentes, produzidos por ele ou por outros, com os quais o seu enunciado estabelece relações dialógicas (concorda, discorda, retoma, toma como pressuposto, complementa-se) (Bakhtin, 2016). O interlocutor, por sua vez, ao compreender o enunciado, ocupa uma posição compreensiva ativa responsiva (concorda, discorda, completa-o, prepara-se). Toda compreensão “do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (Bakhtin, 2016, p. 26). Nas palavras de Volóchinov (2021, p. 232, grifo do autor), “toda compreensão é dialógica. A compreensão opõe-se ao enunciado, assim como uma réplica opõe-se a outra no diálogo. A compreensão busca uma *antipalavra* à palavra do falante”. O papel ativo do enunciador (eu) e do interlocutor (“outro”) no contínuo processo de comunicação discursiva e as constantes relações dialógicas estabelecidas entre os enunciados configuram o conceito de dialogismo proposto pelo Círculo de Bakhtin.

A BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019), tomadas por nós como enunciados concretos, inseridos no processo dialógico do campo curricular, do campo de formação inicial docente e do campo de ensino-aprendizagem de LP, são contornadas por um contexto histórico-sócio-político-econômico-teórico-pedagógico-ideológico de produção, circulação e recepção. Ao mesmo tempo em que materializam compreensões ativas responsivas dos enunciadores acerca de outros enunciados que tratam da formação inicial docente, requisitam também compreensões ativas responsivas de seus interlocutores. Tais compreensões (antipalavras) podem ser de concordância, tomada de atitude, complementação, rejeição, negação, silenciamento, a depender do horizonte sócio-histórico-ideológico dos interlocutores.

Segundo Bakhtin (2016), o caráter e as formas de uso da linguagem na comunicação são tão multiformes quanto os campos ou esferas de atividade humana. Tais campos ou esferas definem o conteúdo temático, o estilo da linguagem e a construção composicional dos enunciados que produzimos. Esses elementos estão indissolivelmente ligados no enunciado e refletem a função que ele assume, a situação de interação, a posição social e axiológica dos participantes da comunicação, as relações pessoais estabelecidas entre eles, a intenção discursiva do enunciador. A escolha pelo uso de uma forma da linguagem é determinada pela especificidade do campo da comunicação discursiva, e cada campo elabora “seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2016, p. 12). A função (científica, técnica, publicitária, oficial, cotidiana) e as condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram os gêneros do discurso (BAKHTIN,

2016). A resolução é um gênero próprio da esfera legislativa e executiva, e documentos curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a BNCC (2018), são gêneros próprios da esfera executiva, produzidos pelo Ministério da Educação (MEC).

Bakhtin (2016) enfatiza que todo enunciado tem uma significação e um tema diferente a cada vez que é enunciado, a relação entre esses dois aspectos do enunciado revela o sentido. O tema expressa a situação histórica concreta que gerou o enunciado tornando-o único, individual e irrepetível, é definido não apenas pelas formas linguísticas, mas também pelos elementos extraverbaís da situação. A significação, por sua vez, são os aspectos repetíveis e idênticos a si mesmos em todas as ocorrências do enunciado. Ela faz parte do tema, está incorporada nele, é parte inseparável e necessária dele, por isso não há tema sem significação nem significação sem tema. A significação só existe como elemento do tema e o tema deve se fundamentar em alguma significação estável, do contrário, perde seu contato com o que lhe antecede e lhe sucede, perde seu sentido (Bakhtin, 2016).

O enunciado não se constitui apenas da significação e do tema, ele traz consigo também uma avaliação social, uma natureza valorativa, uma relação com o juízo de valor, uma visão de mundo, um posicionamento do enunciador, de acordo com o seu horizonte social, histórico e axiológico, diante daquilo que ele mesmo diz e do que o interlocutor diz. Esse aspecto do enunciado relaciona-se à concepção de ideologia concebida pelo Círculo de Bakhtin, a qual, por sua vez, concretiza-se nos signos. Estes são constituídos na interação social, na qual os interesses das diferentes valorações sociais direcionam o processo das representações da realidade materializadas em diversas formas de linguagem: na palavra, no som, nas cores, no movimento do corpo.

Volóchinov (2021) esclarece que, em sua capacidade de representação da realidade, o signo não é apenas uma parte da realidade, ele reflete e refrata uma outra realidade. Volóchinov (2021) explica que o signo pode “distorcê-la, ser lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante”. Tudo isso depende da valoração sócio-histórico-ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom) aplicada ao signo pelo enunciador inscrito no discurso, pois onde há signo há também ideologia (Volóchinov, 2021). Fundamentado nos conceitos da Física de refração e reflexão⁹, Volóchinov (2021) observa que o signo linguístico também

⁹ No campo da Física, a reflexão é o fenômeno que consiste no fato de a luz voltar a se propagar no meio de origem, após incidir sobre uma superfície de separação entre dois meios, já a refração é o fenômeno que consiste no fato de a luz passar de um meio para outro diferente. Durante uma reflexão são conservadas a frequência e a velocidade de propagação, ao passo que, durante a refração, apenas a frequência é mantida constante. A refração ocasiona o fenômeno da dispersão, que pode ser visualizado, por exemplo, através do arco-íris no qual a luz do Sol é decomposta nas cores que a compõem depois de atravessar gotículas de água. Disponível em:

refrata, ocorre uma dispersão de sentidos, em função das diversas interpretações que os homens, em sua historicidade, fazem do mundo. Essas diferentes formas de dar sentido ao mundo são decorrentes das diversas experiências dos grupos humanos, das contradições, dos interesses sociais, dos diferentes pontos de vista e ideologias (Faraco, 2009).

Para Volóchinov (2021, p. 112), o que determina a refração da realidade no signo ideológico é “o cruzamento de interesses sociais multidirecionados nos limites de uma coletividade sgnica, isto é a luta de classes”. Como consequência, “[...] *em todo signo ideológico cruzam-se ênfases multidirecionadas*. O signo transforma-se na arena da luta de classes” (Volóchinov, 2021, p. 113, grifo do autor). Os posicionamentos ideológicos tornam o signo um território de embate de perspectivas diversas e, às vezes, contraditórias. Justamente esse embate ideológico faz do signo um meio que reflete e refrata a realidade, e essa mesma capacidade é atribuída ao enunciado, portanto “o discurso não reflete uma representação sensível do mundo, mas uma categorização do mundo, ou seja, uma abstração efetuada pela prática social. [...] É por isso que uma mesma realidade pode ser apreendida diversamente por homens distintos” (Fiorin, 2007, p. 54).

O conceito de ideologia é discutido por Volóchinov (2013, p. 138), quando expressa: “por ideologia entendemos o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras [...] ou de outras formas sgnicas”. Fundamentado nas ideias do Círculo de Bakhtin, Fiorin (2007) enfatiza que a ideologia é a visão de mundo, o ponto de vista de um grupo social a respeito da realidade, a maneira como uma coletividade ordena, justifica e explica a ordem social, e quantos forem os valores sócio-históricos de um grupo social, tantas serão as visões de mundo, pois cada uma das visões apresenta-se num discurso próprio.

Compreendemos que ideologia no pensamento bakhtiniano é o posicionamento, a perspectiva, a valoração e a concepção acerca da realidade social e natural, construídos pelos sujeitos nas práticas sociais e históricas e materializados no discurso, no uso da palavra, do signo, na produção dos enunciados e dos gêneros do discurso em situações concretas de comunicação discursiva nas diversas esferas da atividade humana. Sendo assim, a linguagem é “o lugar mais claro e completo da materialização do fenômeno ideológico” (Miotello, 2007, p.170).

Segundo Volóchinov (2021), é por meio do signo verbal, principalmente por meio da palavra, que a base (sistema produtivo) exerce influência na ideologia constituída (a ciência, a

religião, a arte). Para Volóchinov (2021, p. 106), “na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social”, pois, “por um lado, ela entra diretamente em contato com os processos produtivos [infraestrutura] e, por outro, ela se relaciona com as várias esferas ideológicas já formadas e especializadas”. A ideologia circula nos gêneros discursivos do cotidiano, aqueles produzidos nas práticas sociais de vivência e interação no dia a dia, assim como nos gêneros discursivos próprios dos campos da arte, da ciência, da filosofia e da religião, e todos esses gêneros estão em constante dialogismo.

Isso mostra que a concepção de ideologia no pensamento bakhtiniano afasta-se da noção de ideologia como a consciência interior e subjetiva do indivíduo ou como uma ideia já dada advinda do mundo natural ou transcendental, bem como da noção concebida pelo marxismo tradicional, que estabelecia uma relação mecânica e causal entre os acontecimentos nas estruturas socioeconômicas e sua repercussão nas superestruturas ideológicas. Miotello (2007) explica que os membros do Círculo de Bakhtin tratam a ideologia de forma concreta e dialética, entre o movimento da instabilidade e da estabilidade, colocando frente a frente a ideologia oficial e a ideologia do cotidiano. Há, portanto, um deslocamento qualitativo promovido pelo pensamento bakhtiniano com a entrada dos gêneros do cotidiano no campo do estudo da linguagem e com a concepção de ideologia.

A ideologia oficial são os sistemas ideológicos já formados, compreendidos como relativamente dominantes, que buscam implantar e manter uma concepção única de produção de mundo, ao passo que a ideologia do cotidiano é entendida como a que surge e é constituída nos encontros casuais, onde nasce os sistemas de referência, na proximidade social cotidiana com as condições de produção e reprodução da vida (Miotello, 2007).

Volóchinov (2021) explica que a ideologia do cotidiano se situa na infraestrutura, surge e é constituída nas reuniões públicas, na troca de opiniões no teatro, nas conversas informais e eventuais do dia a dia. Ela circula nos grupos de sindicalistas, nos grupos de trabalhadores de uma determinada profissão, nos grupos religiosos, nos grupos de estudantes, por exemplo. Esses grupos organizados materializam seus valores nas interações por meio da linguagem, a partir daí a ideologia do cotidiano principia sua relação mais efetiva com a ideologia oficial, “infiltrando-se progressivamente nas instituições ideológicas (imprensa, literatura, ciências, leis, religião), e as renovando ao mesmo tempo em que são renovadas por elas” (Miotello, 2007, p. 173).

De acordo com Volóchinov (2021), na ideologia do cotidiano encontram-se as energias ativas, sensíveis e criativas responsáveis pelas transformações, parciais ou radicais, dos sistemas ideológicos formados, e na infraestrutura as mudanças da base socioeconômica

ocorrem com mais rapidez e clareza. Antes de conquistar espaço na ideologia oficial organizada, as forças sociais emergentes encontram expressão e acabamento ideológicos na ideologia do cotidiano. Relativamente estabilizada, a ideologia do cotidiano é capaz de realizar as revisões (parciais ou totais) dos sistemas ideológicos oficiais, que, por sua vez, já fazem parte do sistema ideológico especializado e formalizado da arte, da religião, do direito, da ciência, logo se encontram mais estabilizados e aceitos socialmente, mais amparados pelos jogos de poder (Miotello, 2007). Essas revisões parciais e totais são possíveis, porque a ideologia do cotidiano está na população de modo geral, são valores do dia a dia, como aspectos culturais mais simples na convivência, na culinária, nos gestos cotidianos, nos posicionamentos, nas atitudes, nas práticas sociais.

Volóchinov (2021) elucida que os sistemas ideológicos formados (a moral social, a ciência, a arte, a religião) cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem sobre ela uma forte influência inversa e costumam moldá-la. Como explica Volóchinov (2021), a ideologia formada mantém a mais viva ligação orgânica com a ideologia do cotidiano, nutre-se dela, pois, sem ela, morre. No processo de luta e de penetração gradual nas formações ideológicas (literatura, ciência, publicidade, jornalismo), a ideologia do cotidiano sofre influência desses sistemas ideológicos já formados, acaba assimilando algo das formas acumuladas, das práticas e das abordagens ideológicas desses sistemas (Volóchinov, 2021). Nesse momento, a ideologia dominante busca conferir ao signo um caráter intangível, imutável, busca manter a contradição oculta, divulgando o discurso da monovalência (Miotello, 2007). A ideologia oficial se impõe na relação com a ideologia do cotidiano e dá o tom hegemônico nas relações sociais, todavia não único e neutro, pois ainda existem as contradições sociais, políticas, econômicas e culturais que vão destruindo permanentemente a ideologia oficial (Miotello, 2007).

Tem-se de um lado, a ideologia oficial, como estrutura ou conteúdo, relativamente, estável; de outro, a ideologia do cotidiano, como acontecimento, relativamente, instável; e ambas formando o contexto ideológico de uma sociedade, completo, único e indivisível, em relação recíproca e em constante movimento, sem perder de vista o processo global de produção e reprodução social (Miotello, 2007). Isso é possível, porque, como explica Miotello (2007), a comunicação na vida cotidiana tem vínculo direto tanto com os processos de produção material, a infraestrutura, quanto com as esferas das diversas ideologias especializadas e formalizadas, a superestrutura.

Nesse processo dialógico, as interações casuais do dia a dia (os gêneros do cotidiano) são o terreno fundamental para a instalação da ideologia, que “vai se tornando parte da unidade

da consciência verbalmente constituída” (Miotello, p. 171). As conversas entre professores nos intervalos na escola ou na universidade, as interações entre professores e alunos nas salas de aula, as reuniões de gestão com os docentes e demais servidores no ambiente escolar e universitário são exemplos de gêneros do discurso nos quais circulam a ideologia do cotidiano, que, por sua vez, vão atravessando de forma permanente, mesmo que lentamente, os discursos dos gêneros que circulam nas esferas de atividade humana jornalística, publicitária, jurídica, executiva, legislativa, sindical, artística, científica e são por eles atravessados.

Em cada uma das estruturas (infraestrutura e superestrutura) a linguagem reflete e refrata os sentidos próprios em função dos interesses dos distintos grupos que podem ter ideologias contrastantes. Por um lado, há as forças que querem reproduzir a ordem social e manter como definitivo o sentido das coisas, por outro, há forças que buscam discutir e subverter essa ordem e esse sentido. Em face dessa dinâmica, é impossível a neutralidade dos discursos e das ideias nos enunciados, pois grupos específicos estabelecem sistemas específicos de atribuição de ordem ao mundo de acordo com seus interesses e valorações sociais (Miotello, 2007).

Nesse sentido, o discurso é a materialização na linguagem das ideologias, dos pontos de vista, dos posicionamentos, das concepções e dos valores sociais congruentes, mas que podem ser também contraditórios. O discurso é o espaço de manifestação das duas forças de atuação da língua, denominadas por Bakhtin (2002) de forças centrípetas e de forças centrífugas¹⁰. Bakhtin (2002, p. 82) busca esses dois conceitos nos estudos do campo da Física para fazer a seguinte analogia no campo dos estudos da linguagem: “ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação”. O Círculo de Bakhtin vale-se dessas noções da Física, para associá-las ao caráter infinito da semiose humana (movimento centrífugo) e às vontades sociais que tentam impedir e controlar a dispersão semântica, tornar o signo e, conseqüentemente, os discursos monovalentes (movimento centrípeto) (Faraco, 2009).

No discurso, as forças centrípetas equivalem às ideologias (aos valores sociais) que se movimentam para normatizar, padronizar, homogeneizar e conservar a tradição, os juízos de valor, os pontos de vista e as concepções de determinados grupos, monologizar o signo, ao

¹⁰ Nos estudos da Física, a força centrífuga tem sentido oposto ao centro da circunferência formada no movimento circular, e a força centrípeta tem o seu sentido para o centro da circunferência. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/fisica/forca-centrifuga.htm>. Acesso em 12 jun. 2024.

passo que as forças centrífugas equivalem às ideologias (aos valores sociais) que se movem para estratificar, singularizar, desestabilizar, ressignificar e dispersar os sentidos estabelecidos. O embate entre os posicionamentos ideológicos revela-se justamente nas forças discursivas, centrípetas e centrífugas, exercidas pelos grupos sociais por meio da linguagem. Concordamos com Fiorin (2007) e compreendemos que o discurso é “o espaço da reprodução, do conflito ou da heterogeneidade” (p. 45), os discursos “expressam conflitos e acordos existentes na realidade social” (p. 48), “o discurso é ao mesmo tempo prática social cristalizada e modelador de uma visão de mundo” (p. 56).

Fundamentadas nisso, entendemos que a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) participam da discussão ideológica que ocorre no campo das políticas curriculares nacionais refletindo e refratando valores na discursividade, que podem se direcionar para a manutenção de concepções tradicionais de formação inicial docente ou para a ruptura e ressignificação desse modelo. Nos documentos reguladores da política curricular nacional, a concepção de formação inicial docente está intimamente relacionada com a ideologia dos grupos que legislam (legislativo) e administram (executivo) o País e têm o poder para estabelecer o valor da educação em função da importância para os seus interesses políticos, sociais, econômicos e culturais. Ao configurarem-se como documentos decorrentes de reformas curriculares propostas pelos grupos neoliberais e conservadores a partir dos anos de 1990, defendemos que a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) não deixam de adotar um posicionamento que responde positivamente às demandas políticas, econômicas e culturais do neoliberalismo e do conservadorismo e podem materializar as representações ideológicas desses grupos.

Bakhtin (2016) ressalta que o enunciado não é determinado somente pela relação com o objeto (o referencial, do que se fala), com a realidade (o dado e o representado) e com enunciador (o posicionamento ou o juízo de valor daquele que fala), mas também por sua relação com outros enunciados numa dada esfera da comunicação (a inter-relação dos sentidos). O sentido do enunciado só pode ser revelado na situação de comunicação e na cadeia de enunciados na qual se estabelecem a inter-relação semântica e a inter-relação dialógica com outros enunciados (Bakhtin, 2016). Dois enunciados confrontados entre si estabelecem relações embasadas em sentidos, tais relações são chamadas por Bakhtin (2016) de relações dialógicas.

Bakhtin (2016) esclarece que as relações dialógicas somente são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso (entre vozes distintas). As relações dialógicas são relações de sentido entre enunciados, por meio dos quais estão e nos quais exprimem a si mesmos os autores dos enunciados (Bakhtin, 2016). Essas relações revelam o

posicionamento ideológico dos sujeitos nos atos concretos de comunicação discursiva, visto que nas relações dialógicas encontram-se “posições integrais, pessoas integrais [...] encontram-se precisamente vozes” (Bakhtin, 2016, p. 98). As réplicas do diálogo cotidiano ou de uma discussão política são o tipo mais evidente e simples de relações dialógicas, entretanto, não se configuram apenas nesses casos, pois são bem mais amplas, diversificadas e complexas, além disso, os confrontos dialógicos entre enunciados, opiniões, perspectivas, ideologias podem ocorrer ainda que um enunciado não saiba do outro (Bakhtin, 2016).

As relações dialógicas não são estabelecidas apenas na contradição, na luta, na discordância ou desacordo, elas se dão também na concordância, na aceitação, na conformação, na aprovação. As formas dialógicas composicionais de enunciados são variadas e ocorrem, quando citamos diretamente ou indiretamente outros enunciados, quando usamos palavras isoladas ou orações que remetem a outros enunciados, quando parodiamos ou ironizamos. Como analisamos adiante, nos capítulos 2, 3 e 4, a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) estão em permanente diálogo com filiações teórico-pedagógicas, retomam-nas implicitamente e explicitamente, e com discursos políticos, econômicos, acadêmicos e escolares materializados em documentos curriculares, leis, acordos, tratados. Em alguns momentos refutam e em outros aderem às perspectivas ideológicas desses enunciados e dessas matrizes teórico-pedagógicas em um permanente processo de relações dialógicas.

Segundo Bakhtin (2016), estamos constantemente retomando discursos de outros enunciadores, e tais discursos se interpenetram e se disseminam no nosso próprio discurso, pois os limites entre os discursos (o meu e o do “outro”) são enfraquecidos pelos recursos linguísticos e pelos elementos composicionais e estilísticos que utilizamos para produzir o nosso enunciado. Nessa perspectiva, “o discurso é mais o lugar da reprodução do que da criação” (Fiorin, 2007, p. 32), todavia, como elucida Bakhtin (2016), mesmo quando reproduzimos um texto, retomando, citando, fazendo nova leitura, estamos produzindo um novo enunciado singular, pois estamos em uma nova situação de enunciação, e um novo elo na cadeia da comunicação histórica é criado.

Bakhtin (2016, p. 52) explica que quando escolhemos uma palavra no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos sempre do sistema da língua em sua forma neutra, lexicográfica. Costumamos tirá-las de outros enunciados, e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso [...]. Bakhtin (2016) clarifica que as palavras não são de ninguém, e os significados trazidos pelo dicionário asseguram a identidade e a compreensão mútua de todos os seus enunciadores, porém o uso da palavra na comunicação discursiva é

individual e contextual. O autor continua esclarecendo que as palavras entram em nosso discurso a partir de enunciados individuais alheios, podem manter em maior ou menor grau os tons e os ecos desses enunciados individuais.

Segundo Bakhtin (2016), as palavras existem para o enunciador de três formas: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos “outros”, cheia de ecos de outros enunciados; e como minha palavra, pois como eu a uso em uma situação determinada, com uma intencionalidade discursiva determinada, ela já está preenchida com a minha expressão. Na palavra como palavra alheia e na palavra como minha palavra, há o contato com a realidade concreta e com as condições de uma situação real de comunicação, e tal contato é materializado no enunciado individual, que traz a posição ideológica do enunciador ou dos enunciadores.

Como esclarece Bakhtin (2003), quando nos apropriamos da palavra do “outro” e a reelaboramos de forma criativa, ela se torna anônima e a consciência se monologiza, esquecemos as relações dialógicas iniciais estabelecidas com as palavras alheias e tornamos as vozes alheias anônimas. Já monologizada, a consciência “entra como um todo único e singular em um novo diálogo já com novas vozes externas do “outro” (Bakhtin, 2003, p. 403). Isso é possível, porque, como explica Volóchinov (2021), a realidade da consciência é social, logo não está livre das determinações e normas sociais. A consciência constitui-se do conjunto de discursos com os quais o sujeito entrou em contato e interiorizou no decorrer de sua vida. O sujeito compreende o mundo e se posiciona diante dele a partir dos discursos que assimila e, quase sempre, reproduz esses discursos no processo de comunicação.

Essa perspectiva esclarece o importante processo de formação da ideologia e do discurso do sujeito social e histórico que se constitui e é constituído pela linguagem na interação com o “outro”: “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos ‘outros’” (Bakhtin, 2016, p. 53), que estão sempre inscritos em posicionamentos ideológicos. Nós assimilamos, num processo mais ou menos criador, as palavras do “outro” para elaborar e construir os nossos enunciados, portanto

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados [...], é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (Bakhtin, 2016, p. 54).

Criamos enunciados únicos a partir de outros enunciados e usamos palavras e frases que não vieram da gramática ou de dicionários, mas nos foram apresentados e dados a partir da

interação verbal e da construção de enunciados concretos, reais, ditos por alguém em algum lugar, em algum momento e com um determinado propósito, portanto carregados de ideologia, de posicionamento valorativo, de avaliação social. Os enunciados são atravessados e constituídos por diversos outros discursos, pois na relação criadora com a língua, não existem palavras sem voz, palavras de ninguém, em cada palavra, há vozes distantes, anônimas, impessoais, quase imperceptíveis e vozes próximas, soando concomitantemente (Bakhtin, 2016). Os enunciados trazem consigo ideologias e outros discursos também ideológicos, porque “não são indiferentes entre si, nem se bastam a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros”, por isso “todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]” (Bakhtin, 2016, p. 57).

Palavras e expressões, como liberdade, igualdade, equidade, diversidade, democracia, inclusão social, direitos, cidadania, que circulam nas leis, tratados e acordos, ou concepções, noções, pensamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos, produzidos no campo da Educação, da Linguística, da Linguística Aplicada, são retomados para compor a discursividade da BNCC (2018), da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019). Essas palavras e expressões estão preenchidas de sentidos relacionados aos interesses, aos pontos de vista, às valorações e às ideologias dos enunciadores, não são neutras. A BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) dialogam entre si e com diversos outros documentos produzidos anteriormente, que trazem consigo perspectivas teórico-pedagógico-ideológicas acerca de educação, ensino-aprendizagem, formação docente/discente. Dialogam também com os possíveis documentos que ainda serão produzidos por seus interlocutores, como projetos pedagógicos de curso. De todo esse processo dialógico, é possível observar o posicionamento sócio-histórico-ideológico-teórico-pedagógico dos enunciadores, acerca da formação inicial docente, materializado na discursividade. Esse posicionamento pode revelar a concepção que esses documentos trazem de formação inicial do professor de LP.

Apesar de o enunciado ser individual, Fiorin (2007) esclarece que ele é o suporte do discurso, conseqüentemente, das ideologias existentes em uma determinada sociedade, logo o indivíduo não pode ser considerado uma individualidade livre das coerções sociais, não pode ser visto como agente do discurso. De acordo com o autor, por ser produto de relações sociais, o sujeito assimila os discursos (materializações das ideologias) existentes na sociedade e as reproduz em seu discurso, assim é um suporte de discursos. Fiorin (2007) enfatiza que os agentes discursivos são os grupos sociais, e estes determinam a discursivização, não é o sujeito.

O homem não é senhor de seu discurso, é antes de tudo servo da palavra, pois os recursos linguísticos, os valores e os juízos que utiliza vêm das visões de mundo existentes na sociedade (Fiorin, 2007). Compreendemos, portanto, que os enunciadores da BNCC (2018), da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019) constroem o discurso pautados na concepção que o grupo social no qual estão inscritos tem daquilo que eles dizem. Ao reproduzirem os discursos dominantes, acabam reforçando a hegemonia de alguns pontos de vista acerca da educação, da formação humana/docente/discente, em um movimento que configura as forças discursivas centrípetas da linguagem.

Conforme esclarece Bakhtin (2016), os enunciados não estão voltados apenas para aquilo sobre o que falam (a dimensão referencial), mas também para o que os “outros” falaram sobre aquilo de que estão falando (a dimensão ideológica). O autor esclarece que a todo enunciado é atribuído um valor que é determinado pela relação com a realidade, com o enunciador e com enunciados alheios, principalmente com aqueles avaliados ideologicamente como verdadeiros, justos, belos, bons.

A BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) não tratam da formação inicial do professor de forma referencial, mas trazem um posicionamento ideológico acerca do que outros enunciadores falam sobre currículo, formação docente, docência, educação, ensino-aprendizagem de LP, linguagem, letramento, novos e multiletramentos, tecnologias digitais de informação e comunicação. Esses documentos são uma resposta àquilo que já foi dito sobre currículo, sobre a formação inicial docente, sobre o ensino-aprendizagem de LP na Educação Básica (EB), sobre o perfil de aluno, professor, escola, futuro professor, professor formador esperado. Ainda que essa responsividade não explicita o objeto ou a questão, ela se manifesta no sentido, no estilo e na composição do enunciado, que, juntamente com o contexto sócio-histórico-político-econômico de produção, circulação e recepção dos discursos, podem revelar as concepções de formação inicial docente que os sujeitos discursivos desses documentos têm dessa formação e o valor que lhe dão.

Todo enunciado, seja a resposta de um diálogo cotidiano, seja uma resolução, seja uma lei, seja um currículo, traz consigo a posição ideológica do enunciador ou enunciadores, suscita uma resposta que inclua em si um juízo de valor, têm os seus limites definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, termina com a transmissão da palavra ao “outro” e somente se constitui quando está em contato imediato com a realidade (contexto extraverbal do discurso) e com enunciados alheios (relações dialógicas). A concepção que se tem de formação inicial docente presente nos documentos reguladores da política curricular nacional só pode ser compreendida quando esses enunciados são lidos, analisados e interpretados à luz de seus

contextos de produção, circulação e recepção e de suas relações dialógicas com outros enunciados: Quem diz? O que diz? Para quem diz? Com que objetivo? Como diz? Qual a relação social entre os interlocutores? Em que grupo social enunciador e interlocutor estão inscritos? Qual a ideologia desses grupos? Qual o posicionamento ideológico daquele que diz? Qual a projeção que aquele que diz faz do posicionamento ideológico daquele para quem diz? Qual a discursividade prevalente nesses grupos? Qual o posicionamento hierárquico do enunciador e do interlocutor? Em que momento histórico e em que campo da atividade humana os enunciados foram elaborados e recebidos? Que enunciados anteriores retomam, refutam, silenciam, mesmo que implicitamente? etc.

A BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) foram construídas para responder a discursos anteriores (demandas econômicas e políticas, leis, decretos, resoluções, tratados internacionais, pesquisas científico-acadêmicas, discursos escolares cotidianos e mídia) com objetivos, interesses e propósitos que podem convergir ou divergir. Os documentos valem-se de estratégias linguísticas, de recursos expressivos, de organização textual e de gêneros do discurso para defender a ideologia do grupo social ao qual pertencem as diversas vozes discursivas que atravessam os documentos. A BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019), enunciados compreendidos por nós como a posição ativa do enunciador em uma situação concreta de comunicação discursiva, trazem em seu discurso a posição ideológica do próprio enunciador e dos outros participantes da comunicação em face do conteúdo de seu objeto e de seu sentido.

Os enunciados não estão ligados somente aos elos precedentes, mas também aos subsequentes, todo enunciado é endereçado a alguém, direcionado a alguém, determinado pelo campo da atividade humana ao qual ele se refere (Bakhtin, 2016). O destinatário pode ser um participante do diálogo cotidiano, um coletivo de especialistas, um público mais ou menos determinado, podem ser os adversários e inimigos, pode ser um alguém que ocupe uma posição hierárquica social superior, pode ser um “outro” totalmente indefinido. Os enunciados refletem a posição social e hierárquica, o título, o peso do destinatário e trazem subjacente a concepção que o enunciador tem do seu interlocutor.

No caso dos documentos reguladores da política curricular nacional, os principais destinatários – o professor da EB, o futuro professor e o professor formador – são percebidos pelos enunciadores a partir do posicionamento de quem detém o poder sobre a educação e sobre como administrá-la. Em face disso, na análise dialógica do discurso é imprescindível levar em conta a relação do enunciador com o “outro” e seus enunciados, bem como as esferas da atividade humana, as relações de poder e hierárquicas, o contexto sócio-histórico-político-

econômico-acadêmico-escolar mais amplo e mais imediato de produção, circulação e recepção dos enunciados, do contrário, é impossível compreender os sentidos refletidos e refratados, a ideologia, as valorações e as forças centrípetas e centrífugas plasmados no discurso.

A ideologia que subjaz o discurso da BNCC (2018), da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019) com relação à formação inicial docente e à docência está materializada não apenas no conteúdo, mas também nos recursos linguísticos e expressivos que utilizam, na organização textual, nas estratégias enunciativas, na forma como mobilizam conceitos e noções teórico-pedagógicas e os apresentam ao seu interlocutor, sempre levando em conta a natureza do gênero do discurso usado. O posicionamento ideológico se materializa nas formas linguísticas e não linguísticas que a linguagem assume em contato com o contexto sócio-histórico. No enunciado, cada elemento seu não só significa, mas também avalia (posicionamento ideológico), e a significação e o tema são formados por essa avaliação, visto que ela os define no âmbito de um determinado grupo social e de um determinado momento histórico (Bakhtin, 2016).

Consideramos os documentos reguladores da política curricular nacional como enunciados (gênero do discurso) atravessados por diversos outros discursos provindos dos campos político (contexto de produção dos enunciados), econômico (do qual são extraídas concepções e noções pautadas nos interesses do mercado), acadêmico (do qual são extraídos conceitos teórico-científicos mobilizados nos textos) e escolar (orienta sobre o ensino nas escolas). Na elaboração dos documentos reguladores, estabelecem-se jogos de poder e de interesses entre os sujeitos que atuam na configuração das políticas curriculares nacionais. Esses documentos acabam por revelar, discursivamente, as contradições e os conflitos estabelecidos entre os interesses dos diversos grupos sociais.

A análise dialógica dos discursos materializados na BNCC (2018), na Resolução CNE/CP n. 2/2019 e na BNC-Formação (2019) é parte estratégica para investigar a concepção de formação inicial do professor de LP subjacente nos documentos, para refletir sobre as relações dialógicas que os enunciados estabelecem entre si e com outros enunciados e as implicações para os cursos de Licenciatura em Letras e para o ensino-aprendizagem de língua materna na EB.

Entendemos os documentos reguladores da política curricular nacional como uma manifestação concreta da interação entre sujeitos do discurso, isto é, como a materialização da posição responsiva de sujeitos sócio-histórico-ideologicamente situados. No jogo discursivo, o enunciado, assim como o signo ideológico, reflete e refrata os valores, os posicionamentos, o seu contexto mais amplo e o mais imediato, pois as diversas vozes discursivas que o constituem

não são neutras, também refletem e refratam valorações. A BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019), em contato imediato com a realidade e com os enunciados alheios, são um elo na infinita cadeia de discursos dos campos curricular, da formação inicial do professor e do ensino-aprendizagem de LP, refletindo e refratando valores, ideologias e posicionamentos, e trazem consigo, explícita ou implicitamente, diversos outros discursos que também não são neutros.

O movimento de reflexão e refração e a dinâmica de forças centrípetas e centrífugas, próprios da linguagem, da língua em uso efetivo por sujeitos sócio-históricos, do signo ideológico e, conseqüentemente, do enunciado, podem ser verificados nos discursos materializados nos documentos reguladores da política curricular nacional e na relação que estabelecem entre si e com outros enunciados. O discurso materializado na BNCC (2018), na Resolução CNE/CP n. 2/2019 e na BNC-Formação (2019) representa ideologias e resulta em movimentos de forças que buscam a padronização e a manutenção ou a ressignificação de sentidos, valores, posicionamentos e pontos de vista estabelecidos acerca da formação inicial docente. Como os discursos reguladores das políticas curriculares nacionais se relacionam, com quais vozes ideológicas dialogam, o que eles refletem e refratam, que dinâmicas de forças (centrípetas ou centrífugas) prevalecem na discursivização sobre a formação inicial do professor de LP, que perspectivas evidenciam para o ensino de língua materna na EB e que implicações trazem para os cursos de Licenciatura em Letras é, essencialmente, o que buscamos analisar e interpretar nesta pesquisa.

1.2 ASPECTOS DA PESQUISA DOCUMENTAL COM ABORDAGEM QUALITATIVA DE PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

Entendemos que as concepções teórico-metodológicas que fundamentam a ADD encontram terreno adequado na pesquisa documental com abordagem qualitativa de perspectiva sócio-histórica, para que seja realizada a investigação de cunho interpretativo da BNCC (2018), da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019) – atuais documentos reguladores da política curricular nacional que norteiam e normatizam a configuração e os currículos das instituições de educação.

Lüdke e André (1986) explicam que os documentos surgem num determinado contexto, fornecem informações sobre esse mesmo contexto e são fontes das quais podem ser retiradas evidências que fundamentam as afirmações e declarações do pesquisador. Compreendemos que a análise documental propicia o estudo dialógico da linguagem, pois nos documentos reguladores da política curricular nacional está materializada a nossa unidade de

análise dialógica, o discurso e, na descrição, análise e interpretação dos enunciados e das relações dialógicas estabelecidas entre eles e outros enunciados, podemos inferir os sentidos revelados pela discursivização sobre a formação inicial docente. A nossa análise e a nossa interpretação dos documentos podem desvelar o seu contexto de produção, circulação e recepção, as ideologias que argumentamos atravessarem os discursos, as concepções e as abordagens epistemológicas, filosóficas, teóricas e pedagógicas que defendemos estarem presentes no texto.

Nesta pesquisa, estamos interessadas “primordialmente nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e integração” (Bakhtin, 2016, p. 87), no contexto real, social e histórico do discurso. Como esclarece Cellard (2012, p. 300), a “boa compreensão do contexto é, pois, crucial, em todas as etapas de uma pesquisa documental, tanto no momento da elaboração de um problema, da escolha das pistas a seguir para descobrir as principais bases de arquivos, quanto no momento da análise propriamente dita”. Entendemos que a compreensão do contexto possibilita observar as esferas da atividade humana que determinam o conteúdo temático, o estilo da linguagem e a construção composicional dos enunciados, as relações estabelecidas entre os sujeitos discursivos, o posicionamento social, a ideologia que trazem e os enunciados com os quais dialogam. Todos esses elementos, constituintes do contexto, e a materialidade linguística desvelam juntos os sentidos dos discursos e as relações dialógicas estabelecidas entre eles.

Segundo Bakhtin (2003), a compreensão do enunciado representa a confrontação de um texto com outros textos, por isso um texto vive unicamente se está em contato com outro texto. É no contato entre os textos que surge uma “luz que ilumina” as relações dialógicas (relações de sentido) estabelecidas entre os textos (Bakhtin, 2003). Esta pesquisa coloca em contato e analisa os documentos reguladores da política curricular nacional, principalmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica (2019); a BNC-Formação (2019); e a BNCC (2018), e as relações dialógicas estabelecidas entre esses enunciados, portanto, confrontamos esses três documentos, com o fito de compreendê-los.

Isso não afasta a possibilidade de correlação com outros documentos, como a Constituição Federal, a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as pesquisas científico-acadêmicas do campo da Educação, da Linguística e da Linguística Aplicada. Quando em contato e confrontadas entre si e com outros enunciados, a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) são documentos

relevantes para problematizar e compreender as concepções de formação inicial do professor de LP, bem como para refletir sobre as expectativas para o ensino de língua materna na EB e as implicações para os cursos de Licenciaturas em Letras.

Optamos pela abordagem qualitativa de perspectiva sócio-histórica, porque, como explica M. Freitas (2002), esse tipo de pesquisa constitui-se como uma relação entre sujeitos por meio da linguagem. Sendo assim, o que acontece na pesquisa é um encontro de textos (produzidos por sujeitos constituídos sócio-historicamente) e uma relação de textos com o contexto – visão que concorda com o posicionamento teórico-metodológico da ADD.

Segundo M. Freitas (2002), a perspectiva sócio-histórica busca superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas, que priorizam ora a mente e os aspectos internos do indivíduo, ora o comportamento externo. O olhar sócio-histórico na pesquisa qualitativa considera o indivíduo em sua totalidade e articula dialeticamente os aspectos externos e os internos, levando em conta a relação do sujeito com o contexto social ao qual pertence (Freitas, M., 2002), ponto de vista que coaduna a proposta filosófico-teórico-metodológica da ADD.

M. Freitas (2002) esclarece que a pesquisa qualitativa desenvolvida a partir de uma orientação sócio-histórica envolve a arte da descrição complementada pela explicação. Em outras palavras, conserva a concretude do fenômeno estudado, sem ficar nos limites da descrição ou sem perder a riqueza dela e avança para a explicação, que deve ser uma das metas da pesquisa (Freitas, M., 2002). O processo de coleta de dados prioriza a compreensão que, por sua vez, é alcançada por meio da descrição, complementada pela explicação dos fenômenos em estudo, buscando as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social.

Na abordagem qualitativa de perspectiva sócio-histórica, a pesquisa é compreendida como uma relação entre sujeitos, portanto é dialógica, e o pesquisador é parte integrante do processo investigativo. Segundo M. Freitas (2002), a neutralidade é impossível, pois as ações do pesquisador e os efeitos que propiciam constituem elementos de análise e isso traz implicações no processo e na ética do fazer pesquisa em Ciências Humanas, essencialmente, no que se refere à relação pesquisador-pesquisado, nos instrumentos utilizados e na análise de dados. Os sentidos vão sendo criados no contato do pesquisador com os documentos e dependem da situação de enunciação (ato de leitura, os conhecimentos teóricos que o pesquisador traz consigo, o posicionamento social e ideológico do pesquisador, entre outros elementos).

Considerar a nossa contextualização como pesquisadoras também é de suma relevância, porque fazemos parte da investigação e trazemos para ela tudo que o nos constitui como ser concreto em diálogo com o mundo em que vivemos. As nossas análises são realizadas a partir do lugar sócio-histórico no qual nos situamos e trazem consigo conhecimentos que foram construídos ao longo de nosso processo formativo acadêmico, bem como discursos atravessados por diversos outros discursos, o resultado de relações dialógicas que estabelecemos com diversos outros sujeitos: professores e colegas da graduação e da pós-graduação, colegas de trabalho, autores de teses e obras às quais tivemos acesso, entre outros.

O recorte que fizemos do nosso *corpus*, a descrição, a análise e a interpretação dos dados estão impregnados do lugar social e axiológico de onde falamos, das relações intersubjetivas que estabelecemos com o objeto de pesquisa e estão orientados pela perspectiva teórica-metodológica que direciona a investigação. É do lugar no qual nos situamos que dirigimos nosso olhar para os documentos reguladores da política curricular nacional, e o nosso olhar se amplia à medida que nos aproximamos, interpretamos e analisamos os textos, pois entramos em diálogo com outros sujeitos e a nossa pesquisa se torna um encontro entre sujeitos, entre consciências.

Na pesquisa qualitativa pela perspectiva sócio-histórica, as questões formuladas para a pesquisa “não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico” (Freitas, M., 2002, p. 27). Não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas investiga-se a situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento para compreender os eventos, descrevendo-os e procurando suas possíveis relações, na integração do individual com o social (Freitas, M., 2002).

É exatamente essa a nossa intenção neste estudo, pois, ao descrever, analisar e interpretar a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019), com o fito de compreender qual concepção de formação inicial docente permeia esses documentos e como eles dialogam entre si e com outros enunciados, estamos investigando um fenômeno concreto e real que materializa a complexa discursivização acerca da formação inicial do professor de LP no Brasil. Formulamos as nossas questões a partir do campo teórico-metodológico de perspectiva sócio-histórica para realizar esta pesquisa documental com abordagem qualitativa de cunho interpretativo, considerando os sujeitos produtores dos enunciados em um contexto histórico-social-ideológico tanto mais amplo quanto mais imediato.

Concordamos com Freitas (2007), quando elucida que o caráter interpretativo não traz consigo a autoridade do pesquisador que representa os sujeitos, mas traz o pesquisador que está

com os sujeitos, produzindo sentidos, no nosso caso, acerca da formação inicial do professor de LP. Buscamos uma compreensão construída no encontro dos diferentes enunciados produzidos por nós e pelos sujeitos que elaboraram os documentos mobilizados para compor o *corpus* desta pesquisa.

De acordo com M. Freitas (2002), a produção de conhecimento na pesquisa qualitativa de perspectiva sócio-histórica considera a aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento. A autora explica que o objetivo não são os resultados, mas a compreensão dos comportamentos pela perspectiva dos sujeitos da investigação (pesquisador e pesquisado) correlacionada ao contexto (os componentes da situação em suas interações e as influências recíprocas) do qual fazem parte.

Como esclarece Freitas (2007), no jogo dialógico, o pesquisador constrói uma compreensão da realidade investigada transformando-a e sendo por ela transformado, pois o foco da atividade do pesquisador não está no resultado, mas no processo de transformação e mudança em que se desenrolam os fenômenos humanos, o que se busca não é a precisão do conhecimento, mas a oportunidade para refletir, aprender e (re)significar no processo de pesquisa. Entendemos que esta pesquisa é um processo de criação, aprendizagem, transformação, (re)significação do nosso objeto e de nós, como pesquisadoras, logo oferecemos aos nossos interlocutores a nossa contribuição, para complementar o sentido deles e para que eles nos complementem também.

Nossa análise e nossa interpretação não têm a intenção de ser uma verdade única ou fechada em si mesma, mas de ser um estudo que está em diálogo com o seu objeto de pesquisa, com os enunciados selecionados para análise, com outros enunciados políticos, econômicos, teórico-pedagógicos, acadêmicos, escolares e com os nossos interlocutores que também tratam do tema. Renunciamos à ilusão de transparência tanto no discurso materializado nos documentos que mobilizamos para construir o nosso *corpus* como no nosso próprio discurso. Consideramos a opacidade dos discursos, trazemos nossos questionamentos e o aporte teórico que nos sustenta, apresentamos a nossa compreensão (a nossa ativa compreensão responsiva) dos documentos reguladores da política curricular nacional, a fim de participar do diálogo e contribuir com os estudos voltados para a formação inicial do professor de LP.

1.3 A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

Para melhor visualização do corpus desta pesquisa, apresentamos a seguir um quadro com os documentos reguladores da política curricular nacional e uma breve descrição de cada um deles:

Quadro 1 – Documentos reguladores oficiais

Documento Regulador Oficial	Descrição
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) ¹¹ .	Documento curricular, de caráter normativo, referência para as instituições de ensino, públicas ou privadas, para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio no Brasil e para a elaboração de currículos e matrizes curriculares nas licenciaturas.
Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019 ¹² .	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.
Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (2019) ¹³ .	Documento anexo à Resolução CNE/CP n. 2/2019, traz as competências e as habilidades que devem ser desenvolvidas nas licenciaturas para formar o professor da Educação Básica.

Fonte: Elaborado pela autora.

Esses documentos reguladores da política curricular nacional foram elaborados no âmbito do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação, estão disponíveis no site deste Ministério e foram acessados sem qualquer restrição.

Diante da complexidade do nosso objeto de pesquisa, foi necessário estabelecer um recorte para nossa investigação e análise. A BNCC (2018) é dividida em cinco capítulos, além da Apresentação e da Ficha Técnica: Introdução, Estrutura da BNCC (2018), Etapa da Educação Infantil, Etapa do Ensino Fundamental e Etapa do Ensino Médio. Debruçamo-nos sobre as passagens que apresentam o documento de uma forma geral, a Apresentação e a Introdução, e as que discorrem sobre a área de linguagens e suas tecnologias e o componente LP no EM, mais especificamente as seções 5.1, 5.1.1 e 5.1.2. Quando necessário, recorreremos à Etapa do Ensino Fundamental (EF), pois, além de considerarmos o documento em sua totalidade, essa parte traz informações importantes que nos ajudam a compreender a concepção de formação inicial do professor de LP latente na BNCC (2018).

¹¹ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 out. 2020.

¹² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 maio 2020.

¹³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 maio 2020.

A Resolução CNE/CP n. 2/2019 divide-se em nove capítulos, que dispõem sobre o objeto do documento (a formação inicial docente); os fundamentos e a política da formação docente; a organização curricular dos cursos superiores para a formação docente; os cursos de licenciatura; a formação em segunda licenciatura; a formação pedagógica para graduados; a formação para atividades pedagógicas e de gestão; o processo avaliativo interno e externo dos licenciandos; e as disposições transitórias e finais (prazos para implementação e data de entrada em vigor do documento). A BNC-Formação (2019), documento anexo à Resolução CNE/CP n. 2/2019, traz as competências gerais e as competências específicas, sendo estas distribuídas em três dimensões: Dimensão do conhecimento profissional, Dimensão da prática profissional, Dimensão do engajamento profissional. Na análise da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019), tratamos os documentos como um todo e fazemos recortes de passagens que ajudam a revelar os sentidos e os valores atribuídos à formação inicial docente.

Tomamos os documentos do nosso *corpus* pela perspectiva dialógica, como elos na cadeia de enunciados que respondem a outros enunciados, que solicitam respostas, que contribuem para a construção de outros enunciados, que projetam e retomam outros enunciados do campo discursivo das políticas curriculares nacionais, da formação inicial docente e do ensino-aprendizagem de LP. Outros documentos são considerados, quando constatamos que a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) recorrem a eles para fundamentar aspectos que julgamos importantes no tratamento do nosso objeto de pesquisa, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Constituição Federal, entre outros. Considerar os documentos reguladores da política curricular nacional, estabelecer uma relação entre eles e entre eles e outros discursos com os quais dialogam é essencial para esta pesquisa, que adota uma perspectiva sócio-histórico-dialógica.

1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Nas obras do Círculo, observamos que Bakhtin (2003, 2016) e os demais membros propõem métodos investigativos de estudo da linguagem. Eles explicitam procedimentos metodológicos que consideram a linguagem viva e em uso; o “outro”; o contexto sócio-histórico-ideológico mais próximo e o mais amplo; e relação entre a materialidade linguística (linguagem verbal) e a não linguística (extraverbal). Para o pensamento bakhtiniano, todos esses elementos inter-relacionados revelam possíveis sentidos refletidos e refratados dos enunciados,

que, de algum modo, preservam indícios de fatos, acontecimentos, posicionamentos, visões de mundo, concepções, ideologias.

Ao construir os seus discursos, os sujeitos podem deixar implícitas as suas concepções, os seus princípios, os seus valores, as contraposições e os enviesamentos ideológicos (a semântica discursiva). Para a ADD, os sentidos só podem ser revelados por meio da análise da materialidade linguística (escolhas gramaticais e de léxicos e construções sintáticas), da estrutura e da organização textual, dos recursos expressivos e estilísticos próprios do gênero utilizado para a construção do enunciado, tudo isso em contato com o contexto extraverbal.

Definimos três contextos de inscrição discursiva da BNCC (2018), da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019): campo curricular, campo da formação inicial docente e campo do ensino-aprendizagem de LP. Essa estratégia se justifica, porque nosso *corpus* se constitui de documentos curriculares que regulamentam e direcionam a formação inicial docente e o ensino-aprendizagem de LP, eles estão inscritos, portanto, nesses três campos, que são profundamente inter-relacionados.

Compreendemos também que a maneira como os documentos se inscrevem discursivamente nesses campos deixa subjacente a expectativa que trazem para a configuração dos currículos dos cursos de licenciatura; as perspectivas teórico-pedagógico-ideológicas com as quais dialogam para pensar a formação inicial do professor; os saberes docentes valorizados; as competências que esperam dos futuros professores de LP; o posicionamento teórico-pedagógico-ideológico previsto, para que as competências sejam trabalhadas nos cursos de licenciatura; entre outras problematizações que podem evidenciar a concepção de formação inicial docente perceptível no discurso.

Nos capítulos, discutimos o contexto mais amplo e o mais imediato de elaboração, circulação e recepção dos enunciados. Recorremos às pesquisas científico-acadêmicas do campo da Educação, da Linguística Aplicada e da Linguística que se dedicam aos estudos curriculares, à formação inicial do professor e ao ensino-aprendizagem de LP. Ancoradas nessas pesquisas, construímos os nossos referenciais, utilizados na interpretação de perspectivas e noções teórico-pedagógico-ideológicas mobilizadas, explícita ou implicitamente, pela BNCC (2018), pela Resolução CNE/CP n. 2/2019 e pela BNC-Formação (2019). Por meio da inter-relação entre o contexto mais amplo e o mais imediato, dos referenciais teórico-pedagógico-ideológicos e da materialidade linguística, realizamos a análise dialógica do discurso dos documentos.

Essa dinâmica poderia suscitar a ideia de que, de certa forma, os capítulos 2, 3 e 4 pudessem ser lidos separadamente, desde que fosse levado em consideração o fato de que, em

todos eles, é utilizado o mesmo suporte teórico-metodológico – a análise dialógica do discurso – discutido no Capítulo 1. Esta pesquisa configura-se, contudo, como um enunciado que deve ser tomado em toda a sua totalidade, pois os capítulos estão intrinsecamente interligados, se complementam, dialogam entre si, retomam uns aos outros.

As estratégias de investigação e de análise foram divididas em três etapas. Na primeira etapa, fizemos o levantamento bibliográfico de teses, dissertações, artigos, a fim de identificar o acervo científico, para fins de estudo, problematização, reflexão acerca do objeto de pesquisa e construção de referenciais para a análise e a interpretação da BNCC (2018), da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019). Na segunda etapa, realizamos a constituição do *corpus*, conforme já explicamos. Na terceira etapa, fizemos os recortes nos textos, a fim de descrever, analisar e interpretar os discursos materializados nos enunciados, bem como observar como esses documentos dialogam entre si e com outros discursos, como leis, tratados e acordos internacionais, documentos curriculares anteriores, propostas teóricas, filosóficas e pedagógicas do campo da Educação, da Linguística e da Linguística Aplicada.

A quarta etapa é dedicada à descrição, à análise e à interpretação propriamente dita. Fundamentadas no desenvolvimento teórico-metodológico da análise dialógica do discurso, nesta etapa, partimos de enunciados concretos e reais, os documentos reguladores da política curricular nacional, e levamos em consideração tanto os contextos mais imediatos quanto os mais amplos de produção, recepção e circulação desses textos. De maneira interligada, realizamos a descrição da materialidade linguística e extralinguística dos enunciados; analisamos as relações estabelecidas entre essa materialidade, considerando os elementos constitutivos desses enunciados (gêneros do discurso); verificamos as relações com outros enunciados, por meio da correlação e confrontação dos textos; e interpretamos os possíveis sentidos que podem emergir dos discursos. Todo esse movimento dialógico tem como objetivo revelar a concepção de formação inicial do professor de LP subjacente nos documentos do nosso *corpus* e evidenciar como esses enunciados se inter-relacionam, se complementam, se influenciam, se aproximam ou se distanciam e que implicações trazem para os cursos de Licenciatura em Letras e para o ensino de língua materna.

CAPÍTULO 2

A INSCRIÇÃO DISCURSIVA DA BNCC (2018), DA RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019 E DA BNC-FORMAÇÃO (2019) NO CAMPO CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) é um documento de caráter normativo que traz as aprendizagens essenciais e os direitos de desenvolvimento dos três níveis da Educação Básica (EB) – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (EM) – e deixa subjacente as competências e as habilidades dos professores, dos futuros professores e dos professores formadores. A Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (2019) são documentos normativos que orientam a configuração das licenciaturas, prescrevem conteúdos, saberes, competências e habilidades para os futuros professores da EB e, implicitamente, para os professores formadores.

Para compreendermos qual concepção de formação inicial do professor de Língua Portuguesa (LP) está subjacente na área de linguagens e suas tecnologias da BNCC-EM (2018) e quais as relações dialógicas estabelecidas com a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e com a BNC-Formação (2019), é impreterível investigar como esses documentos curriculares se inscrevem discursivamente no campo curricular. Isso solicita um diálogo com o campo da Educação e a análise e a interpretação de alguns aspectos da proposta curricular desses documentos, como a noção de currículo prevalente, a configuração dessas bases como currículos prescritos e a proposta de uma formação por competências.

O diálogo com os estudos do campo da Educação é importante, visto que nele são realizadas muitas discussões acerca dos estudos curriculares e da formação inicial docente. Ressaltamos que o nosso foco principal é a formação inicial do professor de LP, por isso, ao longo dos capítulos fazemos referência à formação nessa área específica, principalmente, no Capítulo 4, quando estreitamos nosso olhar e nos dedicamos mais detidamente à análise da área de linguagens e suas tecnologias da BNCC-EM (2018) e às relações dialógicas estabelecidas com a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019).

A incursão no contexto amplo do campo curricular, sem perder de vista o contexto mais imediato de produção, circulação e recepção da BNCC (2018), da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019), pode nos revelar: quais matrizes epistemológicas, teóricas e pedagógicas do campo curricular são retomadas pelos documentos; como dialogam com essas matrizes e em quais se ancoram; quais ideologias contornam a proposta de elaboração de bases

nacionais comuns curriculares e a proposta de formação por competências; como se deu o processo de elaboração e implementação da BNCC (2018), da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019) no Brasil; e qual a concepção de formação por competências e de currículo está presente nos enunciados.

Iniciamos a investigação e a compreensão de como os documentos da política curricular nacional se inscrevem discursivamente no campo curricular, a partir de uma perspectiva global, para tanto a primeira seção é dedicada à contextualização mais ampla da proposta neoliberal e conservadora de elaboração e implementação de bases nacionais comuns curriculares.

2.1 A ELABORAÇÃO E A IMPLEMENTAÇÃO DE BASES NACIONAIS COMUNS CURRICULARES

A passagem do século XX para o século XXI é marcada pela globalização da economia, um processo decorrente do desenvolvimento histórico do sistema capitalista, que tem implicado mudanças nas relações de produção e de consumo. Essas transformações influenciam várias áreas da atividade humana e provocam mudanças nos âmbitos social, político, econômico, cultural, educacional. No campo das políticas nacionais para a educação, as concretizações dessas transformações estão nas reformas educacionais, nas avaliações em larga escala e na elaboração de bases nacionais comuns curriculares.

A BNCC (2018) e a BNC-Formação (2019) constituem-se como documentos curriculares que apresentam, respectivamente, uma proposta de formação para a EB e uma proposta de formação inicial docente por meio de uma base nacional comum curricular. A elaboração e a implementação de currículos comuns ou bases nacionais comuns são estratégias de políticas curriculares desenvolvidas mundialmente no contexto da globalização, fundamentadas nos princípios e interesses do neoliberalismo e do conservadorismo¹⁴ (Apple, 2013; Hypolito, 2019; Rocha; Pereira, 2019; Sússekind, 2014).

¹⁴ Saviani (2011) explica que a expressão neoliberalismo decorreu da reunião promovida por John Williamson em Washington, no ano de 1989, para discutir reformas necessárias para a contenção da crise da década de 1980 e a promoção do crescimento dos países da América Latina. As recomendações apresentadas na reunião foram elaboradas por organismos internacionais e por institutos de economia, entre eles Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Departamento do Tesouro dos Estados Unidos. Saviani (2011) ressalta que essas recomendações são os reflexos dos rumos tomados pela política mundial após a ascensão de governos conservadores, como o de Margaret Thatcher, na Inglaterra, Ronald Reagan, nos Estados Unidos, e Kohl, na Alemanha. Saviani (2011, p. 426) esclarece que o pensamento neoliberal propõe “no campo econômico, a elevação ao *status* de valor universal de políticas como o equilíbrio fiscal, a desregulação dos mercados, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos; no campo político, a crítica às democracias de massa”.

De acordo com Saviani (2011), desde a década de 1980, as políticas educacionais de vários países têm sido influenciadas por orientações de organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, e as implicações para o campo da educação são os discursos de incapacidade de o Estado gerir o bem comum que deveria, portanto, ser administrado pela iniciativa privada, regida pelas leis do mercado.

Libâneo (2016) ressalta que esses organismos de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas educacionais para países emergentes ou em desenvolvimento por meio de acordos de cooperação que trazem um grande impacto para o campo curricular, principalmente, nas concepções de escola, conhecimento e currículo, visando à formação de mão de obra e mercado consumidor.

Segundo Libâneo (2016), os organismos internacionais que mais influenciam no âmbito das políticas sociais, especialmente da educação, são a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essas organizações atuam por meio de conferências e reuniões internacionais, e os acordos assinados pelos países-membros nesses encontros passam a ser referência nas políticas voltadas para a educação, refletindo na elaboração de documentos, como diretrizes, programas e projetos de lei.

Esse cenário nos indica como as diretrizes internacionais e nacionais atuam no desenvolvimento da pedagogia escolar em função dos interesses dos órgãos econômicos, movimento que, no nosso ponto de vista, repercute na BNCC (2018), na Resolução CNE/CP n. 2/2019 e na BNC-Formação 92019). As propostas de organizações internacionais, como da Organização das Nações Unidas (ONU), da Unesco e da OCDE, são retomadas explicitamente pela BNCC (2018), quando justifica a formação por competências, por exemplo. Essas propostas das organizações internacionais configuram-se, portanto, como referenciais para a concepção de educação e de formação humana/docente/discente presente no documento.

Libâneo (2016) elucida que os acordos internacionais vinculam o funcionamento do sistema educacional a programas de alívio da pobreza e de redução da exclusão social, entre os quais estão o currículo instrumental ou de resultados imediatos. Conforme explica o autor, a educação é vista como pedra angular do crescimento econômico. O aumento da pobreza teria um efeito prejudicial à globalização e à expansão capitalista, dessa forma, o objetivo principal da aprendizagem e da escola, pelo ponto de vista neoliberal, é “criar os insumos necessários para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, ou seja, conhecimento e habilidades necessárias ao mercado de trabalho” (Libâneo, 2016, p. 47).

Lunardelli e Maia (2024) explicam que a razão instrumental é uma forma de dominação fundamentada em uma lógica da identidade que tende a ser totalitária na medida em que suprime tudo o que não se encaixa em suas premissas. As manifestações na educação são amplas: da supressão da dimensão ética à decisão de formar para o mercado de trabalho, passando pela lógica de conteúdos estanques, o desprezo por saberes não instrumentalizáveis, como a arte.

Nesse viés, Lenoir (2016) esclarece que o neoliberalismo atribui um fim ao instrumento (processo educativo) e instrumentaliza a finalidade ao inseri-la no mercado e suas “leis”, levando, assim, ao desvirtuamento da educação escolar em função de valores utilitaristas. O autor explica que há uma diferença entre utilidade e utilitarismo. O primeiro significa a busca dos seres humanos para que seus atos sejam úteis nos aspectos econômico, político, cultural e social. O segundo remete à busca de interesses individuais que enfatizam a dimensão econômica como vetor do comportamento humano e sua dimensão prioriza valores mercantis que desvirtualizam a educação de suas finalidades humanas e sociais. Segundo o autor, a educação utilitarista está em função da aculturação para a economia de mercado, o princípio do humanismo é substituído pelo profissionalismo (vocacionalismo), os sistemas de ensino são administrados como empresas e serviços, que mercantilizam o saber e funcionam com as regras econômicas do mercado.

Facci (2004) acrescenta que o estado neoliberal necessita de um novo homem que introjete o valor mercantil e as relações mercantis como padrão dominante para compreender o mundo. De acordo com a autora, isso exige uma visão de homem utilitarista, segundo a qual a motivação e o comportamento humano são referendados por um utilitarismo individual, compreendido e orientado para o autointeresse, o individualismo e o subjetivismo. Nessa ótica mercantilista, o conhecimento é percebido como subjetivo, individual e pragmático e é visto como um processo de construção do e pelo próprio indivíduo. O conceito de liberdade, um dos princípios neoliberais – o livre mercado e a livre iniciativa –, refrata o individualismo e o subjetivismo.

Conforme esclarece Silva (1995, p. 2), para o neoliberalismo, a escola é um meio de transmissão das ideias que defendem o livre mercado e a livre iniciativa, por isso “há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma percepção estreita para o mercado de trabalho, mas também como objetivo de preparar os estudantes para os postulados do credo neoliberal”. No neoliberalismo, a escola ganha importância, porque a competitividade no mercado de produção e de consumo ampliou a necessidade por conhecimento e informação (Facci, 2004). A educação prepara mão de obra qualificada que atenda às exigências da

competitividade econômica. Isso requer mutações no sistema educacional e indivíduos com uma formação básica bem-sucedida, para que sejam capazes de continuar a aprender e a incorporar novos conhecimentos, assim, são menos vulneráveis aos problemas da exclusão social (Afonso; Antunes, 2001). Estar empregado depende da capacidade do indivíduo de consumir conhecimentos necessários à inserção no mercado de trabalho. Trata-se do mérito do esforço individual. Há, assim, a transferência da responsabilidade do aspecto social para o individual na formação profissional e na inserção dos indivíduos no mercado de trabalho (Facci, 2004).

Lima (2016) ressalta que os programas de formação docente têm se tornado cada vez mais tecnicistas em função de políticas orientadas para a produção de resultados escolares em ambiente performativo e competitivo entre escolas, sistemas de ensino e países. De acordo com o autor, as políticas educativas valem-se de avaliações em larga escala e do estreitamento do currículo, que passa a valorizar as “aprendizagens essenciais” e expurga outras áreas do conhecimento e saberes considerados supérfluos, hierarquizando e racionalizando o currículo; da dispensa de professores considerados excedentários; e de abertura para que as empresas privadas atuem na formação docente segundo as exigências vocacionais, de empregabilidade e de qualificação de forma de trabalho, tendo em vista a modernização e a competitividade econômica. A formação tecnicista e a racionalidade instrumental e utilitarista limitam-se à eleição dos meios adequados para alcançar os fins pretendidos e, como defendemos ao longo desta pesquisa, a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) não escapam dessa visão na concepção que trazem de formação inicial docente.

Nesse contexto, o que importa é definir níveis desejáveis de aquisição dos conhecimentos por meio de listas de competências e um sistema de avaliação que comprove uma aprendizagem voltada para formar sujeitos produtivos e aptos à empregabilidade imediata. Os sistemas de avaliação são uma forma de controle sobre a ação do currículo, a ação dos docentes e o nível de resposta ao aprendizado por parte do aluno. Espera-se que as avaliações em larga escala deem um *feedback* à confecção e à reformulação do currículo e à formação docente/discente. O papel da avaliação é o de permitir análises comparativas para que, então, sejam estabelecidos os critérios de eficiência e produtividade do setor educacional (Tavares, 2008).

Para alcançar isso, institui-se, em âmbito internacional, a padronização universal de políticas para a educação baseada em indicadores e metas quantificáveis como critério de governabilidade curricular, visando ao controle dos sistemas de ensino nacionais (Libâneo, 2016). O discurso prevalente é de que o foco da EB deve ser a aquisição de conhecimentos,

atitudes e valores necessários ao mundo do trabalho, à cidadania e à vida privada, e espera-se ter resultados efetivos, o que requer sistemas de avaliação de desempenho e currículos comuns que, no Brasil, têm sido configurados em bases nacionais comuns curriculares.

Questionamos, contudo, se é possível avaliar competências e habilidades voltadas para o mercado de trabalho, para a cidadania e para a vida privada por meio de provas em formato de teste. Temos, assim, uma limitação em toda essa dinâmica, que se apresenta como uma proposta atualizada, para atender ao mundo globalizado e contemporâneo, no entanto, retoma uma concepção tradicional de avaliação do ensino-aprendizagem.

O pano de fundo da proposta de elaboração e implementação das bases nacionais comuns são as transformações no mundo do trabalho, a reestruturação produtiva e do capital, que exigem reformas educacionais, promovidas pelas fundações e empresas privadas para atender aos interesses do mercado, marcando, assim, a atuação da lógica do capitalismo na educação para a produtividade. A necessidade de elaboração de uma base nacional comum curricular é justificada pela falta de competência dos professores, pela baixa qualidade da educação, pelo abandono escolar e pelas demandas contemporâneas do mundo do trabalho, da vida pessoal e coletiva. A defesa por uma base nacional comum curricular apoia-se em uma preocupação política e econômica, que vê a educação como uma forma de atender ao modelo produtivo capitalista e como um espaço sistematizado que pode controlar comportamentos. Algumas dessas justificativas estão espalhadas explicitamente na BNCC (2018), quando, por exemplo, expressa que “a aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC (2018) é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes” (Brasil, 2018, p. 5).

O mundo do trabalho e do consumo tem valorizado cada vez mais indivíduos que saibam usar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), saibam se comunicar através delas, tenham habilidades cognitivas para resolver problemas, sejam flexíveis e adaptáveis, trabalhem em equipe e tenham espírito crítico, adotem o diálogo e a cooperação diante de conflitos. Discutimos ao longo desta pesquisa como todas essas competências estão presentes nos documentos do nosso *corpus*, pois coadunamos o pensamento de Bonini e Costa-Hübes (2019, p. 30), quando elucidam que a BNCC (2018) traz consigo, implicitamente ou explicitamente, uma proposta de “formação de um indivíduo que tenha a capacidade de inserir-se e adaptar-se às exigências do mercado de trabalho”. Essa acaba sendo a mesma proposta da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019), quando se vinculam estreitamente à BNCC (2018).

Tratando essencialmente da elaboração e implementação de currículos comuns nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, Apple (2013) elucida que o currículo nacional propõe uma eficiente produção de capital humano¹⁵, bem como busca resgatar um passado romantizado de lar, família e escola ideais, assim “por trás das justificativas educacionais para um currículo e um sistema de avaliação nacionais, está uma perigosíssima investida ideológica” (Apple, 2013, p. 74). Essa dinâmica representa o movimento da lógica de forças discursivas centrípetas em uma tentativa de manter os valores que já estão estabelecidos pelo sistema capitalista, pelo neoliberalismo (eficiente produção de capital humano individual) e pelo conservadorismo (passado romantizado de lar, família e escola ideais).

Para Apple (2013), esse sistema poderá entregar aos consumidores (pais e alunos) “selos de qualidade” para que as “forças livres do mercado” operem em todos os campos sociais, inclusive na educação. O autor explica que o currículo nacional se configura como uma forma de o Estado prestar contas e estabelecer parâmetros, para que os pais possam avaliar as escolas ao mesmo tempo em que as crianças são classificadas, categorizadas e diferenciadas. O currículo nacional e as avaliações em larga escala estabelecem as bases para uma política de responsabilização fundamentada na meritocracia e na distribuição de incentivos a escolas, gestores e comunidade escolar com melhor desempenho. Para Apple (2013), o currículo nacional responsabiliza os alunos, os pais e as escolas pelos maus resultados nos exames nacionais. O autor elucida que isso acentua ainda mais as diferenças sociais e econômicas afastando-se de uma proposta de coesão social e cultural, como pretendem fazer crer os discursos neoliberais e conservadores, que buscam resgatar a hegemonia dos grupos cultural e socialmente dominantes (forças discursivas centrípetas) abalada pelos movimentos sociais (forças discursivas centrífugas).

Süssekind (2014, p. 1.517) defende que a proposta de um currículo comum nacional reflete a noção de currículo como documento ou arma social para homogeneizar os conhecimentos, bem como “tece hierarquias de des-pertencimentos entre os conhecimentos que

¹⁵A crença na contribuição da educação no processo econômico-produtivo é a marca distintiva da teoria do capital humano. De acordo com Saviani (2011), na versão original dessa expressão, desenvolvida durante o liberalismo, a educação tinha como função preparar as pessoas para atuarem em um mercado em expansão que exigia força de trabalho educada progressivamente para ser incorporada ao mercado, a fim de assegurar o crescimento econômico do país, a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual, tratava-se, portanto, de uma lógica econômica centrada em demandas coletivas. O significado de capital humano é reconfigurado pelo neoliberalismo na década de 1990 e passa a fundamentar-se na satisfação dos interesses privados. Como explica Saviani (2011), o indivíduo deve exercer sua capacidade de escolha para adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho, e a escolaridade passa a ser compreendida como um investimento no capital humano individual que habilita as pessoas para a competição dos empregos disponíveis. O indivíduo é responsável por sua condição, se diante de todas as possibilidades, ele não atinge a sua integração nos empregos disponíveis, isso se deve a ele próprio e às suas limitações pessoais.

são reconhecidos como válidos, eficientes, adequados ou comuns nas construções curriculares, ou não”. Concordamos com Sússekind (2014), quando enfatiza que essa intenção acaba por representar um discurso idealista, que desconsidera a experiência construída nas escolas, des-historiciza o processo de formação docente/discente e o trabalho dos educadores, invisibiliza outros conhecimentos em detrimento de um conhecimento comum, tenta calar as camadas de vozes provindas dos verdadeiros atores do processo de ensino-aprendizagem e pretende homogeneizar os sujeitos sem, contudo, ser capaz de lograr êxito.

Essa tentativa de homogeneização tem acompanhado a educação por séculos, e as bases nacionais comuns curriculares buscam acentuar e manter esse cenário, o que evidencia documentos nos quais se fazem presentes forças discursivas centrípetas. Essas forças encontram diante de si a impossibilidade, pois não há como nivelar de forma concreta e real conhecimento e desempenho.

Segundo a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope, 2014), no contexto brasileiro, a expressão “base comum nacional” foi cunhada pelo Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. A criação da expressão, no início da década de 1980, tinha como cenário o fim da ditadura militar e a redemocratização do País (Anfope, 2014). Esse movimento visava à reformulação dos cursos de licenciatura e à intervenção nas políticas para formação docente. Entre os princípios do movimento estava a constituição de uma base comum nacional para a formação de professores que deveria ser “concebida como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental, e não como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas” (Anfope, 2014, p. 38). A proposta era que as licenciaturas tivessem liberdade para propor e desenvolver experiências pedagógicas a partir de uma base comum nacional com foco na docência, a base da identidade profissional de todo o educador.

Segundo a Anfope (2014), quando a expressão foi concebida, trazia consigo um sentido político, caracterizando-a como instrumento de luta pela formação e carreira do educador, e um sentido teórico, constituindo-a como princípio orientador dos currículos dos cursos de formação dos educadores. Para a Anfope (2014), a “base nacional comum”, diferentemente da “base comum nacional”, busca alterar os cursos de formação de professores para alinhá-los aos processos da EB, com o objetivo de estreitar a formação, avaliar professores e regular o trabalho do docente e da sua carreira.

O desejo de uma base nacional comum para formação na EB é manifestado na década de 1990 pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), que traz em seu Art. 26 a seguinte redação:

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, 1996).

Em atendimento ao disposto no artigo, verificamos, na Parte I dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados nos anos 2000, a primeira proposta de uma base nacional comum para a EB, quando os Parâmetros tratam das bases legais que fundamentaram a reforma curricular pela qual o Ensino Médio estava passando naquele ano. Segundo os PCN (2000), a Base Nacional Comum (BNC) prepara o estudante para o prosseguimento nos estudos, logo deve firmar-se na construção de competências e habilidades básicas como objetivo do processo de aprendizagem e não no acúmulo de conhecimentos pré-estabelecidos. Os Parâmetros expressam que a BNC também traz a dimensão do trabalho e busca estabelecer relação entre os diversos contextos e as práticas sociais neles realizadas. A educação geral proposta pela BNC, segundo os PCN (2000), permite buscar, gerar e usar a informação para solucionar problemas concretos na produção de bens ou na gestão e prestação de serviços, configurando-se como uma preparação básica para o trabalho.

Ainda na perspectiva dos PCN (2000), as competências requeridas no exercício profissional, sejam psicomotoras, socioafetivas, cognitivas, é um aprimoramento das competências básicas, por isso “essa educação geral permite a construção de competências que manifestar-se-ão em habilidades básicas, técnicas ou de gestão” (Brasil, 2000, p. 18). Para os PCN (2000), o desenvolvimento das competências e habilidades básicas comuns a todos os brasileiros constitui-se em garantia de democratização, e essas competências e habilidades servem de referência para a avaliação da EB em nível nacional.

Verificamos que a BNC, na concepção dos PCN (2000), está fortemente relacionada à prescrição de competências e habilidades, à formação voltada para o mercado de trabalho e à matriz curricular vinculada à avaliação nacional. Todos esses aspectos são princípios do tecnicismo, do instrumentalismo e do utilitarismo neoliberal e, no nosso ponto de vista, estão na BNCC (2018), porém, não são uma inovação dela, foram retomados de uma proposta que já estava posta na LDB de 1996 e em curso desde os anos 2000 com os PCN (2000).

Mesmo com os diferentes projetos políticos educacionais lançados ao longo das mudanças de governo durante duas décadas, esses aspectos não passaram por mudanças significativas. A BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) continuam o discurso de construção de um currículo comum evidenciando o movimento de forças discursivas centrípetas para manter o que já havia sido estabelecido pelo

conservadorismo e pelo neoliberalismo nas políticas curriculares brasileiras desde a década de 1990, por isso esses documentos são um reforço à concretização da vontade político-econômica gestada no final do século XX.

A elaboração de um documento nacional comum curricular em um país, como o Brasil, com diferenças culturais e desigualdades sociais e econômicas, não é uma decisão inocente e neutra, está ligada aos interesses políticos e econômicos de uma pequena parcela da sociedade que detém e quer manter o poder de decisão estabelecido pelo sistema político-administrativo do campo educacional. Coadunamos o pensamento de Souza (2020), quando enfatiza que o melhor caminho para impor uma ideologia e fazer ela prosperar é centralizar a educação. O autor indaga “Qual é o verdadeiro objetivo da BNCC (2018), então?” e responde “Não foi criada para ensinar, pois não é necessário para fins pedagógicos estabelecer uma base comum. Ela parece ter sido estabelecida por ser um ótimo meio para que se consiga difundir uma ideologia por toda a sociedade” (Souza, 2020, p. 294-295).

Acreditamos que, para o ensino-aprendizagem de LP, mais importante do que a prescrição de competências e habilidades em uma base comum é a elaboração de um documento orientador que traga uma concepção sólida de linguagem para direcionar teórica e metodologicamente o trabalho pedagógico do professor com as práticas de linguagem (produção textual, leitura, oralidade, escuta, análise linguística), bem como com os gêneros do discurso produzidos nas diversas esferas da atividade humana, inclusive na digital. No que diz respeito à formação docente, mais importante do que a prescrição de competências e habilidades é a articulação entre a teoria e a prática pedagógica, o ensino-pesquisa-extensão, a formação continuada dos professores e a valorização da profissão docente.

Para compreendermos mais acerca das recentes políticas curriculares nacionais para a EB e para a formação inicial docente no Brasil e a forma como a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) se inscrevem no campo discursivo curricular brasileiro, faz-se necessário retomar o contexto político turbulento em que esses documentos do nosso *corpus* foram elaborados e homologados, por isso dedicamos a próxima seção a essa contextualização mais imediata da enunciação.

2.2 CONTEXTO DE ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC (2018), DA RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019 E DA BNC-FORMAÇÃO (2019)

Entendemos que os documentos reguladores da política curricular nacional guardam indícios e vestígios dos acontecimentos, das concepções e dos valores que contornaram a sua elaboração. Esses indícios e vestígios podem ajudar a revelar o horizonte social, histórico,

teórico, pedagógico e ideológico que permeia a tessitura discursiva da BNCC (2018), da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019). Isso contribui para a análise e a compreensão da concepção de formação inicial do professor de LP subjacente nos enunciados e as relações dialógicas estabelecidas entre esses documentos e entre eles e outros enunciados.

Esta seção objetiva descrever o percurso de elaboração e implementação da BNCC (2018), da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019), para tanto temos como referência a voz oficial do MEC, materializada nos enunciados publicados no site do governo federal¹⁶, e as vozes de pesquisadores e entidades representativas da educação que, de alguma forma, envolveram-se no processo de construção dos documentos ou dedicaram-se a investigá-lo.

Segundo Bonini e Costa-Hübes (2019), as primeiras reflexões sobre a BNCC (2018) tinham a preocupação de conceber um documento que garantisse à criança, ao adolescente, ao adulto e ao idoso o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Os autores explicam que essas reflexões tiveram início em um Grupo de Trabalho sobre Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento (GT-DiAD) e foram desencadeadas no Ministério da Educação (MEC) de junho de 2013 a fevereiro de 2015, durante o governo de Dilma Rousseff.

Bonini e Costa-Hübes (2019) ressaltam que, para os integrantes do GT-DiAD, a reflexão sobre os conhecimentos fundamentais para a formação do estudante da EB deveria estar embasada no “chão da escola”, a partir da participação dos educadores em âmbito nacional, e proceder às definições de objetivos de aprendizagem para as áreas e seus componentes curriculares. Os autores esclarecem que a intenção do GT-DiAD era produzir um documento que funcionaria como uma matriz inicial para a BNCC (2018) e, após o debate com a sociedade, seria encaminhado ao Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (CNE/MEC). Esse processo descrito pelos autores seguiria um caminho oposto à produção de um documento imposto pelo MEC para ser seguido obrigatoriamente pelas escolas e pelas instituições de formação, como aconteceu com a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019).

Como explicam Bonini e Costa-Hübes (2019), o trabalho do GT foi interrompido pelo MEC em fevereiro de 2015, e a equipe (cerca de 70 membros) dispensada. Uma nova equipe, constituída por 130 membros, ficou responsável por produzir a primeira versão da BNCC (2018) de junho a agosto daquele ano. De acordo com o site do MEC, em 16 de setembro de

¹⁶ As informações foram extraídas do site oficial do MEC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 22 ago. 2024.

2015, a primeira versão da BNCC (2018) foi disponibilizada e, de 2 a 15 de dezembro de 2015, houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar.

Bonini e Costa-Hübes (2019) destacam que, de 15 de dezembro de 2015 a 15 de janeiro de 2016, ocorreu a categorização dos dados da consulta pública que, com os pareceres dos consultores convidados, forneceu os subsídios para as discussões de revisão e reescrita, resultando em uma segunda versão. O site do MEC esclarece que a segunda versão foi disponibilizada para consulta em 3 de maio de 2016 e, de 23 de junho a 10 de agosto de 2016, 27 seminários estaduais com professores, gestores e especialistas foram realizados para debater a segunda versão da BNCC (2018).

Segundo Bonini e Costa-Hübes (2019), após o *impeachment* de Dilma Rousseff e a entrada de Michel Temer na presidência, a equipe que produziu as duas primeiras versões da BNCC (2018) foi substituída integralmente por 31 novos componentes, com posturas ideológicas, em parte, diferentes da equipe anterior, a fim de elaborar uma terceira versão que veio na contramão das duas anteriores. Sanzovo (2020) argumenta que, nos governos Lula e Dilma Rousseff, havia preocupações de cunho social com a educação, o que se modifica no governo Michel Temer, quando há uma intensa retomada dos ideais neoliberais e, portanto, de interesse da iniciativa privada, ou seja, da elite empresarial do país.

Bonini e Costa-Hübes (2019) ressaltam que, de julho a agosto de 2016, sob o comando do CNE e execução do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), foram realizados seminários estaduais para os professores avaliarem a proposta de texto que seria utilizado na elaboração da terceira versão. Segundo os autores, desses seminários resultou um relatório final, assinado pelo Consed e pela Undime, que revelava uma leitura enviesada das contribuições propostas nos seminários e já apontava para as modificações que vieram na terceira versão, redigida em duas partes. A primeira, relativa à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, foi elaborada entre setembro de 2016 e março de 2017, durante o governo de Michel Temer.

De julho a novembro de 2017, ocorreu o período de consulta pública nas regiões e, em 20 de dezembro de 2017, a primeira parte dessa terceira versão foi homologada pelo Ministro da Educação à época, José Mendonça Bezerra Filho. Segundo Bonini e Costa-Hübes (2019), a versão homologada é bem diferente da que foi debatida nas audiências públicas regionais. A partir de 2018, teve início o programa de implementação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Bonini e Costa-Hübes (2019, p. 23) enfatizam que, para reescrever a segunda parte da terceira versão da BNCC-EM (2018), “o Governo Temer precisou antes orquestrar a

contrarreforma do Ensino Médio, para, em seguida, poder reescrevê-la”. A reforma do EM foi apresentada via Medida Provisória 476, ou seja, já tinha força de lei assim que foi publicada. Os autores elucidam que uma equipe de 25 membros ficou responsável por escrever a terceira versão da BNCC-EM (2018), que foi avaliada pelos professores em audiências públicas de maio a agosto de 2018. Nas audiências ocorreram muitas manifestações em função da contrarreforma do EM; do fato de a BNCC-EM (2018) apresentar os conteúdos de apenas dois componentes, Língua Portuguesa e Matemática; de retomar a proposta de formação por competências, que até a segunda versão do documento não existia; e de a Língua Espanhola ser retirada da EB, o que, de acordo com Bonini e Costa-Hübes (2019), representa um grande retrocesso na política linguística para o Brasil e para a América Latina. O fato de apresentar os conteúdos de apenas dois componentes e de retirar a Língua Espanhola do currículo deixa transparecer a desvalorização de alguns conhecimentos que são menos instrumentalizáveis, como Artes, História, Educação Física, Geografia, e a valorização de conhecimentos mais instrumentalizáveis, na visão do MEC, como Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática.

Apesar das contestações, uma quarta versão da BNCC-EM (2018), com poucas alterações, foi elaborada e aprovada, às pressas, em dezembro de 2018. Nesse mesmo ano, as duas partes do documento foram unidas em um único volume e iniciaram-se os prazos para a implementação da BNCC-EM (2018). A adequação dos currículos da EB deveria ser concluída até início do ano letivo de 2020, para a completa implementação no ano de 2022; as matrizes de referência das avaliações e dos exames em larga escala relativas ao EM deveriam alinhar-se à BNCC-EM (2018), no prazo máximo de quatro anos; os currículos dos cursos e dos programas de formação inicial docente teriam de se adequar no prazo de dois anos; e os destinados à formação continuada, a partir da publicação da BNCC-EM (2018).

A BNCC (2018) se constituiu a partir de inúmeras versões, contou com participação de professores, pesquisadores, especialistas, agentes privados, representantes de instituições financeiras, de empresas, de fundações e de instituições filantrópicas que traziam consigo perspectivas ideológicas e interesses distintos acerca dos propósitos da educação. Os sujeitos envolvidos na produção, o contexto sócio-histórico-político-econômico de elaboração do documento (iniciado no governo de Dilma Rousseff e findado no governo de Michel Temer), os interesses dos enunciadores e as antipalavras dos interlocutores deixam vestígios de vozes discursivas em disputa.

A elaboração e a publicação da BNCC (2018) compreendem um período político conturbado no país: “a guinada conservadora que culminou com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e a posterior eleição de Jair Bolsonaro produz um novo contexto, distinto

daquele em que todo o debate da BNCC (2018) vinha sendo travado desde a promulgação da LDB, em 1996” (Macedo, 2019, p. 41). Como enfatizam Aguiar e Dourado (2019b), nesse contexto de mudança de governo e, também, de direcionamentos ideológicos, as políticas educacionais em curso foram interrompidas e/ou tomaram novas configurações.

Segundo Freitas (2016), entre os agentes privados com interesses educacionais que participaram da elaboração da BNCC (2018) estão fundações bancárias, como Itaú, Unibanco, Bradesco, Santander; fundações empresariais, como Gerdau, Camargo Córrea, Natura; fundações da mídia, como Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho; e a Fundação Lemann. Muitos seminários e encontros foram organizados e financiados por esses agentes. Freitas (2016) ressalta também a participação de atores internacionais na produção da BNCC (2018), como Bill and Melina Gates Foundation, Fundação Khan e Universidade de Stanford. Acrescentamos, ainda, a participação de organismos internacionais como o Banco Mundial e a OCDE e de redes, como o movimento Todos pela Educação¹⁷, o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular¹⁸ e o Escola sem Partido¹⁹.

Qual o interesse das instituições privadas em contribuir com a melhoria da educação no Brasil? Para Caetano (2019), elas oferecem todo tipo de soluções para a educação, lançam no mercado materiais pedagógicos, da Educação Infantil ao EM, como programas, livros didáticos, softwares, manuais, plataformas digitais, formação de professores e gestores, incluindo contratação de consultores. Os empresários lucram com a venda de materiais didáticos e programas, principalmente os digitais, para o governo e as escolas. Caetano (2019) acrescenta, ainda, que as empresas privadas também oferecem para os sistemas educacionais e para as escolas programas padronizados, propondo soluções focadas na aprendizagem voltada à

¹⁷ De acordo com o site do Todos pela Educação, esse programa é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, financiado por recursos privados, que visa à qualidade da Educação Básica no Brasil. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 18 out. 2023.

¹⁸ Segundo o site do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, esse programa constitui-se como “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, dedica a apoiar e monitorar a construção da implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio”. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 18 jun. 2023.

¹⁹ O site do Movimento Escola sem Partido explica tratar-se de uma iniciativa conjunta de estudantes e pais contra o uso das escolas e universidades para fins de propaganda ideológica, política e partidária. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 18 jun. 2023. Barbosa e Rojo (2019) enfatizam que esse movimento, advindo do conservadorismo, retrocede a uma concepção tradicional e unívoca de currículo e prevê o tolhimento da liberdade de expressão, a proibição do tratamento de algumas temáticas e a revisão de narrativas históricas, sob o argumento de que a ideologia da esquerda é dominante nas escolas e deve ser combatida, visto que alguns assuntos são de natureza íntima e devem ser trabalhos no âmbito familiar.

avaliação para resultados e melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)²⁰.

Essa dinâmica fomenta a produção e o consumo e pode alimentar a dependência do professor de LP das “mercadorias” elaboradas fora do contexto escolar, como o livro didático, os exercícios e as aulas disponibilizados pelas plataformas digitais. Esse cenário abre caminhos para que as atividades pedagógicas não sejam construídas nem geridas pelo professor de LP, mas repetidas automaticamente por ele na sua rotina, e as identidades linguísticas, étnicas e culturais dos alunos sejam ignoradas e desvalorizadas.

Diversas entidades representativas da educação, como a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), manifestam que a participação da comunidade civil, de professores, de sindicatos, tão divulgada pelo MEC, não passa de um discurso demagógico e de um processo que não foi cumprido na prática. Segundo a ABdC, “nenhuma intervenção ou questionamento era possível sobre a ideia de uma Base ou do que a sustentava. Sendo assim, houve participação consultiva, que mais se alinhava à ideia de cooptação do que de um debate democrático” (Aguiar; Dourado, 2019a, p. 16).

A Anfope tem esse mesmo pensamento ao expressar que “o processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC (2018) desprezou o diálogo e a construção participativa, recorrendo a um simulacro de participação, em especial na terceira versão da Base [...]” (Aguiar; Dourado, 2019a, p. 17). Ainda segundo a Anfope, o processo de elaboração da BNCC (2018) “foi conduzido de forma verticalizada, simulando um diálogo parcial com a sociedade, adotando uma metodologia que priorizou contribuições quantitativas em detrimento de proposições qualitativas, não sendo, portanto, promotor de ‘ampla consulta pública nacional’, como alardeado” (Aguiar; Dourado, 2019a, p. 17). Para a Anpae, “foram secundarizados os movimentos, as entidades e as perspectivas que vinham sendo construídas, impossibilitando debates, proposições e deliberações dos diversos setores da sociedade civil e política”, e nos encontros, “não havia disposição em fazer alterações fora do que já havia sido acordado com o MEC” (Aguiar; Dourado, 2019a, p. 17). Essas entidades da área da educação constituíram-se

²⁰ O Ideb foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/indice-de-desenvolvimento-da-educacao-basica#:~:text=Ideb%20%C3%A9%20o%20%C3%8Dndice%20de,para%20a%20melhoria%20do%20ensino.> Acesso em: 3 jun. 2024.

em um grupo de resistência e provocaram movimentos em oposição à aprovação da BNCC (2018) do EM.

Com a elaboração e homologação da Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que traz as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a BNC-Formação (2019), a situação não é diferente da tensão política que se instalou com a BNCC (2018). Bazzo e Scheibe (2019, p. 671) explicam que a Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015²¹, em vigor na época, não chegou a ser implementada por todas as instituições formadoras, ademais foi passando por prorrogações dos prazos e alterações do texto por parte do MEC, a fim de traçar uma articulação entre as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e a BNCC (2018). As autoras esclarecem que essa vinculação à BNCC (2018) já anunciava a elaboração de uma nova legislação para tratar da formação de professores, o que de fato ocorreu com a publicação da Resolução CNE/CP n. 2/2019. A BNCC (2018) passa a ser tomada como uma referência para a compreensão das novas políticas educacionais, a conduzir e a dominar as discussões e os debates acerca da formação inicial de professores para a EB.

Para Bazzo e Scheibe (2019), a vinculação da formação inicial docente à BNCC (2018), na verdade, deixou entrever uma estratégia política que vinha sendo elaborada e tinha como propósito maior uma ampla reforma da EB. A esse respeito, Aguiar e Dourado (2019b, p. 34-35) esclarecem que

o processo de elaboração da BNCC, conduzido de forma ininterrupta nas gestões de quatro ministros de educação, com ritos, concepções e dinâmicas variadas, passou a ser o carro-chefe das políticas desenvolvidas pelo MEC, uma vez que, para este órgão, a base poderia se tornar o ponto nodal para uma ampla reforma da educação básica, o que abrangia a formalização e a articulação entre currículos escolares, a formação de professores, a gestão da educação e os processos avaliativos.

A publicação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em 2017, constitui, dessa forma, uma das ações que convergiram para os seguintes objetivos: a reforma da EB, que teve, entre outras medidas, a Reforma do Ensino Médio, com a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a elaboração de novas diretrizes para a formação inicial de professores, com a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019). Aguiar e Dourado (2019b, p. 34-35) ressaltam que, no contexto de reformas curriculares, “a formação dos professores sobressai, por ser um elemento estratégico para materializar a pretendida reforma da educação

²¹ A Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para Formação Continuada foi revogada pela Resolução CNE/CP n. 2/2019.

básica, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado”. Os impactos trazidos pela BNCC (2018) recaem não só no campo do currículo da EB, mas, especialmente, no currículo da formação inicial docente.

Além da necessária articulação entre a BNCC (2018) e as diretrizes para formação inicial docente, o MEC justificou a elaboração de uma nova proposta de base para formação de professores usando como argumentos os baixos resultados das escolas nos exames nacionais e internacionais, a baixa qualidade da formação inicial docente e a importância da atuação do professor na determinação do desempenho dos alunos. Essa é uma visão equivocada do MEC, ao pressupor que o problema do baixo rendimento escolar cabe ao professor sem considerar os graves problemas de ordem administrativa, a falta de condições materiais e práticas de trabalho docente, a frágil relação entre escola e sociedade e as falhas advindas da gestão educacional. Repensar a formação do professor é importante, mas todas as frentes problemáticas precisam ser observadas, e providências precisam ser tomadas.

Farias (2019) enfatiza que o texto da Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica afirma que “professores bem preparados” fazem a diferença no desempenho dos alunos, o que expressa a ideia de que professores bem preparados são professores que ensinam melhor e, conseqüentemente, são professores cujos alunos aprendem mais. Acerca da desqualificação das universidades, Farias (2019, p. 165) elucida:

Igualmente preocupante é o tom acusatório do discurso que impinge à universidade o desprestígio da profissão docente, pois, conforme o texto da ‘Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica’, permanece a ‘ausência de um lugar ou uma instituição especificamente voltada para a formação de professores’, fato que historicamente tem favorecido a ‘dissociação entre conhecimento científico e o conhecimento pedagógico’ (Brasil, 2018, p.14). Os argumentos edificadas em torno dessa premissa buscam evidenciar, em última análise, que a universidade nunca soube o que fazer com a formação de professores, daí decorrendo sua marginalização na educação superior.

A Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica parece julgar que as universidades não têm sido o melhor espaço para a formação inicial docente e, na verdade, considera que elas contribuem para a dissociação entre a dimensão teórica e a dimensão prática. Interessante é observar que essa dissociação acaba sendo mantida na Resolução CNE/CP n. 2/2019 e na BNC-Formação (2019), como discutimos no próximo Capítulo.

Verifica-se que, nas razões apontadas pelo MEC, sobressai o fato de a escola e o professor serem vistos como responsáveis pela melhoria da educação, que, no Brasil, está aliada ao bom desempenho nas avaliações nacionais e internacionais e à formação para o mercado de

trabalho. O discurso que associa a melhoria dos resultados educacionais à melhoria da qualidade do trabalho docente deixa de considerar, por exemplo, as precárias condições de infraestrutura das escolas e universidades, a carga horária dos professores que, muitas vezes, trabalham até três turnos devido ao baixo salário, o insuficiente investimento na educação pública, na formação docente e na produção científica.

Bazzo e Scheibe (2019) ressaltam que a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica foi produzida durante o governo de Michel Temer, encaminhada ao CNE, em dezembro de 2018, recolhida pelo MEC no governo de Jair Bolsonaro, e, após três versões, apresentada para consulta pública. As autoras esclarecem que diversas entidades representativas dos educadores e várias entidades científicas e acadêmicas do campo educacional se mobilizaram, reagiram com diversas manifestações diante da Proposta e solicitaram a implementação da Resolução CNE/CP n. 2/2015 ou a continuidade dela.

Em que pese toda a reação da comunidade educacional contra a proposta apresentada pelo CNE, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Docente e a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (2019) foram aprovadas por unanimidade no Conselho Pleno (CP) do CNE (Bazzo; Scheibe, 2019) e oficializadas com a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Esses documentos são vistos por muitos estudiosos do campo acadêmico-científico como impositivos, porque não consideram as discussões e os estudos que têm sido realizados há décadas no campo acadêmico e escolar e impõem “uma política de interdição sem qualquer diálogo” (Farias, 2019, p. 58). A recusa à BNCC (2018) e à BNC-Formação (2019) representa também uma recusa à política neoliberal e conservadora que busca vincular as políticas curriculares nacionais às políticas globais (Hypolito, 2019; Rocha; Pereira, 2019).

Farias (2019) chama a atenção para o fato de alguns autores responsáveis pela produção da Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica trazerem suas trajetórias profissionais marcadas pela atuação na área da administração, da educação à distância e no setor empresarial e educativo privado²². Concordamos com Macedo (2018, p. 31), quando frisa que esse cenário representa a perda do “caráter público das políticas educacionais, não apenas pela parceria com instituições privadas, mas pela assimilação de seus modos de gestão”.

²² Farias (2019) elenca seis profissionais envolvidos nessa tarefa: Maria Alice Carraturi Pereira (Hélade Consultoria em Educação), Guiomar Namó de Mello (Fundação Victor Civita), Bruna Henrique Caruso (Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação), Fernando Luiz Abrucio (Fundação Getúlio Vargas), Catarina Ianni Segatto (Centro de Estudos em Administração Pública e Governo da Fundação Getúlio Vargas) e Lara Elena Ramos Simielli (Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas).

O principal argumento utilizado por pesquisadores, como Albino e Silva (2019), Aguiar e Dourado (2019a) e Farias (2019), para a recusa dos documentos, é a ausência de discussões e debates efetivos com as instituições superiores, os professores formadores, os professores da EB, as secretarias estaduais e municipais de ensino, os sindicatos e associações ao longo do processo de produção a “toque de caixa” de documentos curriculares. Os autores também ressaltam o cenário marcado pela participação de agentes privados e de organismos internacionais, bem como pelo *impeachment* de Dilma Rousseff, pelo governo do presidente Michel Temer e, em seguida, pelo de Jair Bolsonaro.

Um conjunto de instituições de educação superior, públicas e privadas, apresentaram ao CNE muitos questionamentos acerca das novas diretrizes para formação inicial docente. As respostas a esses questionamentos foram dadas por meio de uma Nota de Esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP n. 2/2019 (Brasil, 2022b), redigida no âmbito da Comissão de Formação de Professores do CNE, em 6 de julho de 2022. Em face da expressiva recusa à implementação da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e dos questionamentos da comunidade acadêmica, o MEC tomou duas providências, durante o governo de Jair Bolsonaro.

A primeira foi a prorrogação do prazo de implementação das novas diretrizes e da BNC-Formação (2019). O primeiro prazo estabelecido pelo MEC para as instituições (re)elaborarem seus projetos pedagógicos era até 2022. Esse prazo foi estendido por mais dois anos pela Resolução CNE/CP n. 2, de 30 de agosto de 2022. A segunda medida foi a elaboração do Comunicado (Brasil, 2022a, p. 1) anunciando que a Nota de Esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP n. 2/2019, redigida no âmbito da Comissão de Formação de Professores do CNE, em 6 de julho de 2022, “perde seu objeto, na medida em que definimos avançar em torno de alterações ou aperfeiçoamentos de itens ou artigos da referida Resolução. Nessa medida, as propostas elaboradas serão submetidas a consultas e debates adequados à sua conclusão”.

Ressaltamos que a Nota de Esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP n. 2/2019 (Brasil, 2022b) minimiza as problematizações e os questionamentos das Instituições de Ensino Superior (IES) como “algumas dúvidas”, que foram respondidas por meio de argumentos que defendem e reafirmam o exposto na Resolução CNE/CP n. 2/2019. Entendemos que o MEC respondeu dúvidas, o que não significa colocar em debate as problematizações e os questionamentos levantados pelas IES, mas corresponde a explicar com outras palavras, utilizando um outro gênero do discurso (a nota de esclarecimento), o prescrito pela Resolução CNE/CP n. 2/2019.

Recentemente outra providência foi tomada pelo MEC, a publicação da Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024, que traz as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura) e revoga a Resolução CNE/CP n. 2/2019. Essa terceira providência está relacionada à recusa de várias IES na implementação da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e à troca de governo (do governo de Jair Bolsonaro para o governo Lula), que trouxe consigo a reconfiguração do quadro de servidores do MEC e a troca do Ministro da Educação. Trocas e reconfigurações de cargos políticos costumam representar mudanças de perspectivas, posicionamentos, valores, ideologias e concepções de sociedade, educação, escola, formação humana/docente/discente.

Diante do exposto, presumimos que as vozes docentes, discentes e as experiências curriculares já vivenciadas nas escolas brasileiras e nas licenciaturas pouco ressoam na discursividade da BNCC (2018), da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019). As habilidades e as competências prescritas para serem ensinadas aos alunos pelos professores foram estabelecidas sem a participação efetiva dos principais agentes do processo de ensino-aprendizagem. O adjetivo “nacional” utilizado na nomenclatura das duas bases, a base para a EB e a base para formação inicial docente, traz consigo dois sentidos. Pode refletir o sentido de que se trata de documentos que foram elaborados com o apoio de toda uma nação, mas, ao mesmo tempo, se considerarmos o contexto de elaboração que discutimos, pode refratar o sentido de que são documentos curriculares que estabelecem aquilo a ser cumprido obrigatoriamente por toda uma nação.

O conflito político instaurado no contexto de elaboração da BNCC (2018), da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019), a ausência de diálogo e a verticalização da produção desses documentos, com a centralização da gestão no MEC, indicam a construção de currículos obrigatórios e autoritários regidos por forças discursivas centrípetas pautadas no centralismo, em que o poder político e administrativo é concentrado nos órgãos centrais do Estado, nos ministérios (cada vez mais influenciados pelos órgãos internacionais e pela iniciativa privada). Nesse cenário, os entes federais (estados e municípios) e os principais atores do processo de ensino-aprendizagem escolar têm pouca participação, pouco poder de decisão e pouca autonomia.

Concordamos com Macedo (2019), quando expressa que a BNCC (2018) está aí e para se manter efetiva na sua significação da educação, tem que continuar reiterando os sentidos que instaura, e esse processo é tão político e disputado quanto aquele que a instituiu. É preciso considerar, também, que há o mundo vivido dos educadores e o mundo oficial instituído pelo governo. Brzezinski (2010) explica que há o mundo vivido e o mundo oficial. O mundo vivido

é o constituído na luta dos educadores, para resistir e tentar modificar as práticas autoritárias de traçar políticas educacionais convenientes para aqueles que detêm o poder econômico e político em nosso País. O mundo oficial é aquele que, fundamentado em princípios, políticas e práticas neoliberais, saúda a globalização e reafirma a parceria com elites dominadoras e com o capital estrangeiro que ditam normas para as políticas públicas brasileiras. O movimento entre as forças discursivas centrípetas e as forças discursivas centrífugas está corporificado no embate travado entre as vozes oriundas do mundo vivo dos educadores e as vozes oriundas do mundo oficial instituído pelo governo.

Depois de apresentar a contextualização mais ampla de elaboração e implementação de bases nacionais comuns curriculares e a contextualização mais imediata de elaboração e implementação da BNCC (2018), da Resolução CNE/CP n. 2/2029 e da BNC-Formação (2019), recorreremos às teorias curriculares para tratarmos da concepção de currículo presente nesses três documentos. A concepção de currículo subjacente neles exerce influência sobre a concepção de currículo a ser adotada nas escolas e nos cursos de licenciatura, logo ajuda a revelar a concepção de formação inicial do professor de língua materna e as implicações para o ensino-aprendizagem de LP e para os cursos de Licenciatura em Letras, nosso principal objetivo nesta pesquisa.

2.3 AS TEORIAS CURRICULARES E A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO NA BNCC (2018), NA RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019 E NA BNC-FORMAÇÃO (2019)

As filiações teóricas do campo curricular têm concebido diferentes conceitos de currículo em função de fundamentos e princípios epistemológicos, teóricos e pedagógicos distintos e de contextos sócio-histórico-ideológicos diferentes. A multiplicidade de concepções acerca do que é currículo faz com que ele seja compreendido como diretrizes, prescrições e orientações; guias para as redes de ensino; projeto pedagógico; grade curricular, ementas e programas das disciplinas; plano de ensino dos professores; prática pedagógica; construção da carreira do estudante por meio do plano de estudos; organização de conteúdos ordenados a partir do que os professores deveriam ensinar e os alunos deveriam aprender; experiências construídas e vividas pelos alunos e professores no cotidiano da escola. Todas essas noções trazem em comum a ideia de organização, prevista ou não, de situações de aprendizagem, realizadas pelos sistemas de ensino, voltadas para o processo de educação escolar.

As definições que vão surgindo, como toda produção e criação social que se valem da linguagem, retomam os conceitos anteriores, num processo de relações dialógicas, para discordar, ressignificar, reconfigurar ou para lhes dar continuidade. As várias perspectivas

assumidas têm gerado diferentes teorias curriculares. Silva (2010) explica que a existência de teorias curriculares está identificada com a emergência do campo de estudos do currículo como um campo profissional, especializado, de pesquisas. As teorias curriculares começaram a surgir no final do século XIX e início do século XX nos Estados Unidos, e a noção de currículo concebida por elas depende da forma como cada uma pensa o que é currículo.

Segundo Silva (2010), as teorias curriculares se desenvolveram a partir de três perspectivas: a) tradicional: pretende ser neutra, científica, desinteressada, concentra-se em questões técnicas e de organização curricular; b) crítica: de orientação neomarxista, baseia-se na análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista, sendo o currículo um dos instrumentos que reflete e reproduz essa estrutura; c) pós-crítica: retoma e reformula algumas noções da tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como prática cultural e como prática de significação. Embasadas em Silva (2010) e Moreira e Tadeu (2013), abordamos as teorias curriculares que se desenvolveram a partir dessas três perspectivas, para, em seguida, investigar e compreender qual noção de currículo está presente na discursividade da BNCC (2018), da Resolução CNEP/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019).

Os anos de 1900 nos Estados Unidos são marcados pela crescente industrialização, pelo comportamentalismo, na psicologia²³, e pelo fordismo-taylorismo²⁴, na administração. À escola é atribuída a responsabilidade de resolver as questões sociais geradas pelas mudanças econômicas: a urbanização, a industrialização e a necessidade de mão de obra para o mercado produtivo.

Concebidas nesse contexto histórico, as teorias tradicionais trazem uma concepção conservadora da cultura (fixa, estável, herdada) e do conhecimento (como fato, como informação), por conseguinte, apresentam uma perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação (Silva, 2001). Duas tendências de currículo tradicional se desenvolveram nos Estados Unidos no início do século XX: a tecnicista, embasada na construção técnica, racional e científica de um currículo que busca desenvolver nos indivíduos aspectos julgados como desejáveis, com ênfase nas dimensões eficientes, instrumentais e

²³ O comportamentalismo ou behaviorismo é uma área da psicologia que tem o comportamento ou a conduta como objeto de estudo. Para o behaviorismo, o estudo do meio que envolve um indivíduo possibilita a previsão e o controle do comportamento humano. Os behavioristas acreditam que todos os comportamentos são resultados de experiências e condicionamentos. Disponível em: <https://www.significados.com.br/behaviorismo/>. Acesso em: 11 jun. 2024.

²⁴ O fordismo-taylorismo configura-se como o padrão produtivo capitalista desenvolvido ao longo do século XX que visava à instalação de grandes fábricas que operam com tecnologia pesada de base fixa, incorporava os métodos tayloristas de racionalização do trabalho, supunha a estabilidade no emprego, apoiava a produção em larga escala e o acúmulo de estoques dirigidos ao consumo de massa (Saviani, 2011).

utilitárias da educação; e a progressista, fundamentada na elaboração de um currículo que valoriza os interesses e as necessidades do aluno (Moreira; Tadeu, 2013)²⁵.

O tecnicismo e o progressivismo procuraram adaptar a escola e o currículo à ordem liberal capitalista (Moreira; Tadeu, 2013) e criticavam o modelo clássico²⁶. A primeira tendência tecia críticas à abstração e à inutilidade para a vida moderna e para a atividade laboral das habilidades e dos conhecimentos propostos pelo currículo clássico; a segunda, o distanciamento entre os conteúdos curriculares e os interesses e as experiências das crianças e dos jovens (Silva, 2010).

Diante da democratização escolar, da industrialização, da urbanização e das ondas migratórias, que estavam ocorrendo no século XX, os administradores da educação julgaram necessário racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículo (Moreira; Tadeu, 2013). Por um lado, era preciso selecionar racional, científica e tecnicamente o que ensinar para resolver as demandas econômicas, por outro, a presença de imigrantes nas grandes metrópoles, com seus diferentes costumes e condutas, ameaçava a cultura e os valores da classe média americana. Era necessário e urgente consolidar e promover um projeto nacional comum, restaurar a homogeneidade e ensinar às crianças dos imigrantes as crenças e os comportamentos dignos de serem adotados (Moreira; Tadeu, 2013).

O mundo moderno exigia conteúdo instrumental e experiências escolares utilitárias e eficientes para o mercado de trabalho e para o consumo, que serviam de engrenagem para o capitalismo, portanto, o saber deveria ser usado para produzir e para ser aplicado eficientemente. Essas ideias aparecem materializadas no livro de Bobbitt, *The curriculum*, em 1918. Silva (2010) esclarece que, nessa obra, o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo são as fábricas e o paradigma teórico é a “Administração Científica”, de Frederick W. Taylor. Silva (2010) explica que, nessa perspectiva, a escola funciona como uma empresa comercial ou industrial, os alunos devem ser processados como um produto comercial ou fabril, e o currículo se torna um processo industrial

²⁵ Nesta pesquisa, damos mais enfoque a essas duas tendências da concepção tradicional de currículo. No decorrer dos capítulos, a discussão acerca do tecnicismo e do progressivismo é constantemente retomada, porque defendemos que essas duas matrizes teórico-pedagógicas estão subjacentes em vários momentos da BNCC (2018), da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019). A retomada dessas duas tendências também se justifica devido ao fato de as ideias do progressivismo fundamentarem três correntes teórico-pedagógicas que, no nosso ponto de vista, estão presentes nos documentos do nosso *corpus*: o escolanovismo, o construtivismo e a formação do professor prático reflexivo.

²⁶ O currículo clássico tem sua origem na Idade Média com o ensino pautado na ideia de disciplina e organizado no esquema *Trivium* e *Quadrivium*, o primeiro composto pelas disciplinas de lógica, gramática e retórica, e o segundo, pelas disciplinas de aritmética, astronomia, música e geometria (Pacheco, 2005).

e administrativo destinado à especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados.

Silva (2010) enfatiza que, para Bobbitt, o sistema educacional deveria especificar precisamente os resultados que pretende obter, estabelecer métodos para obtê-los e formas de mensuração para verificar se eles foram alcançados, para tanto, era preciso estabelecer os objetivos fundamentados nas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. O foco do currículo tecnicista, portanto, é o objeto a ser aprendido (instrumental) e não o desenvolvimento intelectual do sujeito.

A concepção de currículo de Bobbitt estava voltada para a economia e a palavra-chave era “eficiência”, o sistema educacional deveria ser eficiente como as empresas. A racionalização típica do modelo de produção capitalista serve de orientação para o currículo tecnicista no qual as técnicas determinam o fim. Silva (2010) enfatiza que, para Bobbitt, o currículo é uma questão de organização, é uma mecânica, e a atividade científica do especialista em currículo é uma atividade burocrática, daí o conceito central dessa perspectiva ser o desenvolvimento curricular. O currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica. Assim como na indústria, a educação deveria ser capaz de estabelecer padrões para moldar os estudantes, e o currículo traçar objetivos do curso que buscassem definir comportamentos, habilidades e valores, a fim de produzir o perfil desejado (Silva, 2010).

Com uma perspectiva, em partes, diferente da tecnicista, John Dewey escreveu bem antes de Bobbit, em 1902, o livro *The child and the curriculum*. Silva (2010) esclarece que Dewey estava mais preocupado com a construção da democracia do que com a economia, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta e o planejamento curricular deveria levar em consideração os interesses, as necessidades e as experiências das crianças e dos jovens.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), essa visão de currículo, conhecida como progressivismo, vê a educação como um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática. As autoras frisam que alguns autores do progressivismo reconhecem a desigualdade social não como um fenômeno natural, mas uma construção social passível de mudança, e a educação seria um instrumento para formar indivíduos capazes de atuar nas transformações.

Lopes e Macedo (2011) reiteram que o foco central das ideias do progressivismo está na resolução de problemas sociais, para tanto a escola e as atividades pedagógicas devem ser organizadas de modo a apresentar diversos problemas sociais, para que os alunos possam agir

de forma democrática e cooperativa e para que adquiram habilidades e estimulem a criatividade. Para o progressivismo, o ensino-aprendizagem se desenvolve a partir da vivência, experimentação individual ou do envolvimento ativo do aluno, o que pressupõe o exercício de sua liberdade enquanto aprende. Os princípios de John Dewey ancoraram as reformas curriculares brasileiras dos anos de 1920, empreendidas pela Escola Nova, que tem como maiores representantes no Brasil Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

Freitas e Figueiredo (2020) enfatizam que as ideias de Dewey estão relacionadas ao pensamento liberal, que atribui os problemas gerados pela divisão de classes, pela pobreza e pelo desemprego à falta de igualdade de direitos e oportunidades para todos. Para o liberalismo, a garantia de direitos e oportunidades seria o caminho, para que, por meio de sua competência e de seu esforço, o indivíduo pudesse vencer. Era preciso vincular a educação à solução dos problemas sociais imediatos, dessa forma, a escola passa a assumir, a partir do século XX, a responsabilidade de formar os alunos para essa igualdade de competição. A escola precisaria estar articulada aos ideais liberais, tarefa que, de acordo com Freitas e Figueiredo (2020), foi assumida pelo movimento escolanovista. Saviani (1987, p. 31-32) ressalta que a Escola Nova cumpre “ao mesmo tempo, uma dupla função; manter a expansão da escola nos limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses”.

Lopes e Macedo (2011) chamam a atenção para o fato de que há muitas divisões internas dentro do movimento do progressivismo, indo de teorias com forte preocupação social a teorias centradas nos alunos que não possuem essa preocupação. Nesse segundo viés, estão aqueles que mesclam as ideias de Dewey ao comportamentalismo e ao tecnicismo, a exemplo de Tyler, que, em 1949, propõe a articulação entre as perspectivas do tecnicismo e do progressivismo. Lopes e Macedo (2011) ressaltam que essa abordagem eclética era instrumental, tinha um pensamento muito mais próximo da racionalidade técnica de currículo e não se dava conta da tensão entre a criança e o mundo adulto, como propunha Dewey.

Para Silva (2010), o modelo de currículo de Bobbit encontra sua consolidação definitiva com Tyler, para quem, os estudos sobre currículo giram em torno da ideia de organização e desenvolvimento, sendo o currículo essencialmente uma questão técnica que deve buscar responder a quatro questões básicas: 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? Essas quatro questões correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: currículo (I); ensino e instrução (II e III) e avaliação (IV).

Silva (2010) explica que, para Tyler, os objetivos devem ser claramente definidos, estabelecidos e formulados em termos de comportamento explícito. Essa orientação comportamentalista se radicalizou nos anos de 1960 fortalecendo a tendência tecnicista da educação nos Estados Unidos e também no Brasil, predominando até os anos de 1980, quando ocorreu a redemocratização da pós-ditadura na política brasileira.

A partir dos anos de 1960, começaram a surgir teóricos que criticavam e contestavam os modelos tradicionais de currículo, entre eles, Louis Althusser; Pierre Bourdieu; Jean-Claude Passeron; Michael Apple; e Herny Giroux. Esses teóricos questionavam as teorias tradicionais, focadas na atividade técnica de organizar e elaborar o currículo, desejavam uma transformação radical e responsabilizavam o tecnicismo e o progressivismo pela manutenção dos interesses das classes dominantes e pela reprodução das desigualdades e injustiças sociais (Silva, 2010).

De forma bem sucinta, as teorias críticas trouxeram para o campo dos estudos curriculares o exame das relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social. Os teóricos críticos buscavam compreender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e das classes de oprimidos, bem como buscavam identificar e valorizar as contradições e resistências e as formas de desenvolver o potencial libertador.

Partindo dos estudos críticos e influenciadas pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo, as teorias curriculares pós-críticas trouxeram um deslocamento no campo curricular, principalmente por meio do refinamento dos conceitos de ideologia, cultura e poder (Silva, 2010). Como explicam Moreira e Tadeu (2013), a ideologia, antes vista como um conhecimento falso da realidade, passa a ser compreendida como um dos modos pelos quais a linguagem constitui e produz o mundo social de uma determinada forma. A cultura passa a ser compreendida como um terreno de diferentes e conflitantes concepções, como aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos (transmissão da cultura oficial), como arena onde se dá o conflito pela manutenção ou superação das divisões sociais. Nessa perspectiva, o currículo é o território de manifestação desse conflito. O conceito de poder não é mais percebido como um único centro (como o Estado), mas como algo que está espalhado por toda a sociedade.

Do refinamento dos conceitos de ideologia, cultura e poder, emergiu nos estudos curriculares o conceito de currículo oculto, aquele que se constitui dos aspectos da experiência educacional não explicitados pelo currículo oficial (Moreira; Tadeu, 2013). Para os estudos pós-críticos, a formação dos sujeitos é decorrente do currículo oficial e do currículo oculto.

Silva (2010) ressalta que a questão central para qualquer teoria do currículo é “o que ensinar?”, contudo, antes mesmo de responderem a essa questão, as teorias respondem à questão “o que os alunos devem ser?” e “o que devem se tornar?”. As teorias selecionam os conhecimentos e os saberes a partir da definição do tipo de pessoas que consideram ideal. Nesse sentido, as teorias do currículo trazem consigo a questão da “identidade” ou “subjetividade”, visto que o conhecimento e os saberes que constituem o currículo estão envolvidos naquilo que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade.

Silva (2010) explica que selecionar também é uma questão de poder. Privilegiar um conhecimento em detrimento de outro e definir uma identidade como sendo a ideal entre múltiplas possibilidades é uma operação de poder, que busca o consenso e a hegemonia na formação, mas encontra resistências. Sendo assim, o currículo é saber, identidade e poder.

Como já discutimos, as teorias tradicionais expressam ser racionais, objetivas, neutras, científicas, buscam manter a estrutura social como está posta e valorizam os conhecimentos e os saberes dominantes, além disso concentram-se em questões técnicas e preocupam-se com a organização curricular. As teorias críticas e pós-críticas, por um outro viés, estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder.

Silva (2010) esclarece que as teorias pós-críticas passam a enfatizar nos estudos do currículo o conceito de discurso ao invés do conceito de ideologia abordado pela teoria crítica. O currículo é um artefato social e cultural, porque é produzido a partir de determinações sociais, históricas e contextuais, portanto não é algo inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. No currículo estão plasmadas relações de poder, visões sociais particulares e interessadas que colaboram para produzir identidades individuais e sociais. O currículo é, dessa maneira, uma produção que traz uma história ligada às formas de organização da sociedade e da educação (Moreira; Tadeu, 2013).

Do ponto de vista do discurso, não existe nenhum objeto na realidade que possa ser chamado de currículo, o que existe são noções particulares de currículo (Silva, 2010), produzidas em consonância com o contexto social, econômico, político e cultural de cada época, assim, “aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias” (Silva, 2010, p. 14), a partir de seus horizontes sociais, históricos e ideológicos, de suas matrizes epistemológicas, teóricas, pedagógicas e filosóficas.

Ancoradas na perspectiva bakhtiniana de estudos da linguagem e do sujeito dialógico, nesta pesquisa, para a análise dos documentos do nosso *corpus*, tomamos como referência os estudos que concebem currículo como território político, como construção social, como o resultado de um processo histórico, como discurso, como arena de disputas, como enunciados

atravessados por um coro de vozes, muitas vezes, dissonantes entre si, que carregam valorações sociais acerca da educação escolar e da formação inicial do professor de LP. Concordamos com Silva (2010, p. 150), ao apontar que: “o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder [...], no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”.

Essa compreensão ratifica o olhar que lançamos sobre o currículo como discurso, como território de disputas, como uma arena na qual atuam diversas forças provenientes de diferentes áreas – a política, a econômica, a acadêmica, a escolar, a cultural. Cada uma dessas áreas traz consigo interesses individuais e coletivos; disposições políticas e ideológicas; e concepções e valores – nem sempre explicitados – de conhecimento, educação, formação, ensino, aprendizagem, quase sempre distintos e divergentes entre si e que, por fim, refletem e refratam particulares relações entre escola e sociedade. No currículo, estão os posicionamentos ideológicos dos enunciadores, que revelam tanto as identidades daqueles que elaboram o currículo quanto a identidade idealizada dos estudantes e dos professores de LP que se pretende formar.

A BNCC (2018) conceitua-se como “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” (Brasil, 2018, p. 7). O documento normatiza as aprendizagens essenciais por meio da prescrição de competências e habilidades, traduzidas em conhecimentos, comportamentos, atitudes, procedimentos e valores.

Nessa passagem da BNCC (2018) está materializada a relação entre poder, saber e identidade, quando o texto expressa ser “um documento de caráter normativo” (exercício legal de poder/ato normativo) definidor do “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens” (seleção de saberes valorizados e instrumentalizáveis) “que todos os alunos devem desenvolver” (formação de uma identidade partir de uma perspectiva teórico-pedagógico-ideológica). A Resolução CNE/CP n. 2/2019 (exercício legal de poder/ato normativo) segue esse mesmo viés, quando define, mediante uma base, a BNC-Formação (2019), as competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas (saberes valorizados e instrumentalizáveis), e quando estabelece os fundamentos e os princípios da formação inicial docente (formação de uma identidade a partir de uma perspectiva teórico-pedagógico-ideológica).

Observamos na BNCC (2018) evidências da mesclagem de duas tendências tradicionais de concepção de currículo, o tecnicismo e o progressivismo. Essa mesclagem

refrata uma proposta de construção de um currículo que integra, ao mesmo tempo, as decisões da esfera das estruturas políticas (conhecimentos básicos-comum) e das estruturas escolares (autonomia dos sistemas de ensino para construir o que é diverso a partir dos interesses e necessidades da comunidade, dos alunos e do objetivo pedagógico da escola acerca da formação humana).

A BNCC (2018) traz um conjunto de objetivos e aprendizagens a ensinar, organizados em competências gerais e específicas, componentes e áreas do conhecimento e configura-se como uma política educacional a ser implementada no sistema escolar sob o monitoramento do MEC em colaboração com os organismos nacionais da área – CNE, Consed e Undime. A elaboração do documento sofreu influência de organismos internacionais e instituições privadas, que primam pela avaliação em larga escala e investem na educação para a formação de trabalhadores e consumidores. Sendo assim, o documento deixa transparecer uma concepção tradicional de currículo, de tendência tecnicista, eficientista, instrumental e utilitarista, ao organizar, homogeneizar e controlar os sistemas de ensino, os currículos da EB e das licenciaturas, os conteúdos, o trabalho dos professores; ao objetivar resultados uniformes; e ao valorizar a avaliação por meio de uma pré-formulação que desconsidera as dimensões histórica, política, social e ideológica dos contextos escolares e das licenciaturas.

A influência do progressivismo está espalhada no texto da BNCC (2018), como quando propõe uma organização curricular pautada em “aprendizagens sintonizadas com as *necessidades*, as *possibilidades* e os *interesses* dos estudantes e, também, com os *desafios da sociedade contemporânea*” (Brasil, 2018, p. 465, grifo do autor) ou ao propor “a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (Brasil, 2018, p. 15).

Com essa mesclagem de concepções curriculares, a BNCC (2018) pode refratar a retomada da vontade tyleriana de articulação entre o tecnicismo e o progressivismo, proposta na qual prevalecia a primeira tendência e fortaleceu a educação tecnicista no Brasil até a década de 1980, como já discutimos. Compreendemos que, assim como no pensamento tyleriano, o tecnicismo acaba sobrepondo-se ao progressivismo na BNCC (2018) pelo fato de ser um documento normativo que diz considerar as necessidades, as possibilidades, os interesses, o protagonismo, o projeto de vida dos estudantes, mas, na verdade, prescreve aprendizagens essenciais (saberes valorizados e instrumentalizáveis) pré-estabelecidas e pré-determinadas (objetivos) por alguns professores e especialistas selecionados pelo MEC (poder) para um determinado fim (formação homogênea de uma identidade).

No nosso ponto de vista, a valorização das necessidades, das possibilidades, dos interesses, do protagonismo, do projeto de vida dos estudantes (ideias do progressivismo) refratam princípios do neoliberalismo, como o subjetivismo e o individualismo. Como ressalta Facci (2004), o conhecimento na formação utilitarista é individual, subjetivo e pragmático. Esses princípios trazem consigo a noção de autointeresse e autoformação, o que, por sua vez, para nós, apontam para o compromisso consigo mesmo, a responsabilidade e o mérito. Toda essa dinâmica retoma o discurso do livre mercado, da livre concorrência, da livre iniciativa, da liberdade para aprender e continuar aprendendo. Cabe à escola desenvolver essa visão neoliberal com os alunos. Além disso, conforme já discutimos, o progressivismo busca adaptar a escola e o currículo à ordem liberal capitalista (Moreira; Tadeu, 2013; Freitas; Figueiredo, 2020).

O contexto de elaboração da BNCC (2018), discutido anteriormente, revela um documento autoritário que homogeneiza e padroniza, não leva em consideração os currículos em andamento, o contexto concreto das escolas, as relações históricas professor-aluno, professor-sociedade, aluno-sociedade, a infraestrutura física e a formação dos professores, a realidade social, política, econômica e cultural de milhares de docentes, jovens e crianças. Na construção do texto da BNCC (2018), as vozes dos verdadeiros agentes da educação nacional foram suprimidas, logo, pode ser um engano pensar que ela considera efetivamente as necessidades, as possibilidades, os interesses, o protagonismo, o projeto de vida dos estudantes; as características regionais e culturais; as aprendizagens situadas, como uma forma de “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (expressão que aparece sete vezes no documento). O contexto de elaboração da BNCC (2018) contradiz tudo isso.

A perspectiva tecnicista de currículo é valorizada na BNCC (2018), afinal, ela é um documento normativo (poder) que prescreve o que as escolas devem ensinar (o quê?) às juventudes (para quem?) para alcançarem uma formação antecipadamente definida pelo mercado de trabalho e pelas matrizes das avaliações em larga escala (para que fim?). A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) coadunam essa visão tradicional tecnicista, pois não oferecem abertura ou flexibilidade para que as licenciaturas possam elaborar os seus projetos pedagógicos de curso de acordo com os seus contextos. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 é bastante taxativa em seus artigos, parágrafos e incisos, não apresenta nenhum tipo de exceção ao que está disposto no documento e não dá espaço para adaptações. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 normatiza a organização, a estrutura e o funcionamento dos cursos de licenciatura (poder) que formam os professores da EB (identidade profissional), bem como prescreve competências e habilidades ancoradas na BNCC (2018) (saberes valorizados e

instrumentalizáveis). O contexto de elaboração da BNCC (2018), da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019) evidencia que os seus enunciadores se constituem como aqueles que têm o poder de definir os saberes que formam a identidade dos jovens brasileiros e dos futuros professores para um determinado propósito mercadológico, econômico, político e social, orientado pelos organismos internacionais, bancos mundiais e pelas instituições privadas.

A relação estabelecida entre o poder e o saber na BNCC (2018), na Resolução CNE/CP n. 2/2019 e na BNC-Formação (2019) busca construir a identidade do professor de LP, que pode estar sendo formado para (re)produzir perfis, modificar comportamentos e moldar os indivíduos na EB, para que estejam aptos a atuarem como produtores e consumidores em uma sociedade capitalista (formação utilitarista). Esse tipo de currículo é moldado e controlado para atender aos interesses político-econômicos dos grupos dominantes na atualidade, o neoliberalismo e o conservadorismo, por meio de uma dinâmica de forças discursivas centrípetas pela manutenção do poder. Selecionar e prescrever saberes, construir, modificar e moldar identidades configuram-se como operações de poder exercidas por meio da linguagem, para corporificar a representação de um currículo que retoma os princípios da concepção tradicional, de tendência tecnicista, eficientista, instrumental e utilitarista de formação dos indivíduos, no caso, alunos, professores, futuros professores e professores formadores.

A concepção de currículo na BNCC (2018), na Resolução CNE/CP n. 2/2019 e na BNC-Formação (2019) parece distanciar-se daquela concebida pelas teorias críticas ou pós-críticas, pois a discursividade desses documentos não pensa o currículo como uma construção social, cultural, histórica, política nem como um enunciado que reflete e refrata valores e materializa relações de poder e hierárquicas. Pelo contrário, esses documentos querem evidenciar um discurso neutro, inocente, desinteressado, homogêneo e hegemônico, como se todas as aprendizagens definidas fossem aquelas valorizadas por todos os grupos sociais e classificadas como as essenciais e necessárias a todos os estudantes da EB e a todos os professores, como algo consensual na sociedade e como a reflexão verdadeira e única possível do ensino-aprendizagem escolar e da formação inicial docente. Essa tentativa de homogeneização deixa subjacente um desejo de despolitização da educação, pois busca encobrir as relações de poder e as relações sociais, econômicas e políticas do campo curricular e escolar.

O caráter de documento prescritivo, adotado pela BNCC (2018), pela Resolução CNE/CP n. 2/2019 e pela BNC-Formação (2019), é próprio do conceito de currículo concebido pelas teorias tradicionais de tendência tecnicista que dividem em fases estanques e hierárquicas

(elaboração, implementação e avaliação) o processo de desenvolvimento curricular, sendo uma delas a elaboração do currículo prescrito. Dado o nosso entendimento de que esses documentos abrem caminhos para que as teorias tradicionais do campo curricular, essencialmente a tecnicista, possam direcionar a elaboração dos currículos da EB e das licenciaturas e influenciar a constituição de uma concepção de formação inicial docente, passamos a discorrer, na próxima seção, sobre essas fases do desenvolvimento curricular e discutir, principalmente, a fase do currículo prescrito. Por trás da prescrição de competências e habilidades no componente LP, está a prescrição de competências e habilidades para o futuro professor e para o professor formador dos cursos de Licenciatura em Letras, o que aponta para a construção de uma concepção de formação inicial do professor de língua materna.

2.4 BNCC (2018), RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019 E BNC-FORMAÇÃO (2019): CORPORIFICAÇÕES DO CURRÍCULO PRESCRITO

As teorias curriculares tradicionais distinguem em fases o processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação do currículo. A partir dessa perspectiva, Sacristán (2000) classifica o desenvolvimento curricular tradicional em seis fases:

a) o currículo prescrito é a fase de prescrição ou orientação do que deve ser o currículo, atua como referência na ordenação do sistema curricular, serve de ponto de partida para a elaboração de materiais didáticos, avaliações em larga escala, controle do sistema de ensino.

b) o currículo apresentado aos professores consiste nas elaborações e nas interpretações realizadas por instâncias que traduzem para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito²⁷.

c) o currículo moldado pelos professores constitui-se no planejamento pedagógico e na interpretação que o docente tem, a partir de suas experiências profissionais, das propostas curriculares. Esse planejamento e essa interpretação podem ser feitos individualmente ou coletivamente pelo corpo docente, como a elaboração de projetos pedagógicos nas escolas.

d) o currículo em ação é a atividade pedagógica guiada pela teoria e pela prática do professor e ultrapassa os propósitos do currículo devido a diversos fatores, como as interações em sala de aula.

²⁷ Os conteúdos produzidos pela Nova Escola, uma organização mantida pela Fundação Lemann, e pelo programa global de educação da Fundação Telefônica Vivo e da Fundação Bancária La Caixa, Profuturo, são alguns exemplos de cursos gratuitos ofertados por instituições privadas, que se configuram, de certa forma, como currículo apresentado ao professor.

e) o currículo realizado constitui-se como os efeitos cognitivo, afetivo, social, moral, são os rendimentos e os resultados decorrentes dos métodos pedagógicos. Muitos desses efeitos ficam ocultos no ensino, não estão previstos nas fases, mas permeiam, pois fazem parte da experiência escolar. Muito além dos rendimentos escolares, que podem ser avaliados por meio de critérios precisos, o currículo realizado afeta não só os alunos, mas também professores, e alcançam o ambiente familiar, social, cultural.

f) o currículo avaliado é a fase que impõe critérios para o ensino do professor e a aprendizagem do aluno. Nessa fase, as aprendizagens escolares acabam se configurando como resultados valorizados.

Sacristán (2000) elucida que o desenvolvimento curricular não deve ser visto como algo dividido em fases linearmente hierárquicas, como postula a concepção tradicional, pois configura-se como práticas interligadas, recíprocas e circulares entre si, das quais participam diferentes agentes, com poderes de decisão distintos, inscritos em diversos subsistemas inter-relacionados.

Compreendemos que a BNCC (2018) de LP do EM, a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) corporificam currículos prescritos, se considerarmos o processo de desenvolvimento curricular traçado por Sacristán (2000). Nesse sentido, colocamos nossa atenção sobre essa fase, que se dá mediante as decisões proferidas e os mecanismos operados no âmbito do subsistema político-administrativo do MEC.

Muitos agentes ligados, direta ou indiretamente, ao subsistema político-administrativo do MEC participaram da elaboração da BNCC (2018). Nas páginas finais do documento, consta o nome de todos aqueles que colaboraram na sua construção, desde as primeiras versões até a versão final de cada uma das etapas – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assim, temos o MEC, a Secretaria de Educação Básica, o Conselho Nacional de Educação e a equipe de especialistas – redatores e leitores críticos – como principais enunciadores. Os parceiros da construção da BNCC (2018) – Consed e Undime – também aparecem nas páginas iniciais e finais do documento, aludindo à articulação que se estabeleceu entre diversos níveis de decisão na elaboração do documento – a União (MEC), os estados (Consed) e os municípios (Undime), atendendo, assim, ao disposto na Constituição Federal e na LDB de 1996 e buscando mostrar que se trata de um documento “nacional” construído pelos entes federativos. Todos esses enunciadores configuram-se como autoridades discursivas, buscando tornar a proposta curricular da BNCC (2018) de LP do EM inquestionável, afinal o documento foi construído por especialistas e passou pela avaliação de leitores críticos sob a responsabilidade do MEC – órgão executivo responsável pela gestão da educação escolar no País.

A BNCC (2018) de LP do EM tem como principais destinatários os professores de LP da EB, os professores formadores dos cursos de Licenciatura em Letras e os futuros professores de língua materna – os agentes inscritos no subsistema escolar e acadêmico que implementam as prescrições dos documentos normativos. Além de estabelecer diálogo com esses interlocutores e com leis, resoluções, pareceres que regulamentam a EB e perspectivas filosóficas, teóricas e pedagógicas, a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019), implícita ou explicitamente, também dialogam com documentos de organismos não governamentais, como a Unesco e a OCDE – agentes de subsistemas externos ao sistema escolar e acadêmico, mas que exercem forte influência na construção de bases nacionais comuns curriculares (currículos prescritos) dos países latino-americanos.

Há interlocutores que se situam em um nível hierárquico – legislativo, jurídico e social – abaixo da BNCC (2018), da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019) (os que devem cumprir as orientações prescritas no documento) e interlocutores que se situam em um nível hierárquico – legislativo, jurídico e social – acima (textos referenciais para a construção dos documentos, como leis, resoluções, pareceres, acordos internacionais). Esses textos referenciais respaldam, legitimam e autorizam as prescrições apresentadas pela BNCC (2018), pela Resolução CNE/CP n. 2/2019 e pela BNC-Formação (2019) e as tornam juridicamente legais.

A BNCC (2018) deixa transparecer que se inscreve no campo curricular como um currículo prescrito, quando expressa:

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (Brasil, 2018, p. 20).

Observamos que, para a BNCC (2018), há dois processos distintos: o currículo prescrito pelo MEC (o plano normativo propositivo) e o currículo moldado (as redes de ensino e as escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos). A tarefa de construir currículos nas escolas deve ser pautada em um texto previamente construído que estabelece detalhadamente o que deve ser ensinado (as competências e as habilidades definidas). Prevalece, portanto, a distinção entre a produção de um currículo oficial (prescrito) e a implementação desse currículo no âmbito das escolas por meio de um currículo moldado, o que pode refratar o caráter tradicional, racionalista, técnico e impositivo, que concebe o desenvolvimento curricular de forma verticalizada e hierárquica.

A passagem “decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica” pode refratar dois sentidos. A palavra “definidoras”, sintaticamente funcionando como um adjetivo das palavras “decisões” e “ações”, qualifica esses substantivos e pode trazer significados²⁸ como “deliberado, decidido”, fazendo referência à autonomia do corpo docente para deliberar e decidir o currículo. O adjetivo “definidoras” traz também o significado de “preciso, fixo, certo, exato”, reforçando que o currículo moldado nas escolas é visto pela BNCC (2018) com a natureza de um currículo prescritivo (preciso, prefixado, exato).

Se considerarmos o sentido refratado pelo segundo significado da palavra “definidoras”, podemos inferir que o documento parece não considerar as ações, as decisões e a dinâmica como movimentos criativos, políticos, construtivos, permanentes, transformadores e autônomos dos professores, dos alunos e da comunidade escolar na construção do currículo. Por essa perspectiva, fica aparente que a BNCC (2018) esquece o trabalho que já está sendo feito pelos professores, os currículos em andamento nas escolas e nas licenciaturas, as relações professor-aluno. Com esse posicionamento, não valoriza a localidade, a diversidade e as negociações de sentido na produção de currículos nas redes de ensino, contradizendo o primeiro sentido de “deliberado, decidido”. A BNCC (2018) afirma que o currículo é produzido nas escolas ao mesmo tempo em que, na condição de documento inscrito “no plano normativo propositivo”, não deixa de se sobrepor verticalmente e hierarquicamente aos saberes locais, às experiências, às ações docentes e às necessidades singulares dos alunos.

A Resolução CNE/CP n. 2/2019 sinaliza seguir o mesmo caminho, quando dispõe:

A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constante do Anexo, a qual *deve ser implementada* em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente (Brasil, 2019, p. 2, grifo nosso).

Ao definir as diretrizes, ao instituir a BNC-Formação (2019) e ao esperar que as licenciaturas (re)elaborem seus currículos, a Resolução CNE/CP n. 2/2019 evidencia as duas fases do desenvolvimento curricular, o currículo prescrito (as diretrizes e a base) e o currículo moldado (projeto pedagógico de curso). Com essa perspectiva, a Resolução CNE/CP n. 2/2019 evidencia um posicionamento que não considera a relatividade e a complexidade da elaboração dos currículos dos cursos de formação inicial docente, pois o currículo prescrito deve ser implementado em todas as modalidades dos cursos e dos programas. Assim como a BNCC

²⁸ Os significados foram retirados do Dicionário online de sinônimos. Disponível em: <https://www.sinonimos.com.br/busca.php?q=definidor>. Acesso em 3 jun. 2024.

(2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) podem configurar-se como instrumentos de controle do que deve ser ensinado e do que deve ser aprendido nos cursos para formar o perfil de professor idealizado pelo MEC. Observamos, portanto, que os currículos prescritos consideram o conhecimento como algo externo ao indivíduo e que garante uma identidade (pré-definida) por meio de um currículo prefixado, logo não concebem a historicidade e a imprevisibilidade do mundo e o sujeito dialógico, situado e inscrito em um horizonte sócio-político-econômico-cultural.

Sacristán (2000) esclarece que o currículo prescrito objetiva influenciar as demais fases, pois regula e impõe uma distribuição do conhecimento para os sistemas de ensino; delimita o poder de decisão e de liberdade dos diversos atores e instâncias que intervêm na configuração do currículo; controla a regulamentação por meio da vigilância do cumprimento das aprendizagens e dos objetivos considerados essenciais, das ferramentas didáticas, das avaliações, do currículo de formação inicial e continuada dos professores, da classificação dos alunos e das escolas; veiculam as inovações curriculares; deixam transparecer estratégias para melhorar a qualidade da educação, mediante assistência às escolas e ao aperfeiçoamento dos docentes. A intenção de influenciar as demais fases do desenvolvimento curricular, da ação dos demais agentes e de se sobrepor verticalmente e hierarquicamente aos outros subsistemas está explícita na seguinte passagem:

a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2018, p. 8).

Percebemos que a BNCC (2018) abre possibilidades para que os espaços de autonomia dos outros subsistemas (níveis federal, estadual e municipal, instituições de ensino superior, escolas, editoras de livros e materiais didáticos) possam ser reduzidos e controlados e para que a participação e a interferência deles e de seus agentes no desenvolvimento curricular acabem sendo limitadas e restritas. O discurso da BNCC (2018) busca refletir ser um documento que dá autonomia e espaço aos professores e aos alunos, para participarem da fase do currículo moldado, ao afirmar que “as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (Brasil, 2018, p. 15). Refrata, porém, a limitação desses agentes, ao posicionar-se como um documento normativo que prescreve de forma generalizada competências e habilidades e ao se colocar como “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”

(Brasil, 2018, p. 8). Ainda que afirme considerar “a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos” (Brasil, 2018, p. 16) e proponha que as escolas trabalhem “as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização” (Brasil, 2018, p. 17), a BNCC (2018), corporificada em um currículo prescrito, parece ter como objetivo uma formação homogênea, padronizada e controlada.

A Resolução CNE/CP n. 2/2019 segue esse mesmo viés, ao afirmar “Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, [...] devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução” (Brasil, 2019, p. 5). O uso do pronome indefinido “todos” exclui a possibilidade de abertura para uma exceção (a particularidade), e o uso do verbo “dever” mostra a obrigatoriedade de cumprimento da norma materializada em um gênero do discurso do campo normativo, a resolução. Nessa perspectiva, a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) podem funcionar como mecanismos da política curricular para dimensionar os conhecimentos, o conteúdo, as atividades pedagógicas e exercer maior controle sobre eles; moldar a formação inicial docente; e conceder aos professores da EB e das licenciaturas poucos momentos de decisão, justamente os objetivos do currículo prescrito.

Aos moldes da concepção tradicional de currículo, a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) definem precisamente o que se deve ensinar e mobilizam procedimentos e meios para formar a identidade esperada por aqueles que administram e regulam, direta ou indiretamente, as políticas curriculares, o que facilita a aferição dos resultados alcançados pelos alunos, pelos professores, pelo currículo moldado, pela implementação e pelo próprio currículo prescrito. A indefinição, a descentralização, o não especificado, o difuso, o currículo que leva em conta a diversidade e a peculiaridade dos contextos escolares, o inesperado, o não previsto ou previsível não contribui para a formação de identidades homogêneas e padronizadas, além disso, dificulta a última fase do desenvolvimento curricular, o currículo avaliado, concretizado nas avaliações em larga escala, na medição da aprendizagem, na comparação dos resultados obtidos pelo ensino-aprendizagem e pelos currículos prescritos, moldados e em ação.

Como enfatiza Sacristán (2000), “ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade”. O autor salienta que a prescrição de conteúdos curriculares traz consequências negativas, pois trata-se de uma política curricular intervencionista e

controladora que tem como objetivos governar, modificar ou melhorar a prática escolar para atender aos interesses do mercado, que, tradicionalmente, vê a escola como um instrumento para formar trabalhadores de acordo com as demandas do sistema econômico e social. Como temos discutido, esses são os objetivos da proposta global de elaboração e implementação de bases nacionais comuns curriculares (currículos prescritos).

Para Sacristán (2000), o poder de seleção na elaboração de currículos prescritos está intimamente ligado ao papel da escolarização nas sociedades contemporâneas; à influência de outros agentes culturalizadores; à responsabilidade que se atribui à instituição escolar; ao tipo de formação ofertada aos diferentes cidadãos em função do tipo de participação que se deseja que tenham na sociedade, na política e na economia; e à divisão do capital cultural entre os diversos grupos sociais. O mais importante é a produtividade que pode ser alcançada rápida e efetivamente pela homogeneização de identidades (perfis), para tanto os documentos curriculares prescrevem saberes, regulamentam, normatizam, são referência e direcionam (poder) o ensino no âmbito das escolas (currículos moldados) e das licenciaturas (currículos moldados).

A prescrição do saber pode, em alguns momentos, refletir um documento curricular ordenador dos conhecimentos, no sentido de indicar os caminhos para elaboração do currículo moldado, facilitar o trabalho dos professores e orientar a formação discente/docente, como está expresso na BNCC (2018): “a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (2018)”. Essa ordenação, entretanto, refrata o controle político-administrativo sobre o currículo, o ensino-aprendizagem e a gestão escolar, bem como a desconfiança na capacidade de os professores de LP que estão em sala de aula definirem e organizarem os conhecimentos a serem trabalhados na EB, de acordo com o contexto escolar, e a capacidade de os professores formadores agenciarem os saberes teóricos e práticos necessários à formação docente nos cursos de Licenciatura em Letras. Isso pode viabilizar uma formação inicial de professores de LP traduzida em treinamento de competências; uma identidade profissional baseada nos documentos curriculares da EB, vinculados ao valor dos resultados a serem alcançados nos sistemas de avaliação; a permanência de uma profissão desvalorizada socialmente; um profissional que passa a ser um executor de tarefas prescritas e definidas em função da política neoliberal e conservadora. Todo esse cenário aponta para uma concepção de formação inicial do professor de LP tecnicista, eficientista, utilitarista e instrumental.

Ressaltamos que o currículo prescrito reduz as possibilidades de decisão, podem alterar estratégias, finalidades e objetivos da formação escolar e acadêmica, todavia não exerce

poder absoluto sobre as escolas e sobre os cursos de licenciatura, pois o contexto da prática é complexo, imprevisível, fluído, singular e dinâmico. Concordamos com Sússekind (2014), quando enfatiza que currículos prescritos silenciam vozes, fixam significados, mas não param o mundo. No projeto idealizado pela BNCC (2018), pela Resolução CNE/CP n. 2/2019 e pela BNC-Formação (2019), pode ocorrer uma distância entre o que se pretende e o que se alcança, entre o que dizemos e aquilo que realmente fazemos, entre o currículo prescrito, o currículo moldado, o currículo em ação, o currículo realizado e o currículo avaliado. Essa distância é decorrente de como o currículo prescrito é percebido e interpretado nas escolas e nos cursos de Licenciatura em Letras e do poder de decisão de cada agente. Tal interpretação é justamente a compreensão ativa responsiva do interlocutor, que pode enriquecer o texto ou subvertê-lo, em função da natureza ideológica da linguagem, da sua capacidade de refletir e refratar sentidos a depender do contexto de enunciação.

Há possibilidade de a prescrição curricular não ser passivamente recebida, transmitida e reproduzida, mas criada, recriada, contestada (forças centrífugas), e o currículo prescrito, muitas vezes, não ser cumprido à risca pelas escolas e pelas licenciaturas (forças centrífugas). O propósito de regular e submeter os currículos e as práticas pedagógicas à prescrição de competências e habilidades (forças centrípetas) pode ser ineficaz, pois o proposto pela letra da lei (forças centrípetas) pode não ser o realizado pelos professores na concretude da vida das salas de aula (forças centrífugas). Assim como Rocha e Pereira (2019), entendemos que a construção curricular não é papel exclusivo do Estado, mas tem sua origem e seu desenvolvimento na circularidade dos saberes do cotidiano escolar e recebe influências internas e externas de vários sistemas que se interpenetram por meio de um fluxo dinâmico e complexo.

A natureza prescritiva da BNCC (2018), da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019) traz um aparente consenso que mascara conflitos econômicos, políticos, ideológicos e culturais inerentes à própria natureza da sociedade e dos documentos curriculares, a fim de instituir uma cultura comum e um comportamento padrão, esquecendo que têm interlocutores (professores da EB, alunos, professores formadores e licenciandos) heterogêneos e supondo que a vida cotidiana é igual para todos. Tudo isso somado à retomada das vozes teóricas-pedagógicas-ideológicas das concepções tradicionais do campo curricular, que buscam o controle do comportamento do indivíduo, a manutenção da estratificação social e do capital humano para sustentar as bases produtivas do capitalismo, deixa transparecer a prevalência de forças discursivas centrípetas na BNCC (2018), na Resolução CNE/CP n. 2/2019 e na BNC-Formação (2019).

Diante do exposto, compreendemos a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) como documentos que corporificam o currículo prescrito e, quando articuladas aos ideários neoliberais e conservadores, fundamentam-se, principalmente, nas teorias tradicionais, de tendência tecnicista, eficientista, racionalista e cientificista, que concebem o currículo como seleção, definição e legitimação de comportamentos, conteúdos e experiências escolares úteis e eficientes, orientadas pelas dimensões instrumentais e utilitaristas. Essa concepção de currículo refrata a concepção de formação inicial do professor de LP subjacente nos três documentos: uma formação técnica, eficiente, racional, utilitarista e instrumental.

O próprio retorno ao modelo curricular por competências pode intensificar essa percepção de formação docente, bem como apontar uma perspectiva reducionista do conhecimento e do modo processual linear e hierárquico de compreensão curricular. Faz-se necessário revisitar, contextualizar e enquadrar o conceito de competência dentro das principais perspectivas epistemológicas, teóricas e pedagógicas que o fundamentam e das ideologias sociais, políticas, econômicas e mercadológicas que o atravessam.

Dedicamos a próxima seção para tratar da concepção de formação por competências presente na BNCC (2018), na Resolução CNE/CP n. 2/2019 e na BNC-Formação (2019), com o fito de compreender como a noção de competência é utilizada e entendida pelos documentos: o que está em foco, quais os interesses envolvidos, quais visões de mundo sustentam as ideias mobilizadas, com quais teorias pedagógicas dialoga, que sentido é atribuído à noção de competência exigida do futuro professor de LP e do professor formador. Essas problematizações nos ajudam a desvelar noções e imagens que revestem ou se associam à concepção de formação inicial do professor de língua materna na discursividade desses documentos.

2.7 A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS NA BNCC (2018), NA RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019 E NA BNC-FORMAÇÃO (2019)

O conceito de competências é polissêmico e controverso, e a multiplicidade de significados e interpretações decorre da refração de sentidos que giram em torno dos mais diversos interesses e intenções. Compreender o contexto histórico, social, econômico, ideológico, teórico-pedagógico em que o conceito surge e se dissemina e as esferas sociais nas quais transita é imprescindível para analisar os sentidos que podem ser percebidos na discursivização da BNCC (2018), da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação

(2019), documentos curriculares que pautam sua proposta curricular-pedagógica na formação por competências.

Segundo Saviani (2011), a noção de competência nos currículos contemporâneos congrega uma multiplicidade de orientações epistemológicas, teóricas e pedagógicas, retiradas de seus contextos originais, resultando em um processo dialógico híbrido e em documentos nem sempre homogêneos. Para o autor, a pluralidade de compreensões do termo competência é o resultado de ressignificações de várias ideias que foram sendo metamorfoseadas para serem aplicadas na pedagogia brasileira.

Saviani (2011) esclarece que a crise da sociedade capitalista na década de 1970 provocou duas grandes mudanças no contexto socioeconômico: a reestruturação produtiva com a passagem do fordismo-taylorismo para o toyotismo²⁹ e a ascensão do ideário neoliberal. O autor ressalta que essas mudanças socioeconômicas trazem impactos para o pensamento pedagógico, que passa a retomar as ideias anteriores para desconstruí-las e ressignificá-las, bem como a valer-se de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade, como o de competências.

No campo educacional, coexistem posicionamentos favoráveis e não favoráveis à pedagogia das competências. Isso se dá em função da vinculação do termo com o mundo laboral e de critérios associados ao pertencimento do conceito a um ou a outro paradigma pedagógico (Zabala; Arnau, 2014). Fazendo parte do grupo de pesquisadores não favoráveis, Sacristán (2011) elucida que o termo competência pode ser compreendido como formação de indivíduos eficientes para o sistema produtivo; formação que considera a educação como adestramento; e oportunidade de reformular os sistemas educacionais para superar o ensino centrado no conteúdo.

Nesse viés, Lima e Sena (2020) apontam que a formação por competências significa um retorno reformulado do tecnicismo, que expõe o alinhamento das políticas educacionais brasileiras à dominação do capitalismo global, num cenário em que as reformas curriculares conduzidas pelos setores empresariais representam a vitória ideológica dos princípios do setor privado sobre os princípios e fins da educação pública, bem como a mercantilização da

²⁹ O toyotismo foi criado no Japão nos anos de 1945, ramifica-se às grandes empresas daquele país e, posteriormente, ao restante do mundo, intensificando o ritmo produtivo do trabalho. Conforme esclarecem Sousa e Pestana (2009, p. 138), as principais características da produção no toyotismo são: “1) produção vinculada à demanda, portanto, variada e heterogênea; 2) rotação de tarefas e polivalência do trabalhador; 3) trabalho cooperativo em equipe com multivariada de funções; 4) ênfase no controle de qualidade e na gestão da produção; 5) utilização do princípio do *just in time*, que visa ao melhor aproveitamento do tempo de produção e à redução dos estoques ao mínimo possível”. Essa nova forma de produção e acumulação capitalista “amplia o desemprego estrutural, o emprego informal, temporário e precário, impõe a redução de salários e provoca modificações no perfil de qualificação dos trabalhadores” (Sousa; Pestana, 2009, p. 139).

educação. Barbosa e Rojo (2019, p. 273) apontam que, na formação por competências e habilidades, “é inevitável a aproximação dos termos com o ideário das organizações internacionais e com a organização das matrizes de avaliações de sistema, que podem ser vistas como instrumentos desse ideário”.

Para Silva (2019), as proposições da formação por competências são oriundas do mundo do trabalho e da educação profissional. De acordo com a autora, a política curricular se apropria desse referencial para atender às demandas do sistema produtivo que passa por uma nova forma de organização do trabalho e da produção e uma reconfiguração no terreno da gestão organizacional das empresas, em decorrência do acirramento da concorrência e das transformações tecnológicas em que a informatização compõe os meios de produção.

Com as novas tecnologias, as empresas investem em novos padrões de gestão e conhecimento, exigindo um novo perfil de trabalhador, distinto do modo de produção fordista-taylorista que vigorava até então. A reestruturação produtiva demanda reformas na educação, e as transformações da lógica de reprodução do capital exigem ajustes neoliberais na política educacional do País (Silva, 2019).

Esse processo gera uma ressignificação das relações entre trabalho, qualificação e educação, requisitando uma formação embasada na definição de um conjunto de competências exigidas pelas profissões ou exercícios laborais. Sousa e Pestana (2009) esclarecem que a ideia de qualificação, predominante durante o modelo produtivo fordista-taylorista, é substituída pela noção de competências, que passa a transitar no campo do trabalho e da educação como se admitisse uma significação que cabe nas duas esferas.

Como explica Silva (2019), a formação por competências é entendida como uma possibilidade efetiva de elevação do nível de competitividade das empresas e uma maneira de melhorar as condições de ingresso e permanência do trabalhador no mercado, e a competência é vista como a capacidade produtiva do indivíduo. A formação deve preparar o trabalhador para mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para enfrentar as situações imprevistas, bem como “saber fazer” e “saber ser” em diversos contextos que demandam a solução de problemas (Silva, 2019). A competência está associada à adaptação permanente do trabalhador às atividades de trabalho e às demandas do mercado de produtos e serviços, trata-se de um trabalhador ativo, flexível, polivalente, versátil, produtivo, criativo, conhecedor e usuário de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Há o mercado de trabalho que necessita de mão de obra especializada e vê na escola o lugar apropriado para satisfazer as suas necessidades (Bonini; Costa Hübner, 2019). Cabe às instituições formativas atender às demandas do setor produtivo, implicando mudanças no

sistema escolar: maior aproximação da formação profissional e da educação formal; articulação da educação escolar ao setor produtivo; emprego na educação escolar de novas tecnologias e inovações que exigem a participação ativa dos trabalhadores na formação profissional (Silva, 2019). Sousa e Pestana (2009, p. 130) enfatizam que “consolida-se, desse modo, uma racionalidade que se fundamenta no mercado (de produção, de consumo e de trabalho) e gera um tipo de formação orientado por critérios economicistas”.

Observamos, portanto, que a proposta de formação por competências retoma em um movimento discursivo centrípeto a vinculação do desenvolvimento econômico à educação, consequentemente, recupera a concepção curricular tradicional, de natureza tecnicista, eficientista, racionalista, utilitarista e instrumental, para atender à reestruturação do sistema produtivo capitalista e aos ideários neoliberal e conservador.

A formação por competências materializou-se no Brasil com a LDB de 1996, com os Parâmetros Curriculares Nacionais, na EB, e com a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2002, associou-se à questão da qualidade do ensino na educação e aos sistemas de avaliação em larga escala, como o Programme for International Student Assessment (PISA)³⁰, promovido pela OCDE, e mantém-se com a BNCC (2018), com a Resolução CNE/CP n. 2/2029 e com a BNC-Formação (2019).

Em contraponto ao discurso desfavorável, Zabala e Arnau (2014) esclarecem que a proposta de ensino por competências surgiu para superar o ensino embasado na aprendizagem de conhecimentos por meio da acumulação e da memorização, visto que essa forma não contribui para a aplicação dos conhecimentos na vida dos alunos. O ensino por competências ganhou forças no campo educacional com Perrenoud (1999, p. 7), para quem competência é

a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos.

Facci (2004) explica que, para Perrenoud (1999), a meta da escola é antes fazer aprender do que ensinar, e o aluno é visto como o sujeito ativo de sua aprendizagem. Zabala e

³⁰ Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), o Pisa é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos, oferece informações sobre o desempenho dos estudantes, vinculando dados sobre seus conhecimentos e suas atitudes, bem como sobre os fatores que moldam a sua aprendizagem. Para o Inep, os resultados do Pisa permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades de seus estudantes em comparação com os de outros países, aprenda com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares e formule suas políticas e programas educacionais visando à melhoria da qualidade e da equidade dos resultados de aprendizagem. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 2 out. 2023. De acordo com Hypolito (2019), milhões de reais são investidos em avaliações de larga escala, como o Pisa, que têm trazido resultados pífios de melhoria na educação.

Arnau (2014) enfatizam que a concepção de competência no âmbito escolar traduz-se na capacidade ou habilidade para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas de forma eficaz em um determinado contexto, por meio da mobilização concomitante e inter-relacionada de componentes atitudinais (atitudes), procedimentais (habilidades) e conceituais (conhecimentos). De acordo com os autores, trata-se de uma formação integral que trabalha com os alunos todas as competências necessárias para o desenvolvimento pessoal, interpessoal, social e profissional.

Zabala e Arnau (2014) elucidam que, muitas vezes, a proposta de ensino por competências, amparada no “saber fazer”, é vista como uma afronta ao ensino tradicional, fundamentado nos “saberes”. Segundo os autores, aqueles que não são favoráveis à pedagogia das competências pressupõem que, ao se propor um ensino fundamentado em competências, nega-se e rejeita-se o conhecimento (“saber”) e privilegia-se a prática (“saber fazer”). Zabala e Arnau (2014, p. 12) esclarecem que “a competência e os conhecimentos não são antagônicos, pois, qualquer atuação competente sempre representa a utilização de conhecimentos inter-relacionados às habilidades e às atitudes”. Para os autores, a articulação teoria (“saber”) e prática (“saber fazer”) é não só possível, como necessária, pois uma depende da outra, uma integra a outra.

Com um posicionamento também afirmativo acerca do ensino por competências, Dias (2010) entende competência como uma combinação de conhecimentos, motivações, valores e ética, atitudes, emoções de caráter social e comportamental, que, em conjunto, podem ser mobilizados a fim de gerar uma ação eficaz em uma determinada situação particular. Segundo a autora, a competência permite gerir situações complexas e instáveis que exigem a metacognição, a tomada de decisão e a resolução de problemas, desse modo, é projetada para o futuro, para o tornar-se, é exercida em situação (na prática), de forma consciente e transferível para outros contextos. Observamos nessa perspectiva do conceito de competência a prevalência do subjetivismo e do individualismo decorrente da valorização das motivações, dos valores, da ética, das atitudes e das emoções do indivíduo. Como temos discutido, o individualismo e o subjetivismo são princípios do liberalismo retomados pelo neoliberalismo, remetem à liberdade do indivíduo, aos seus interesses e às suas necessidades, à sua competência. Esses princípios refratam os sentidos de responsabilidade e compromisso com a autoformação e com o autointeresse, com a capacidade ou incapacidade do indivíduo de inserção no mundo do trabalho e da cidadania.

Na BNCC (2018), a noção de competência é 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” (Brasil, 2018, p. 8).

Verificamos que a noção de competência trazida pela BNCC (2018) parece retomar a concepção de competência defendida positivamente por Zabala e Arnau (2014) e Dias (2010). Observamos também que o termo “conhecimentos” está vinculado a “conceitos” e “procedimentos”. Se considerarmos os sentidos apresentados pelo Dicionário Aulete³¹, para significar alguns termos dessa definição da BNCC (2018), podemos associar “conceitos” à dimensão teórica e “procedimentos” à dimensão prática, visto que o primeiro significa “o que se concebe sobre algo ou alguém no pensamento, na ideia”, “modo de pensar sobre algo”, “noção”, “ideia”, “concepção”, enquanto o segundo denota “modo de agir”, “portar-se”, “comportamento”, “conduta”, “modo de fazer alguma coisa”, “método”, “processo”.

O termo “habilidades” faz referência explícita a “práticas” (ao “saber fazer” e ao “saber ser”), ao passo que “atitudes” funciona como um sinônimo de “procedimentos”, pois significa “portar-se”, “agir ou reagir” e liga-se ao sentido de “comportamento”, “conduta”, “procedimento”. O “valor” pode ter o sentido de “princípio ético”, “qualidade pela qual uma coisa se torna importante para alguém” e “objeto de uma necessidade, atitude ou desejo”. Esses sentidos para o termo “valor” associam-se ao individualismo e ao subjetivismo. Ainda na definição de competência dada pela BNCC (2018), o verbo “resolver” aproxima-se do “saber fazer”, “dar ou ter solução”, “solucionar”.

Compreendemos que os sentidos para os termos “procedimentos” e “atitudes” estão relacionados à prática, ao “saber fazer”, e o “saber ser”, ao controle comportamental, como pretende a concepção de formação do currículo tradicional, racionalista, tecnicista, eficientista, utilitarista e instrumental. Com relação ao “saber fazer”, ao “saber ser” e ao controle comportamental, Lima e Sena (2020, p. 17) enfatizam que as ideologias neoliberais e conservadoras necessitam não apenas do controle e disciplinamento dos corpos, mas também das mentes, por meio da “captura das subjetividades para formação de trabalhadores apaziguados, individualizados, proativos e flexíveis às novas demandas do capital”. Sendo assim, a formação por competências pode significar uma proposta pedagógica que, por meio do trabalho com as competências e as habilidades, valoriza ações e comportamentos que representam metas atribuídas aos jovens pela sociedade capitalista, pela economia e pela política em um mundo globalizado.

³¹ Os sentidos encontram-se no Aulete: Dicionário. Disponível em: <https://www.aulete.com.br>. Acesso em: 2 out. 2023.

Diante dessa interpretação dos termos mobilizados pela BNCC (2018) para significar competências, verificamos uma maior quantidade de palavras associadas ao sentido de “prática” e “comportamento”: “procedimentos”, “habilidades”, “atitudes”, “valor” e “resolver”. Há apenas uma palavra que pode estar relacionada a conteúdo, aos conhecimentos teórico-científicos, ao “saber”: o termo “conceitos”. Podemos inferir, portanto, que a concepção de competência na BNCC (2018) parece estar mais voltada para os conhecimentos práticos, para o controle do comportamento e da conduta dos indivíduos e para a operação de ação no intuito de resolver problemas.

Dolz e Ollagnier (2004, p. 10-11) enfatizam que, “quando se coloca em primeiro plano as práticas que apelam competência, percebe-se uma espécie de desvalorização dos saberes acadêmicos ou especializados, bem como uma vontade de manter os empregados em um *status* de simples executantes”. Essa valorização da prática (do “saber fazer”) pode provocar o distanciamento de uma formação fundamentada na articulação entre o “saber” (os conhecimentos teórico-científicos) e o “saber fazer” (os conhecimentos práticos) e de uma formação humana mais ampla e integral. Isso pode refratar a concepção que a BNCC (2018) tem de formação inicial do professor de LP. Para que o ensino-aprendizagem de língua materna na EB valorize o “saber fazer” e atribua menos valor ao “saber”, faz-se necessário que os futuros professores de LP estejam cursando licenciaturas em Letras que deem mais realce à dimensão prática e menos ênfase à dimensão teórica. Como discutimos no próximo Capítulo, a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) não apenas coadunam, mas podem intensificar essa perspectiva.

Compreendemos que um projeto de ensino-aprendizagem que resgate a formação humana integral pauta-se na articulação efetiva teoria e prática, e parece não ser bem isso o que o conceito de competência trazido pela BNCC (2018) pretende, dado o fato de o “saber fazer” ser mais enfatizado por meio da escolha das palavras (“procedimentos”, “habilidades”, “atitudes”, “valores” e “resolver”). Machado, Brasileiro Filho e Fernandes (2021) enfatizam que a pedagogia das competências coloca a teoria subordinada à prática, uma vez que a prática é que determinará os conhecimentos (teoria) úteis e relevantes para o aprendizado. Essa perspectiva de formação limita os conhecimentos teórico-científicos às experiências e vivências dos alunos, que irão aprender somente o que suas práticas demandam, dessa forma, podem não entrar em contato com a ampla gama de “saberes” disponíveis no mundo. A ausência de integração teoria e prática em decorrência da valorização do “saber fazer” e a subordinação da teoria à prática (hierarquização) acabam abrindo caminhos para um esvaziamento teórico nas escolas e nas licenciaturas, questão que discutimos detidamente no Capítulo 3.

No inciso VIII do art. 8º da Resolução CNE/CP n. 2/2019 fica subjacente a concepção de competência para os redatores do documento:

VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas (Brasil, 2019, p.5).

Na BNCC (2018) competência é compreendida como um conjunto que congrega em si todos os elementos: conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores. Nessa passagem da Resolução CNE/CP n. 2/2019, as competências não agrupam em si os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores, a competência é mais um desses elementos da formação.

A noção de competência na Resolução CNE/CP n. 2/2019 acaba se distanciando um pouco da noção que a BNCC (2018) traz, assim como das noções teórico-pedagógicas apresentadas por Zabala e Arnau (2014) e Dias (2010), visto que, para a Base da EB e para esses autores, competência é a mobilização de todos esses elementos inter-relacionados para resolver determinada situação ou um dado problema. Esse distanciamento pode apontar que a concepção de competência na Resolução CNE/CP n. 2/2019 está vazia de embasamento teórico-pedagógico. Inferimos que a palavra foi mobilizada para compor o texto do inciso, porque é parte de um discurso que, para se manter hegemônico, precisa propagar e repetir termos como o de “competência”, além disso, pode sinalizar que conceitos do campo empresarial transitam na educação sem estarem preenchidos de concepções teórico-pedagógicas, apenas de visões mercadológicas.

Essa mobilização do termo competência destituído de fundamentação teórico-pedagógica mostra uma incongruência discursiva entre a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019), que pode ser explicada pelo fato de os documentos terem sido pensados e elaborados em secretarias diferentes do MEC, a Secretaria de Educação Básica e a Secretaria de Educação Superior, e em governos diferentes marcados pela gestão de ministros distintos, com políticas e interesses diferentes, como discutimos em seção anterior.

No que diz respeito aos fundamentos teórico-pedagógicos retomados pela proposta de formação por competências, Duarte (2001) esclarece que é possível observar elos com os ideários pedagógicos do “aprender a aprender” (lema escolanovista) e com o construtivismo piagetiano³². Dias (2010) explica que o ensino por competências se fundamenta no “aprender a

³² O termo “piagetiano” faz referência aos estudos de Jean Piaget, principal representante da psicologia da aprendizagem, que centra suas investigações nas estruturas cognitivas. Para Piaget, o conhecimento é um conjunto de capacidades intelectuais hierarquicamente classificadas que requerem uma visão científica mais global. Piaget

aprender”, porque valoriza o método em detrimento do conteúdo, o processo de aprendizagem em prejuízo da transmissão de conhecimentos, o aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem em perda do professor como figura central desse processo, a rápida absorção dos conteúdos em detrimento das mudanças cada vez mais rápidas, exigindo constante atualização e adaptação dos indivíduos.

Para Saviani (2011), os pressupostos neoliberais encontram terreno fértil no lema escolanovista “aprender a aprender”, que move o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, enfatiza conhecimentos atitudinais, procedimentais e os valores, retirando a importância dos conhecimentos científicos e do ato intencional de ensinar. Como explica Saviani (2011), o importante para os escolanovistas é “aprender a aprender”, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas e o papel do professor deixa de ser o de sujeito que ensina para ser o que auxilia o aluno em seu próprio processo de aprendizagem.

Se considerarmos essas duas discussões acerca da pedagogia do “aprender a aprender”, a de Dias (2010) e a de Saviani (2011), vemos claramente que o escolanovismo pode abrir possibilidades que levem ao esvaziamento da teoria (conhecimentos científicos, conteúdos, “saber”), à centralidade na prática (“saber fazer”), à valorização do subjetivismo e individualismo (foco no interesse e nas necessidades do aluno) e à secundarização do trabalho do professor, que deixa de ser aquele que ensina para ser aquele que auxilia.

A influência dos princípios escolanovistas é bastante evidente na discursividade da BNCC (2018), como nesta passagem em que enumera uma porção de competências:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

A BNCC (2018) retoma explicitamente a expressão “aprender a aprender”, lema das ideias escolanovistas, que, segundo Saviani (2011), é redefinida na contemporaneidade pelo neoliberalismo. De acordo com o autor, no pensamento escolanovista desenvolvido por volta

concebia a criança como um ser dinâmico, que a todo o momento interage com a realidade e constrói conhecimentos. O pesquisador desenvolveu muitas investigações, que constituíram a base do construtivismo, cujos resultados são utilizados por psicólogos e receberam/recebem diversas interpretações e propostas pedagógicas. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=325>. Acesso em: 15 out. 2023.

dos anos de 1920, o “aprender a aprender” era compreendido como a possibilidade de o aluno buscar o conhecimento por si mesmo, adaptar-se a uma sociedade entendida como um organismo no qual cada um tem um lugar e cumpre o seu papel em benefício de um corpo social. O autor explica que, no neoliberalismo, essa perspectiva social transforma-se na necessidade individual de constante atualização exigida para ampliar a esfera da empregabilidade, na gestão do imprevisível, na adaptabilidade do inédito, pois os postos de trabalho vêm se reduzindo, estão disputados, não há emprego e nem garantia de emprego para todos. Faz-se necessário, portanto, estar bem preparado para enfrentar essa situação. Verificamos essas noções neoliberais subjacentes na passagem em análise, essencialmente, a capacidade de gestão e adaptação frente às mais diversas situações:

comunicar-se, ser criativo, analítico crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável [...] aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

Todas essas ações elencadas pela BNCC (2018) são vestígios de aproximação com o discurso ideológico neoliberal, o qual, de acordo com Alves (2011, p. 76), dissemina “as noções estruturantes de flexibilidade, transferibilidade, polivalência e empregabilidade que irão determinar o uso, o controle, a formação e a avaliação do desempenho da força de trabalho”. Ainda que a BNCC (2018) enumere atributos como “ser criativo, analítico crítico, participativo”, o discurso retoma o lema “aprender a aprender” enfatizando uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. Duarte (2001) elucida que a criatividade, tão propaganda pela pedagogia do “aprender a aprender”, não deve ser confundida com a busca de transformações ou de superações radicais da realidade social capitalista, mas como a capacidade de encontrar novas formas de ação para melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista, para tanto é necessário ser aberto ao novo, ser polivalente, adaptável, cooperativo, tudo isso em função da produtividade eficiente e da empregabilidade. Observamos que essas características enumeradas por Duarte (2001) são elencadas nessa passagem pela BNCC (2018): ser aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável.

Ao afirmar que o indivíduo deve ser capaz de “saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais”, a BNCC (2018) valoriza o uso das TDIC como estratégia de adequação da educação à sociedade da informação. Em “ter autonomia para tomar decisões”, ficam subjacentes também o individualismo e o subjetivismo, princípios que retomam a questão da responsabilidade por

si mesmo e por sua formação, a sua capacidade e o mérito, que podem ser alcançados ou não por meio dessa autonomia.

Sucintamente, a passagem em análise pode refratar a formação de um sujeito produtivo para o mercado de trabalho e para o mercado consumidor; adaptável ao sistema capitalista, à globalização; conhecedor e usuário das TDIC; responsável por suas escolhas e decisões, independente do contexto histórico, político, econômico, social que o cerca; e apaziguado, de forma a não causar ameaças, subverter ou combater os princípios neoliberais e conservadores hegemônicos, pois sabe conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. Tem-se a idealização de um perfil de indivíduo produtivo, eficiente, adaptável, colaborativo e responsável, pela perspectiva do neoliberalismo, e apaziguado e pacificado, pela perspectiva do conservadorismo.

Nesse recorte que fizemos do texto, verificamos também que a BNCC (2018) parte de um “novo cenário mundial”, bem ao gosto do discurso do capitalismo global, para enumerar o “saber fazer” e o “saber ser”, e não de um contexto local, singular, real e concreto das regiões brasileiras, das comunidades escolares, dos alunos e dos professores. A partir dessa perspectiva, o uso da palavra “mundial” pode trazer implicitamente o sentido de prevalência das forças discursivas dos organismos internacionais na produção da BNCC (2018).

A passagem retoma a ideia de que essas competências requerem “muito mais do que o acúmulo de informações”, que, para Zabala e Arnau (2014), representa o enfoque dado pela educação tradicional aos conhecimentos teóricos em detrimento da prática. Esse momento do texto deixa subjacente a ideia de que o ensino, como tem sido organizado tradicionalmente, preocupa-se demais com os conhecimentos teórico-científicos e, na perspectiva do MEC, isso precisa mudar, por essa razão, realiza reformas curriculares e prescrição de competências e habilidades que valorizam o “saber fazer”.

Na passagem em análise, há a predominância da classe gramatical dos verbos, de ação (reconhecer-se, “aprender a aprender”, saber, lidar, atuar, aplicar, resolver, ter, tomar, identificar, buscar, conviver) e de estado, utilizados de forma implícita ou por meio de elipse, (ser criativo, analítico crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável). A predominância desses tipos de verbos deixa transparecer uma noção de competência que se fundamenta na ação e no estado, no “saber fazer” (prática) e no “saber ser” (comportamento) em detrimento do “saber” (conhecimento teórico-científico). Todos os adjetivos, como “crítico”, “participativo”, “resiliente”, “produtivo”, apontam as qualidades valorizadas no mercado de trabalho que, como discutimos, no contexto contemporâneo, passam

a ser chamadas de competências. Nesse momento do texto, a ideia de competência está associada à ação, que, na economia capitalista, se traduz em desempenho, produção e eficiência.

A pedagogia das competências mantém também uma forte ligação com o construtivismo, que, por sua vez, tem afinidade com o escolanovismo (Saviani, 2011). Para o construtivismo, o conhecimento é construído progressivamente através da interação entre sujeito e meio e o enfoque recai sobre a construção interna do aluno, no poder e no desejo que dispõe como um ator autônomo de sua aprendizagem (Dias, 2010). Os principais objetivos pedagógicos do construtivismo consistem em incentivar a ação dos alunos, a tomada de iniciativa pessoal, o desenvolvimento da autoconfiança, o ensino significativo do ponto de vista do aluno, o “aprender a aprender”, as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos (Dias, 2010).

Esses objetivos do construtivismo estão presentes no documento, quando a BNCC (2018) expressa que se organiza a partir da “multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida” (Brasil, 2018, p. 468), quando enfatiza “a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (Brasil, 2018, p. 15), quando dispõe que o aluno deve “engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva” (Brasil, 2018, p. 490), somente para citar alguns momentos do texto.

Observamos, nesses recortes, uma centralidade na subjetividade do indivíduo. Como temos discutido o subjetivismo e o individualismo refratam a responsabilidade do indivíduo por seus sucessos e insucessos. Por meio do seu projeto de vida, o sujeito se torna responsável pela busca de condições para sua formação e integração no mercado de trabalho. Pressupõe-se que os alunos traçam, por conta própria, por meio de seus interesses e de suas escolhas, independentemente de suas condições socioeconômicas e das oportunidades, o seu futuro (o projeto de vida). As aprendizagens essenciais, o ensino e o desempenho são individualizados, subjetivados e destituídos de qualquer referência a um contexto sócio-histórico-político-econômico em que esses sujeitos estão inscritos.

Essa ideia também está presente na BNC-Formação (2019), quando prescreve a competência “3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional” ou quando prescreve a habilidade “3.1.3 Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver

outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais” (Brasil, 2019, p. 19).

A competência e a habilidade da BNC-Formação (2019) pressupõem que o indivíduo deve ser capaz de escolher e adquirir os meios que lhe permitam estar apto para a sala de aula, e as atividades formativas são compreendidas como um investimento individual. O indivíduo passa a ser responsável por sua condição: se diante de todas as possibilidades – inclusive as promovidas pelas políticas públicas, como a elaboração da BNCC (2018) e da BNC-Formação (2019), – não atinge o seu sucesso profissional (a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem), isso se deve somente a ele próprio, às suas limitações, à sua incapacidade e às suas competências cognitivas, sociais, culturais e emocionais. Essa responsabilidade é transferida para as licenciaturas em Letras: se diante de documentos orientadores (uma política curricular nacional) como a Resolução CNE/CP n. 2/2019, a BNC-Formação (2019) e a BNCC (2018), os cursos não são capazes de formar professores capacitados para atender às demandas atuais e globais da educação, a formação superior dos futuros docentes pouco adianta. Esse ponto de vista pode evidenciar uma culpabilização dos professores formadores e uma desvalorização da formação inicial do professor de LP no espaço das universidades.

O comprometimento e a responsabilidade pelo seu projeto de vida cabem ao indivíduo, não incluem o Estado, retomando o discurso neoliberal que critica as democracias de massa e propaga a privatização dos serviços públicos. O indivíduo é livre e espera-se que ele se integre ao mercado de trabalho por meio do auto investimento na escolaridade (investimento no capital humano individual) e tenha a capacidade de ser flexível diante da não garantia de emprego para todos e desse novo contexto da globalização. Os alunos precisam estar preparados para essa situação, devem ser capazes “de se reinventar”, por isso o texto da BNCC (2018) retoma a ideia do auto empreendimento e do sujeito empreendedor, bastante propagada pelo discurso empresarial e subjacente no conceito de competências (“saber ser” e “saber fazer”).

A valorização do auto empreendimento está explícito na BNCC (2018), quando expressa que o empreendedorismo é “entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade” (Brasil, 2018, p. 466) ou quando afirma que a escola deve dar suporte ao aluno para desenvolver “uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral” (Brasil, 2018, p. 466). Todas essas competências dos alunos da EB são também esperadas do professor de LP e, conseqüentemente, dos professores formadores dos cursos de Licenciatura em Letras. Não há como o professor da EB formar esse aluno empreendedor idealizado pelo MEC sem ter passado por uma formação inicial que o capacite, forme e habilite

para ser empreendedor também. Se a formação na EB está fundamentada no escolanovismo e no construtivismo, o esperado é que a formação inicial docente também esteja. A BNCC do Ensino Médio, publicada em 2018, já anuncia, implicitamente, que a BNC-Formação, publicada em 2019, será fundamentada no escolanovismo e no construtivismo, o que de fato acontece, como analisamos detidamente no próximo Capítulo.

Macedo (2019) enfatiza que até a segunda versão da BNCC (2018) do Ensino Fundamental (elaborada no governo Dilma Rousseff) a noção de competência não tinha sido utilizada, e o documento se estruturava em torno da noção de direitos de aprendizagem. A terceira versão (elaborada no governo de Michel Temer) passa a trazer uma lista com dez competências gerais, justificadas pelo fato de ser também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da OCDE e da Unesco.

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2018, p. 13).

A justificativa dada pela BNCC (2018) para a adesão à pedagogia das competências, primeiro, chama a atenção para o fato de os estados e os municípios já estarem adotando a elaboração de um currículo por competências, o que é lógico, pois estão, sob a influência dos princípios neoliberais materializados em documentos curriculares anteriores, como os PCN (2000), os PCN+ (2000) e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (2011). Em seguida, a justificativa adota uma clara valorização das avaliações de larga escala e dos discursos de organizações internacionais.

Geraldi (2015b) ressalta que no neoliberalismo tudo é medido segundo os lucros que produz, a produtividade na escola é medida pelos sistemas de avaliação em larga escala, assim os resultados apontam aos empregadores onde se formam os melhores. Nesse viés, Antunes (2017) explica que, para o governo e para o setor empresarial, é fundamental uma articulação com as diretrizes do Pisa, pois os países que têm destaque na avaliação são classificados pela OCDE como aqueles que investem em uma educação de qualidade e terão mão de obra qualificada, o que possibilita a atração de investimento externo.

Por essa ótica, o ensino-aprendizagem de LP, pautado em competências e habilidades, pode tornar-se “moeda de troca” para o investimento externo, já que o mercado de trabalho e de consumo necessita de sujeitos cada vez mais atualizados, capazes de utilizar bem as

linguagens para se comunicar por meio das TDIC. Isso pode justificar, pelo menos em parte, a ênfase dada pela BNCC (2018) e pela BNC-Formação (2019) ao letramento digital, aos novos e aos multiletramentos, ao trabalho com as TDIC em sala de aula.

Na passagem em análise, a referência explícita aos interesses dos órgãos internacionais, como a ONU, a Unesco e a OCDE, revela que o uso das expressões “formação integral do aluno”, “pleno exercício da cidadania”, “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” é, na verdade, a retomada do discurso demagógico do neoliberalismo e do conservadorismo, que se valem discursivamente desses termos para se infiltrar nas políticas educacionais por meio de acordos internacionais e fazer parecer que é possível vislumbrar tudo isso na globalização e no sistema capitalista. Esses termos e expressões que circulam em diferentes áreas da atividade humana (campo da educação, acadêmico, político, econômico) são preenchidos de sentidos ligados à intencionalidade discursiva dos enunciadores. Muitas vezes, esses sentidos se contrapõem, pois, cada um desses campos trazem uma concepção de sociedade, conhecimento, formação humana/docente/discente, escola, aluno, professor.

Diante da interpretação que fizemos dessa passagem, podemos observar que o texto é atravessado por um discurso que vai de encontro ao principal objetivo da EB expresso nas duas primeiras versões e na própria Base atual: assegurar os direitos de aprendizagem visando ao desenvolvimento integral do aluno. Têm-se, assim, as sobreposições de sentido sobre o sentido, da voz sobre a voz, na combinação de muitas vozes que constituem o enunciado (Bakhtin, 2016). Isso deixa entrever o entrecruzamento de vozes dissonantes decorrente do embate travado entre os discursos que defendem a formação humana em toda a sua potencialidade (forças centrífugas) e os discursos de organismos internacionais encobertos pelas “demandas contemporâneas” (forças centrípetas).

Concordamos com Sousa e Pestana (2009) quando afirmam que o resgate dos significados atribuídos historicamente ao termo competência é necessário para verificar os limites e as diferenças de sentido no uso dessa palavra por diferentes esferas sociais e, assim, observar e compreender a disputa entre forças sócio-político-econômicas em torno da fixação de um sentido hegemônico para o conceito de competência. O ensino por competências na BNCC (2018) tenta refletir, em alguns períodos, orações e frases do texto, o sentido de uma proposta de formação humana que assegura os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos. Refrata, ao mesmo tempo, uma proposta de formação docente/discente tecnicista, eficientista, utilitarista e instrumental, sujeita ao controle do comportamento e voltada para o mercado de trabalho e para as avaliações de larga escala. Os momentos de enviesamentos e ambiguidades podem apontar a fragilidade do discurso e mostram, ainda, que

os redatores da BNCC (2018), da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019) mobilizam conceitos voláteis e com múltiplos sentidos, como o de competência, e os destituem de uma fundamentação teórico-científica sólida. Nesse viés, Pietri (2021, p. 11) aponta que

termos como competências, habilidades, gêneros do discurso, texto, são levados à BNCC desprovidos de trabalho de conceituação, de modo que a referência a suas filiações teórico-metodológicas não são explicitadas, e, portanto, furtam-se à possibilidade de observação crítica e dialógica sobre bases bem delimitadas.

No nosso ponto de vista, o neoliberalismo ressignifica propostas teórico-pedagógicas e conceitos, abstrai o contexto histórico em que foram elaborados, tornando-os vazios de perspectiva epistemológica, filosófica, ética, teórica, pedagógica e de referências da vida concreta e os preenche de sentidos mercadológicos e empresariais. Essa ressignificação molda os conceitos, deixando-os flexíveis e adaptáveis, da mesma forma que o neoliberalismo e o conservadorismo buscam fazer com o aluno da EB e com o professor de LP, torná-los indivíduos flexíveis, adaptáveis, polivalentes, apaziguados.

No próximo Capítulo, realizamos a análise dialógica do discurso da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019), com o fito de compreender como se inscrevem discursivamente no campo histórico-político-social-ideológico de formação inicial docente, com que propostas teórico-pedagógicas dialogam e que concepção de formação deixam entrever.

CAPÍTULO 3

A INSCRIÇÃO DISCURSIVA DA RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019 E DA BNC-FORMAÇÃO (2019) NO CAMPO DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Considerando a perspectiva teórico-metodológica de análise dialógica do discurso que fundamenta esta pesquisa, compreendemos ser indispensável que a formação inicial docente seja analisada em suas inter-relações com o processo histórico e sociológico. Sendo assim, neste Capítulo, buscamos compreender como a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (2019) se inscrevem discursivamente nesse processo e que concepção de formação inicial docente subjaz nesses documentos.

Concordamos com Ribeiro (2015, p. 412), quando afirma “pensar os cursos de formação de professores na atualidade, demanda obrigatoriamente inseri-los em um contexto político-econômico, que tem no modelo neoliberal sua base de sustentação”. Defendemos que a compreensão das transformações estruturais e curriculares pelas quais a formação inicial docente vem passando em decorrência do cenário mercadológico, definido pelos valores neoliberais e conservadores e pela globalização econômica, requisita a retomada, mesmo que breve, de um contexto mais amplo que abrange o percurso histórico-social-ideológico de formação inicial docente no Brasil.

Nossa defesa se fundamenta no fato de que os trajetos formativos de docentes, materializados em textos científico-acadêmicos e em leis, decretos, resoluções, evidenciam constantes tentativas de mudanças (forças centrífugas) e de permanências (forças centrípetas) ao longo do processo histórico, decorrentes dos vários acontecimentos sociais, econômicos e políticos que se sucederam na história do País. Todos esses acontecimentos são atravessados por tensões e disputas políticas de grupos sociais e econômicos e estão subordinados às relações de poder discursivamente refletidas e refratadas em concepções de formação inicial docente plasmadas nos documentos curriculares nacionais ao longo do tempo.

O percurso histórico mais amplo torna possível apontar as relações dialógicas que a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) estabelecem com os discursos produzidos ao longo do processo de formação inicial docente no Brasil. Continuamos mantendo o nosso diálogo com os pesquisadores e estudiosos do campo da Educação. Em um primeiro momento, apresentamos um esboço histórico da formação inicial de professores no Brasil ao longo dos séculos XX e XXI. Posteriormente, discorreremos acerca das legislações, das políticas

e dos programas de formação inicial implementados após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Feito isso, passamos a discutir acerca das ideias teórico-pedagógicas que acreditamos contornar a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019), essencialmente, a formação do professor prático reflexivo, o escolanovismo e o construtivismo.

Munidas desse contexto histórico-social-político-teórico-pedagógico, realizamos a análise dialógica do discurso da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019), com o fito de fazer emergir a concepção de formação inicial docente subjacente nos documentos, que defendemos estar ancorada na perspectiva tradicional, de tendência tecnicista, eficientista, utilitarista e instrumental. Com essa clarificação, temos condições de, na análise da área de linguagens e suas tecnologias e do componente Língua Portuguesa (LP) da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) (2018), a ser realizada no Capítulo 4, continuarmos percebendo como a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) dialogam com a BNCC (2018), como podem influenciar a noção que este documento traz de formação inicial do professor de LP e quais são as implicações para a Educação Básica (EB) e para os cursos de Licenciatura em Letras.

Na última seção deste Capítulo, apresentamos brevemente as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), materializadas na Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024, e apontamos nossas reflexões iniciais acerca desse documento.

3.1 BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: DA CRIAÇÃO DAS ESCOLAS NORMAIS (1834) À LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1996)

Saviani (2009) divide o processo de formação docente no Brasil em seis períodos históricos, sendo eles: Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890); Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); Organização dos Institutos de Educação (1932-1939); Organização e implementação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); e Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores (1996-2006). Fundamentadas nesse percurso histórico traçado por Saviani (2009), discorreremos brevemente cada um dos períodos estabelecidos pelo autor até a homologação da

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996).

Como esclarece Saviani (2009), durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias, implementadas pelas reformas pombalinas, no século XVIII, até a criação dos cursos superiores em 1808, com a vinda de D. João VI, não havia preocupação explícita com a formação de professores. A preocupação emergiu pela primeira vez após a Independência, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias.

A promulgação do Ato Adicional de 1834 colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, e estas, por sua vez, passaram a adotar o caminho trilhado nos países europeus para a formação de professores: a criação de Escolas Normais. A primeira Escola Normal foi criada na província do Rio de Janeiro em 1835 e, ao longo do século XIX, foram criadas mais Escolas Normais nas demais províncias. Saviani (2009) enfatiza que essas escolas eram abertas e fechadas e reabertas com periodicidade, o que revela uma despreocupação com a formação inicial docente. De acordo com o autor, com a criação das Escolas Normais, a expectativa era que a formação docente se guiasse pelas coordenadas pedagógico-didáticas, porém, predominou a preocupação com o domínio dos conhecimentos específicos que seriam transmitidos aos alunos das escolas primárias.

O padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais fixou-se com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo em 1890, que, consequentemente, trouxe a reforma curricular, priorizando os conteúdos científicos e a preparação didático-pedagógica, com destaque para a principal inovação: a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal. Essa reforma estendeu-se por todo o estado de São Paulo e se tornou referência para os outros estados, entretanto, a expansão desse padrão foi enfraquecida após a primeira década e não trouxe avanços muito significativos, pois a formação docente mantinha sua preocupação no domínio dos conhecimentos específicos a serem transmitidos aos alunos nas escolas de primeiras letras (Saviani, 2009).

Com a reforma instituída pelo Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932, observou-se uma nova fase: a implementação dos institutos de educação, vistos não somente como espaço de ensino, mas também de pesquisa. Influenciadas pelas ideias da Escola Nova, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932, e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado por Fernando de Azevedo em 1933.

Saviani (2009) explica que, no Distrito Federal, na época era a cidade do Rio de Janeiro, a Escola Normal foi transformada em Escola de Professores, que trazia em seu currículo disciplinas que trabalhavam os conteúdos pedagógico-didáticos. Segundo Saviani (2009, p. 146) “caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação de um modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais”. Em contraponto a essa afirmação, Lopes (2007) enfatiza que as propostas de formação de professores nas Escolas de Formação dos Institutos de Educação, ainda que influenciadas pelo escolanovismo, não conseguiram se desvincular da tendência tradicional de cunho conteudista. Lopes (2007) observa que as ideias escolanovistas influenciadoras do desenho curricular dos cursos, fundamentadas na construção do conhecimento a partir dos interesses, aptidões e diferenças individuais dos futuros professores, foram materializadas em um currículo ancorado no behaviorismo, voltado para uma formação direcionada a testes de mensuração da aprendizagem dos futuros discentes, ao ensino estruturado em disciplinas e à hierarquização dos saberes e dos alunos.

Esse contexto formativo revelado por Lopes (2007) remete claramente às discussões que realizamos no Capítulo anterior, quando tratamos das teorias curriculares tradicionais, tecnicistas e progressistas, e chamamos a atenção para o fato de haver muitas divisões internas dentro do movimento do progressivismo (influenciador da Escola Nova), indo desde teorias com forte preocupação social e centradas nos alunos a teorias que não possuem tal preocupação e aproximam-se muito mais da tendência tecnicista. Embasadas nos apontamentos de Lopes (2007), percebemos que as propostas de formação de professores nas Escolas de Formação dos Institutos de Educação parecem estarem mais próximas do tecnicismo do que do progressivismo.

Somente no início do século XX, ocorreu uma manifestação de preocupação com a formação de professores para o ensino secundário, equivalente hoje aos anos finais do Ensino Fundamental (EF) e ao Ensino Médio (EM) por meio das licenciaturas. Conforme ressalta Gatti (2010), até esse momento, não havia cursos superiores para formação dos professores das disciplinas específicas. Disciplinas, como LP, eram ensinadas por profissionais liberais ou autodidatas.

O Instituto de Educação do Distrito Federal e o de São Paulo tornaram-se a base dos estudos superiores de educação e foram elevados ao nível universitário. Com o Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, houve definitivamente a estruturação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, instituição considerada referência para as escolas de nível superior. O modelo conhecido como “esquema 3+1”, proposto pelo referido Decreto-Lei,

passou a ser adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Nesse modelo de formação, para a obtenção da licenciatura, era acrescentado ao bacharelado um ano com disciplinas da área da Educação, dessa forma, o curso constituía-se de três anos de conhecimento específico e um ano de conhecimento pedagógico.

Cabe ressaltar que o modelo de formação “3 + 1” dividiu a formação docente em duas partes que pouco dialogavam entre si: uma dedicada ao conteúdo da cultura geral e ao conteúdo específico da área do conhecimento e outra com ênfase nos conteúdos didático-pedagógicos do campo educacional (Saviani, 2009). Essa organização curricular valoriza os conhecimentos teórico-científicos específicos e julga que a apresentação dessas duas partes é suficiente para que o aluno seja capaz de uni-las em uma atuação eficiente. Com o modelo de formação “3+1”, ocorre oficialmente a refração no âmbito da formação inicial docente da dissociação entre teoria e prática, conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, conteúdos e metodologia de ensino (Saviani, 2009).

Pereira (1999) esclarece que as licenciaturas, criadas nas faculdades de filosofia, nos anos de 1930, configuraram-se de acordo com o modelo da racionalidade técnica no qual o professor é visto como técnico, um especialista que aplica na sua prática docente as regras advindas do conhecimento científico. Segundo Pereira (1999), o estágio supervisionado, no final do curso, era o único momento quando o licenciando aplicava os conhecimentos e as habilidades científicas e pedagógicas. O autor ressalta que as principais críticas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na formação profissional, a prioridade dada aos conhecimentos teóricos em detrimento dos saberes da prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos.

De acordo com Pereira (1999), nesse modelo, para ser bom professor, bastava o domínio do conhecimento específico que se vai ensinar, e o ensino-aprendizagem é visto como a transferência de conteúdo, em que o professor apresenta o conhecimento e o aluno absorve. Nesse cenário, as ideias escolanovistas não lograram êxito, pois não havia condições objetivas, no interior das escolas e das licenciaturas, para viabilizá-las, além disso, iam de encontro às ideias vivas e atuantes da prática pedagógica tradicional tecnicista que se mantinha hegemônica (Borges, Aquino; Puentes, 2011).

O período que vai de 1939 a 1971 é marcado por muitas mudanças sociais e políticas no Brasil decorrentes do processo de industrialização, do crescimento dos centros urbanos e da instalação do regime militar. Todos esses acontecimentos exigiram transformações no sistema educacional brasileiro que se concretizaram em mudanças na legislação do campo educacional. Destacamos o Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário

em dois ciclos, o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos; e o Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário em nível nacional. Houve também a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e da Reforma Universitária, Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1961, que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.

Para complementar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, foi promulgada a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que modificou o ensino primário e o ensino secundário, alterando a denominação para, respectivamente, primeiro grau e segundo grau. A Lei n. 5.692 de 1971 exigiu também a formação em nível superior para a docência nas últimas séries do primeiro grau e do segundo grau, para tanto estabeleceu-se cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração).

Segundo Borges, Aquino e Puentes (2011), as licenciaturas curtas só foram completamente extintas após a promulgação da LDB de 1996. Os autores esclarecem que, entre 1950 e 1986, os currículos dos cursos de licenciatura continuavam privilegiando a formação na área específica, e a complementação pedagógica ficava somente para o final do curso. Essa formação gerava uma identidade problemática no licenciando, que estava entre duas formações estanques: “especialista em área específica ou professor?”, “químico ou professor de química?”, “historiador ou professor de história?” (Gatti; Barreto, 2009).

Borges, Aquino e Puentes (2011) enfatizam que, entre os anos de 1960 e 1980, a educação sofreu fortes influências da tendência liberal tecnicista, cuja ideologia era formar técnicos profissionais de forma imediata para atender ao mercado de trabalho. O objetivo central era adequar o sistema educacional à orientação político-econômica do regime militar e inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. O sistema educacional que já era/é excludente e dual, por um lado, oferecia um ensino propedêutico, destinado à preparação da elite para a universidade, por outro, o ensino profissionalizante, destinado à classe trabalhadora (Borges, 2009).

A partir de 1980, com a redemocratização do País, houve um amplo movimento voltado para a reformulação dos cursos de licenciatura. H. Freitas (2002) elucida que os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas acerca da formação do educador, sobressaindo o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional com amplo conhecimento, com domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica para intervir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Segundo H. Freitas (2002), essa concepção emancipadora de educação e formação buscou superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, visto que a escola avançava para a democratização das relações de poder internas e para a construção de novos projetos coletivos. Construiu-se, assim, a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade (Freitas, H., 2002).

Esse cenário de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado após o período da ditadura militar, contudo, a LDB de 1996 não correspondeu a essa expectativa, pois introduziu como alternativa aos cursos de Pedagogia e de licenciatura os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores (Saviani, 2009). Isso sinalizava uma política educacional voltada para uma formação mais aligeirada e barata, por meio de cursos de curta duração.

Como discutido no Capítulo anterior, a partir da década de 1990, ocorreu a ascensão de políticas neoliberais, que passaram a promover reformas educacionais caracterizadas também pelo modelo conservador. Borges, Aquino e Puentes (2011) esclarecem que esse novo pensamento atacava o Estado regulador (julgado como falido e incompetente para gerir a educação) e defendia o retorno do Estado liberal, dando ênfase ao ensino privado como forma de eficiência e qualidade. Os autores explicam que, ao não enfatizar a universidade como espaço primordial para formação desses professores, a LDB de 1996 deu abertura para que outras instituições oferecessem essa formação. Segundo Borges, Aquino e Puentes (2011), isso possibilitou o controle mercadológico internacional e empresarial na educação, em função da reestruturação produtiva do mercado e das subordinações ao Banco Mundial, além de um avanço do setor privado na esfera educacional, o que favoreceu para moldar os cursos de licenciatura ao projeto econômico regido pelos ideais neoliberais.

A LDB de 1996 foi promulgada em meio a esse cenário de disputas, discussões, debates e mudanças de paradigmas econômico-político-educacionais que passaram a influenciar a elaboração dos documentos das políticas curriculares nacionais, entre eles os PCN (1997, 1998, 2000), a BNCC (2018) e as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores da EB, elaboradas e homologadas em 2002, 2015 e 2019.

Saviani (2009) conclui que, ao longo de dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação inicial docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. Segundo o autor, os conhecimentos pedagógicos, no início ausentes, vão pouco a pouco penetrando os currículos até ocupar uma posição central nas reformas da década de 1930, no entanto, na passagem do século XX para o século XXI, não encontraram um

caminho satisfatório nos cursos de formação de professores. Essa situação apresentada por Saviani (2009) é decorrente da oscilação de propostas curriculares que, em alguns momentos, priorizavam os conhecimentos específicos e, em outros, tentavam, sem sucesso, uma integração com os conhecimentos pedagógicos.

Para Saviani (2009), duas limitações tradicionais impedem a continuidade das políticas educacionais: o debate histórico acerca dos recursos financeiros destinados à educação e a interminável sequência de reformas empreendidas pelo representante político. O autor usa duas metáforas para explicar essa segunda limitação: a metáfora do ziguezague e a do movimento pendular. A primeira indica o sentido tortuoso e sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas. A segunda aponta o vai e vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas reformas da estrutura educacional, a centralização (oficialização) e a descentralização (desoficialização). Se a reforma e os currículos propostos por um determinado governo se centra na liberdade de ensino, o governo seguinte salienta a necessidade de regulamentar e controlar o ensino; se, em uma reforma, o foco do currículo é nos estudos científicos, a seguinte coloca o foco nos estudos humanísticos e assim por diante. Esse jogo de poder e de interesses evidencia o movimento das forças centrípetas e das forças centrífugas na discursivização acerca da formação inicial docente ao longo da história, em uma constante luta pela manutenção da tradição ou pela ruptura dela.

Como esclarece Saviani (2009), na história da formação de professores, constata-se dois modelos de formação com currículos correspondentes aos seus objetivos: a) o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, no qual a formação docente enfatiza a cultura geral e o domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o futuro professor irá lecionar; e b) o modelo pedagógico-didático que considera como formação propriamente dita aquela que só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. O autor esclarece que, ao se afirmar que a universidade não tem interesse pelo problema da formação, o que se está querendo dizer na verdade é que ela muito pouco se preocupou com a formação específica profissional, ou seja, com o preparo pedagógico do professor.

Nesta pesquisa, defendemos que a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) se posicionam ao lado do segundo modelo, o pedagógico-didático, com o intuito de valorizar a dimensão prática. Conforme analisamos adiante, com esse posicionamento, os documentos parecem esquecer que os conhecimentos pedagógicos envolvem também os conhecimentos teóricos do campo da Educação e do campo específico da área de atuação do professor e que uma formação ampla e integral se constitui de teoria (conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos) e de prática, em uma dinâmica que

se configura na *práxis* docente, conceito que abordamos ainda neste Capítulo. É importante que tanto os conhecimentos específicos e pedagógicos (teoria) quanto as metodologias e os procedimentos didáticos (prática) estejam articulados entre si e integrem todo o processo de formação inicial de professores.

Diante do percurso histórico que traçamos até aqui, compreendemos que os aspectos da formação tradicional de tendência tecnicista se mantiveram desde os primeiros cursos de licenciatura criados nas faculdades de filosofia na década de 1930 até os anos de 1980. Nem mesmo as ideias escolanovistas conseguiram abalar essa tradição, que se acentuou ainda mais com a influência da tendência liberal tecnicista na educação no período da ditadura militar. Alguns princípios da tendência liberal tecnicista foram retomados e reconfigurados, a partir da década de 1990, pelas ideias neoliberais nas políticas educacionais e, em nosso ponto de vista, estão presentes na BNCC (2018), na Resolução CNE/CP n. 2/2019 e na BNC-Formação (2019). Essa dinâmica evidencia um movimento discursivo centrípeto de permanência da tradição, materializado, essencialmente, nas leis, nos decretos, nas propostas curriculares voltadas para a EB e para a formação inicial docente.

O percurso histórico também nos possibilita ver que, entre os principais problemas da formação inicial docente, estão: a) a dissociação entre teoria e prática e b) a disputa entre a ênfase nos conhecimentos específicos em detrimento dos conhecimentos pedagógicos ou o contrário. A soma desses dois problemas resulta na distância entre os cursos de formação inicial docente e as escolas da EB. Como esclarecem Gatti (2010), Borges, Aquino e Puentes (2011), Saviani (2009), Gatti e Barreto (2009) e Gimenez e Mateus (2009), esses problemas permaneceram, de certa forma, na formação inicial docente ao longo da primeira década do século XXI. Resta-nos compreender como a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) inscrevem-se nessa cadeia discursiva e que sentidos essa inscrição pode revelar acerca da concepção de formação inicial do professor de LP subjacente nos documentos do nosso *corpus*.

Dando continuidade ao nosso percurso histórico, passamos, na seção seguinte, a discutir acerca da formação inicial docente que vai do pós-LDB de 1996 até a elaboração e homologação da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019).

3.2 A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE APÓS A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1996)

Com a homologação da LDB de 1996, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) começaram a publicar resoluções e decretos para regulamentar e

normatizar os cursos de formação de professores. No início dos anos 2000, o CNE homologou três documentos importantes para o direcionamento da formação inicial docente: a Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002³³, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena; a Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002³⁴, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da Educação Básica em nível superior; e a Resolução CNE/CP n. 18, de 13 de março de 2002³⁵, que estabelece as Diretrizes Curriculares para diversos cursos, entre eles o de Licenciatura em Letras.

Essas resoluções trouxeram princípios, fundamentos e procedimentos a serem adotados pelas Instituições de Ensino Superior (IES), quando da organização institucional e da estruturação curricular dos cursos de formação inicial e continuada de professores. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2002 foram fundamentadas em uma matriz de formação por competências e passaram a considerar a prática como um componente curricular que deveria estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor, integrando-se aos demais componentes curriculares. Essa organização curricular mostra uma tentativa de acabar com a dissociação entre as duas vertentes, teoria e prática pedagógica. Sinal de que se tinha pleno conhecimento da ruptura entre elas.

As Diretrizes de 2002 indicavam uma formação para o exercício profissional específico, apresentavam as competências necessárias à atuação profissional, enfatizavam a dimensão prática e a pesquisa voltada para o ensino-aprendizagem. Elas postularam que as aprendizagens na formação inicial docente deveriam ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação, pautando-se na resolução de problemas como uma das estratégias didáticas privilegiadas e ressaltaram a importância da cultura geral e profissional do conhecimento pedagógico e do conhecimento advindo da experiência. Essa proposta da Resolução de 2002 estabelece relações dialógicas com a perspectiva de formação do professor prático reflexivo³⁶, que, embasada no progressivismo de John Dewey, contrapunha-se, de certa forma, à perspectiva tecnicista de formação.

³³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 29 ago. 2024.

³⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2024.

³⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2024.

³⁶ A proposta de formação pela perspectiva de um professor prático reflexivo é discutida adiante.

Compreendemos que as Diretrizes de 2002 promoveram um deslocamento na perspectiva que se tinha, até então, de formação inicial docente, pois o foco passou a ser também a dimensão prática, por meio da resolução de problemas, da ação-reflexão-ação e dos conhecimentos da experiência, aspectos que retomam o progressivismo, o escolanovismo e o construtivismo, propostas teórico-pedagógicas que fundamentam o conceito de competência. As Diretrizes, contudo, não deixam de delinear uma formação tecnicista, eficientista, utilitarista e instrumental, ao fundamentarem-se no desenvolvimento de competências, que, como já discutimos, é uma proposta pedagógica concernente ao atendimento da educação mercadológica desenhada pelo neoliberalismo.

Borges, Aquino e Puentes (2011) notam que, ainda que os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura se fundamentassem nas resoluções elaboradas nos anos iniciais do século XXI, nem sempre, na prática, as orientações eram concretizadas em seus currículos, pois o que se observa é um peso enorme de disciplinas de conteúdo específico da área fragmentadas em horas-aula e pouco integradas às disciplinas pedagógicas. Os autores acrescentam ainda que, nesse período, a articulação dos cursos formadores com os sistemas e escolas da EB, para propiciar a prática e a experiência dos futuros licenciados com a vida escolar, ainda era uma iniciativa tímida por parte das instituições formadoras.

Gatti e Barreto (2009) elucidam que as propostas de inovação esbarravam na representação tradicional e nos interesses já instituídos, o que dificultava repensar a formação inicial docente de modo mais integrado e em novas bases, assim como a implementação de novos formatos que promoveriam avanços nos cursos de licenciatura, com reflexos nas atividades pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula da EB. Esse cenário, mostra o movimento constante das forças discursivas centrífugas que buscam a ressignificação dos cursos de formação docente e das forças discursivas centrípetas que lutam pela manutenção da concepção tradicional dessa formação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2002 foram revogadas pela Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. Antes de discutirmos acerca da homologação das Diretrizes para a formação inicial docente de 2015, cabe abordar ligeiramente algumas medidas político-educacionais na oferta e na configuração das licenciaturas no período que vai de 2006 a 2009, para tanto apresentamos o Quadro 2.

Quadro 2 – Principais Programas de formação de professores para a Educação Básica de 2006 a 2009

Ano	Programa	Público alvo/Finalidade
2006	Universidade Aberta do Brasil	O programa oferece formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública que ainda não possuem graduação; formação continuada àqueles já graduados; e cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da Educação Básica da rede pública por meio do ensino a distância (EaD).
2007	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)	O objetivo do programa é antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública, por meio da articulação entre as licenciaturas, a escola e os sistemas estaduais e municipais. O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, se comprometam, depois de graduados, com o exercício do magistério na rede pública.
2009	Política Nacional de Formação Docente	Instituída pelo Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, conta com a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e tem o objetivo de incentivar e apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior. A Política Nacional de Formação Docente busca, ainda, fortalecer a articulação entre teoria e prática e entre as instituições de educação superior e os sistemas e redes da Educação Básica, bem como incentivar a elaboração de projetos pedagógicos que promovam novos desenhos curriculares destinados aos profissionais do magistério.
2009	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)	Programa emergencial que consolida a Política Nacional de Formação de Professores e tem o objetivo de possibilitar aos professores em exercício na rede pública de Educação Básica o acesso à formação superior exigida na LDB de 1996. O Parfor conta com a atuação da Capes e entre seus objetivos estão promover a melhoria da educação básica pública, ampliando o número de docentes formados em instituições de ensino superior; aproximar a Educação Básica e a Educação Superior; e proporcionar um ambiente escolar inclusivo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Cabe ressaltar também a homologação da Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008³⁷, que dispôs sobre o estágio dos estudantes, visto como ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. Essa Lei trouxe

³⁷ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 29 ago. 2024.

implicações para as licenciaturas, possibilitou a articulação entre a teoria e a prática e a aproximação entre os cursos de formação inicial docente e as escolas da EB. O estágio passou a fazer parte do projeto pedagógico dos cursos e a integrar o itinerário formativo do educando, visando ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular e objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Atentas aos principais objetivos dessas políticas e programas, chamamos a atenção para a tendência à valorização da prática pedagógica e a busca pela aproximação entre os cursos superiores e as escolas, aspectos importantes para a problematização que propomos nas próximas seções deste Capítulo, quando nos dedicamos à análise dialógica do discurso da Resolução CNE/CP n.2/2019 e da BNC-Formação (2019).

Retomando nossa abordagem cronológica de elaboração e homologação de resoluções para direcionar e normatizar a formação inicial docente, continuamos nosso percurso percorrendo brevemente acerca da Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. Dourado (2015) explica que a homologação da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (2014-2024) impulsionou estudos e debates que já vinham acontecendo desde os anos de 1990 acerca da formação docente e implicou a elaboração de novas diretrizes para a formação inicial do professor da EB. O autor esclarece que, além das mudanças ocorridas na legislação, as transformações em curso na sociedade, no mundo do trabalho e na formação de professores requisitavam a formulação de novas diretrizes para orientar e regulamentar as licenciaturas.

Diante disso, o CNE e o MEC promoveram estudos, reuniões com instituições de ensino superior e conselhos estaduais de educação, eventos e conferências em nível municipal, estadual e nacional para discutir sobre as diretrizes para a formação inicial docente. Dourado (2015) ressalta que, após todo esse processo, com participação efetiva de entidades acadêmicas, científicas, escolares e sindicais, foi apresentada uma nova proposta de diretrizes que resultou na Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. Esse documento definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada e revogou, entre outros documentos, a Resolução CNE/CP n. 1/2002 e suas alterações e a Resolução CNE/CP n. 2/2002 e suas alterações.

Segundo Dourado (2015), a Resolução CNE/CP n. 2/2015 sinalizava para uma maior organicidade nos projetos formativos; apontava a necessidade de maior articulação entre as instituições de educação superior e as de EB; contemplava a valorização dos profissionais da educação; apresentava uma concepção articulada de formação inicial e continuada; trazia a

proposta de uma base comum nacional, sem prejuízo da base diversificada; propunha a articulação efetiva entre a teoria e a prática, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e considerava que as atividades de magistério compreendem também a atuação e a participação na organização e na gestão de sistemas de EB e suas instituições de ensino.

Como discurremos no Capítulo 2, a implementação da BNCC (2018) provocou, na perspectiva do MEC, a necessidade de elaboração da Resolução CNE/CP n. 2/2019. Com a homologação dessa Resolução, as licenciaturas viram-se diante de novas diretrizes para serem implementadas antes mesmo de terem iniciado ou concluído o sistema de implementação da Resolução CNE/CP n. 2/2015. Esse fato reforça o processo histórico de descontinuidade das políticas educacionais desenvolvidas no Brasil e o predomínio das políticas de governo – que estão, quase sempre, em função dos interesses dos grupos político-econômicos dominantes – em prejuízo das políticas de Estado.

No desenvolvimento desta pesquisa, em contato com as três Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da EB, elaboradas ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, em 2002, 2015 e 2019, observamos que a dimensão prática, a aproximação entre as instituições de Educação Superior e as escolas e a vinculação do currículo das licenciaturas ao currículo da EB passaram a ser valorizadas cada vez mais como os principais eixos da formação inicial do professor. Todos esses aspectos acentuam-se na Resolução CNE/CP n. 2/2019 e nos programas e projetos criados entre 2006 e 2018, como a Universidade Aberta do Brasil, o Pibid, a Política Nacional de Formação Docente, o Parfor e o Programa de Residência Pedagógica (a iniciativa mais recente do MEC e da Capes).

Assim como o Pibid, a Residência Pedagógica possibilita a concretização da relação teoria-prática, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da EB nos cursos de licenciatura. De acordo com a Capes, a Residência Pedagógica busca contribuir também para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos; estabelecer corresponsabilidade entre as instituições de ensino superior, as redes de ensino e as escolas na formação inicial de professores; valorizar a experiência dos professores da EB na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; e induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.

Aproximando-nos um pouco mais da formação inicial do professor de LP, dedicamos a próxima seção para discorrermos brevemente acerca das Diretrizes Curriculares Específicas para os Cursos de Licenciatura em Letras, um dos documentos elaborados no pós-LDB de 1996 que permanece orientando os currículos até hoje.

3.2.1 As Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura em Letras

A Resolução CNE/CP n. 18, de 13 de março de 2002, estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura em Letras e tem como referência o Parecer CNE/CES n. 492, 3 de abril de 2001, e o Parecer CNE/CES n. 1.363, 12 de dezembro de 2001³⁸. Nossa atenção volta-se para o primeiro, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

Silva (2013) observa que esses pareceres foram elaborados antes mesmo da homologação da Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Segundo o autor, ainda que o Parecer CNE/CES n. 492/2001 afirme que “os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior” (Brasil, 2001, p. 31), as diretrizes para o curso de Letras deixaram de considerar importantes aspectos do perfil do futuro licenciado, bem como elementos e dispositivos essenciais para as licenciaturas, que foram tratados e abordados posteriormente na Resolução CNE/CP n. 1/2002. Essa dinâmica de elaboração de documentos tão importantes para os cursos de Licenciatura em Letras mostra um planejamento desorganizado por parte do MEC.

Silva (2013) chama a atenção para o fato de o Parecer CNE/CES n. 492/2001, que fundamenta as diretrizes para o curso de Letras, tratar “em massa” de dez cursos em um mesmo documento, revelando concisão, pragmatismo e objetividade na escrita. Acrescentamos que a Resolução CNE/CP n. 1/2019 trata ao mesmo tempo de cursos de licenciatura e de bacharelado que não estão ligados à Educação, o que talvez pode apontar uma pressa, uma falta de cuidado e de atenção, até mesmo, uma desvalorização da formação docente na produção de documentos.

Silva (2013) ressaltava também o fato de o Parecer CNE/CES n. 492/2001 tratar do curso de Licenciatura em Letras como um todo homogêneo, ao apresentar o perfil dos formandos, as competências, as habilidades e os conteúdos curriculares sem muita distinção entre a formação para a licenciatura e a formação para o bacharelado, o que pode representar a manutenção da ruptura entre teoria e prática docente e um distanciamento entre as IES e as escolas. O texto utiliza em grande parte expressões como “profissional de Letras” ou “graduado em Letras”. Em poucos momentos inclui informações acerca da formação para a docência, como na parte em que trata dos conteúdos curriculares: “No caso das licenciaturas deverão ser incluídos os

³⁸ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf. Acesso em: 29 ago. 2024.

conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam” (Brasil, 2001, p. 31).

Segundo Silva (2013), o fato de as Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura em Letras não considerarem as legislações elaboradas posteriormente revela que o perfil esperado do formado no bacharelado e na licenciatura é um único, ainda que sejam cursos de natureza e objetivos diferentes. Para o autor, esse pode ser um fator da dificuldade de superar a visão de que “para ser um bom professor de línguas, basta saber a língua, pois o ofício de professor é ‘vocacional’ ou exige apenas o conhecimento de algumas técnicas e métodos de ensino” (Silva, 2013, p. 25). Nesse sentido, estaria predominando um discurso orientado pelas forças ideológicas centrípetas para a manutenção de uma formação tradicional que valoriza a dimensão teórica, os conhecimentos específicos, em detrimento dos conhecimentos didático-pedagógicos. As Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura em Letras permanecem inalteradas até hoje, mesmo após a elaboração de três diretrizes curriculares para a formação inicial de professores, homologadas em 2002, 2015 e 2019.

No rol de documentos reguladores da política curricular nacional, não podemos deixar de considerar que documentos curriculares como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados na passagem do século XX para o século XXI e, mais recentemente, a BNCC (2018), direta ou indiretamente, acabam influenciando as matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Letras. A publicação e a implementação desses documentos trazem implicações para a EB e para as licenciaturas, e o que os atuais documentos curriculares pretendem é estabelecer uma forte vinculação do currículo da formação inicial do professor de LP ao currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, como passamos a discutir na próxima seção.

3.3 RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019 E BNC-FORMAÇÃO (2019): REFLEXÕES E REFRAÇÕES DE UMA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

As políticas criadas pelo Estado têm legitimado cada vez mais o vínculo entre as Instituições de Ensino Superior (IES) formadoras de professores e as escolas da EB, colocando a formação inicial docente como um elemento importante para a melhoria da qualidade da educação. Verificamos na seção anterior que a maior proximidade das universidades com as escolas e a valorização da dimensão prática, são cada vez mais evidentes nas políticas, nos programas e nas diretrizes para formação inicial do professor a partir da homologação da LDB de 1996. Isso se acentua com a proposta de formação por competências, que, fundamentada no

escolanovismo e no construtivismo, valoriza o “saber fazer”, e este, por sua vez, requer uma maior aproximação entre os cursos de licenciatura e as escolas da EB.

Acreditamos ser essa a dinâmica principal da proposta de formação inicial docente da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019) e defendemos que, com a implementação desses documentos, ela pode trazer ao menos dois efeitos: a estreita vinculação do currículo das licenciaturas ao currículo da EB e a redução dos conhecimentos teórico-científicos nas licenciaturas. Esses efeitos juntos podem provocar o esvaziamento teórico na formação inicial do professor e abrir possibilidades para a desvalorização da produção dos conhecimentos científicos, dos professores formadores e de suas pesquisas acadêmicas, das licenciaturas, da formação continuada, da formação superior para a docência e da profissão docente.

Dedicamos esta seção para a análise dialógica dos discursos da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019), com o fito de fazer emergir esses sentidos refratados da concepção de formação inicial docente subjacente nesses documentos. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 desenha o perfil das licenciaturas e do curso de Pedagogia, a BNC-Formação (2019) constrói o perfil do futuro professor, ao prescrever competências e habilidades. Como nosso foco é a Licenciatura em Letras, nossa análise e interpretação volta-se para as implicações para a formação inicial do professor de LP.

Acreditamos que a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) não preveem a articulação entre a teoria e a prática, estabelecem relações dialógicas com a perspectiva de formação do professor prático reflexivo e, ao proporem uma formação fundamentada na pedagogia das competências, dialogam também com o escolanovismo e com o construtivismo. Antes de empreendermos a análise dialógica desses documentos, é impreterível discutirmos acerca da importância da inter-relação entre teoria e prática e discorrermos sobre a visão prática reflexiva, escolanovista e construtivista de formação inicial docente.

3.3.1 A importância da articulação entre teoria e prática na formação inicial docente e as implicações para o ensino-aprendizagem no Ensino Superior e na Educação Básica

Nas políticas educacionais para as licenciaturas e nas pesquisas científico-acadêmicas voltadas para a formação inicial docente, verifica-se duas tendências: uma pautada em uma concepção de formação mais “prática” do profissional professor, centrada no “fazer”, e outra pautada em uma concepção de formação mais “teórica”, centrada na importância da ampla formação intelectual e científica do professor (Saviani, 2009).

Parece haver um entendimento equivocado acerca do sentido de teoria e de prática, quando constatamos nas tendências que discutem a formação inicial docente a valorização de uma em detrimento da outra. Felizmente, há pesquisadores que propõem a indissociabilidade entre as duas dimensões, apontando a importância da articulação dos conhecimentos teóricos e dos conhecimentos da prática ao longo do curso para a formação de um professor transformador.

Como esclarece Pimenta (1995), a atividade docente sistemática e científica concebe o ensinar e o aprender de modo intencional e não casuístico. Partindo da concepção de que a educação é prática social que tem como objetivo a humanização dos seres humanos, ou seja, fazer deles participantes da civilização – resultado do trabalho dos homens –, Pimenta (1995, p. 61) explica que “as dimensões de conhecimento e de intencionalidade (atividade teórica) e a intervenção e transformação (atividade prática) da atividade docente conferem-lhe o sentido de atividade teórico-prática – ou *práxis*”.

Para explicar o conceito de *práxis*, Pimenta (1995) recorre a Vásquez (1968, p. 117): “A relação entre teoria e *práxis* é para Marx teórica e prática; prática na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente”. Pimenta (1995) esclarece que a atividade de conhecer e a atividade de consciência constituem a atividade teórica, que por si só não leva à transformação da realidade material e social, não se objetiva e não se materializa, não se constitui, portanto, em *práxis*. A materialização, a objetivação e a transformação ocorrem por meio da atividade prática, que, por sua vez, exige atividade de conhecimento. A atividade teórica promove o conhecimento da realidade e a definição de finalidades para sua transformação, porém, para realizar tal transformação, faz-se necessário agir praticamente, por isso a concepção de *práxis* constitui-se no constante diálogo entre a teoria e a prática.

Facci (2004) ressalta que o conhecimento advindo da prática do professor, produzido no cotidiano da sala de aula, não é suficiente para uma prática que se quer transformadora. A autora enfatiza que o conhecimento teórico-científico, já produzido pelas gerações anteriores e que explica a forma histórica de ser dos homens, serve de ferramenta para entender e significar a prática atual. A teoria fechada em si mesma, não é autossuficiente, pelo contrário, ela é elaborada, confrontada, reelaborada através da prática; por sua vez, a prática pela prática é vazia, sem direcionamento, pois somente a teoria pode lhe apresentar orientação provinda de contextos históricos, sociais, políticos e culturais mais amplos para o seu refinamento (Pimenta, 1995). Esta pesquisa defende uma íntima articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática, partindo do pensamento de que os conhecimentos teóricos contribuem muito com a

prática, de igual maneira, a prática nutre os estudos teóricos confrontando-os e (re)significando-os.

O professor de LP que, em suas ações pedagógicas, fundamenta-se em concepções teórico-científicas tem mais condições de articular os seus conhecimentos teóricos e práticos diante das demandas da escola, das salas de aula, dos alunos, o que colabora no processo de ensino-aprendizagem de língua materna na EB. O professor de LP munido de conhecimentos teóricos e capaz de refletir sobre seu trabalho, antes, durante e após a efetiva prática, traz consigo mais possibilidades para agir, a fim de transformar o ensino. A transformação incide sobre os conhecimentos teóricos – (re)significando-os – e sobre os conhecimentos práticos – (re)significando-os também – e ocorre quando o professor de LP traz a sua contribuição por meio de sua atuação profissional nas salas de aula.

A formação inicial do professor de LP e a profissionalização docente integram um processo que exige uma relação bem articulada entre as disciplinas do curso e entre as disciplinas e o ensino na EB. Somente a formação inicial não basta, esta precisa ser pensada levando em conta o tripé ensino-pesquisa-extensão e o fato de que o futuro professor de LP necessita prosseguir a formação de seus conhecimentos teóricos e de sua prática de forma contínua e permanente, e a formação continuada é uma alternativa, quando vista por essa perspectiva.

A dissociação teoria-prática pode trazer algumas implicações para a formação inicial do professor de LP: uma ausência de interface dos conhecimentos teórico-científicos com o ensino-aprendizagem na EB; um distanciamento entre as universidades e as escolas; e o desequilíbrio entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos.

Partindo da perspectiva de que o ato educativo consiste em “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (Saviani, 1997, p. 13), esta pesquisa concebe a formação como uma atividade humana voltada para a transformação do mundo natural, social e humano. Compreendemos, como Pimenta (1995), que é de suma importância a formação inicial docente pautar-se na concepção de *práxis*, pois essa noção contém em si as dimensões tanto da construção do conhecimento – atividade de natureza teórica – quanto da ação, da objetivação e da transformação – atividades de natureza prática.

Em nossa análise dialógica dos discursos da BNCC (2018), da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019) buscamos investigar, analisar e compreender como está proposta a integração entre teoria e prática e entre os conteúdos (específicos e pedagógicos) e o ensino nas licenciaturas, tendo como referencial a concepção de *práxis* abordada nesta seção.

3.3.2 A proposta de formação inicial do professor prático-reflexivo

Em nossas leituras da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019) percebemos vestígios e indícios de retomada da proposta de formação do professor prático reflexivo. Facci (2004) esclarece que os estudos voltados para o perfil de um professor prático reflexivo começaram a ser difundidos nos Estados Unidos, em 1980, por Donald Shön, que fundamentou suas pesquisas nos paradigmas teóricos traçados por John Dewey, influenciador também do pensamento pedagógico escolanovista. Como já abordamos no Capítulo 2, para Dewey, a educação deve ser ativa e estar relacionada com os interesses e necessidades dos alunos, cabe ao professor aconselhar, orientar e conduzir o estudante em direção ao saber. O aluno é um indivíduo ativo no processo de aprendizagem, efetuado por suas experiências e descobertas.

Segundo Facci (2004), os propagadores da perspectiva de formação prática reflexiva reagem ao tecnicismo, que propunha a aplicação rigorosa de teorias adquiridas nas universidades e de técnicas científicas sem se preocupar com o contexto, configurando-se como uma atividade instrumental com a finalidade de atingir objetivos pré-estabelecidos e solucionar problemas socioeconômicos. A autora enfatiza que, para esses pesquisadores, a racionalidade técnica desvaloriza a experiência pessoal e os saberes gerados a partir da prática dos professores, em face disso, era necessário colocar o docente no centro do debate.

Conforme esclarece Facci (2004), na formação do professor prático reflexivo, a experiência e a prática são compreendidas como a fonte do saber, pois é a partir delas que o docente constrói o saber profissional. Na formação do professor prático reflexivo, a prática é o eixo central do processo de formação, ponto de partida do currículo, e considerada uma atividade criativa, pois não se trata de uma aplicação técnica de produções externas (Facci, 2004), isto é, de conhecimentos teórico-científicos.

Facci (2004) explica que a base da prática do professor prático reflexivo em sala de aula são suas crenças, seus valores, suas suposições acerca de ensino, conteúdo, aprendizagem. A proposta de formação do professor prático reflexivo compreende que o docente precisa refletir sobre e na sua própria prática e propor aos alunos possibilidades de experimentação, a fim de potencializar suas capacidades de conhecer, pois o conhecimento se dá por meio de suas ações, que devem ser o cerne do processo educativo (Facci, 2004).

Compreendemos que essa visão de formação inicial docente valoriza a individualidade e o subjetivismo do professor no seu processo de construção do conhecimento e de profissionalização. Facci (2004) ressalta que a perspectiva do professor prático reflexivo não

considera que a subjetividade é formada por sujeitos concretos que, apesar da singularidade, são constituídos sócio-historicamente. A autora explica que a formação do professor prático reflexivo, assim como o tecnicismo, relega a segundo plano e, até mesmo, não considera as dimensões contextuais, políticas e ideológicas da profissão e as influências sociais, culturais, éticas e estéticas na busca de um pleno desenvolvimento do profissional, distanciando-se, portanto, de uma proposta histórico-crítica de formação inicial docente. A esse respeito Pimenta (2006, p. 22) aponta que se corre o risco de um praticismo fundamentado em um individualismo,

[...] para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a solução dos problemas da prática; além de um possível modismo, a apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão.

A reflexão na prática e sobre a prática sem fundamentação teórica, baseada apenas nas experiências, nas vivências e nas crenças dos professores (subjetivismo e individualismo) levam à prática pela prática (praticismo). Nesse viés, Miranda (2001) observa que a valorização da prática pode refratar uma nova face da racionalidade técnica, e Contreras (2012, p. 152) afirma:

visto que a consideração do ensino como prática reflexiva goza de grande aceitação no mundo acadêmico e gera uma visão positiva dos professores, a mentalidade instrumental e técnica do ensino encontrou uma nova forma de aceitação, escondendo seu tradicional estilo frio e impositivo sob a roupagem, mais cálida e pessoal, da linguagem da reflexão. O raciocínio técnico se apresenta como pensamento reflexivo e, com essa nova linguagem, se reconstruem os procedimentos técnicos lineares de solução de problemas. Isto permite que se reconheçam, de fato, habilidades aos docentes, mas sem terem conquistado uma capacidade maior de decisão e intervenção.

Assim como a tendência tecnicista, a formação prática reflexiva adota a perspectiva dicotômica teoria x prática. Coloca, no entanto, a ênfase no outro polo da dicotomia, a prática, configurando-se como uma nova face da racionalidade técnica, como explica Miranda (2001), e reconstruindo os procedimentos técnicos lineares de solução de problemas, como esclarece Contreras (2012). No contexto neoliberal, o processo de reflexão reflete uma valorização do professor (uma visão positiva), pois o coloca no centro do debate, parece dar a ele uma importância como indivíduo capaz de decidir e intervir na prática pedagógica e no ensino-aprendizagem, autônomo, criativo, livre para aprender com sua prática e construir o seu conhecimento a partir dela. Essa proposta subjetivista e individualista de formação e trabalho docente, entretanto, esbarra-se no fato de que, sem a teoria, os professores não conquistam “uma capacidade maior de decisão e intervenção”. Essa dinâmica subjetivista e individualista pode

refratar a responsabilidade e a culpa pelos insucessos da sua prática pedagógica e de sua reflexão sobre ela. Tem-se, assim, na verdade, uma falsa valorização do professor.

Arce (2001, p. 267) esclarece que o neoliberalismo concede “ao professor um novo *status* enquanto técnico da aprendizagem, o de ser um profissional reflexivo, que não poderá com a formação proposta, refletir a respeito de nada mais do que sua própria prática, pois o mesmo não possuirá o mínimo necessário de teoria para ir além disso”. Nas palavras de Facci (2004, p. 72), “ele não será chamado a teorizar: terá apenas que agir e refletir a sua prática”. Sem conhecimentos teóricos, não é capaz de questionar, problematizar, significar e (re)significar sua prática nem a teoria de maneira crítica e contextualizada, dessa maneira, fica muito mais fácil moldar um professor reificado que desenvolva competências e habilidades prescritas, sem questionar, e que propague, talvez inconscientemente, os pressupostos neoliberais e conservadores subjacentes nos documentos reguladores que normatizam a educação.

Facci (2004) enfatiza que a formação do professor prático reflexivo desvaloriza o trabalho docente, pois não o entende como ato de ensinar e de levar o aluno a apropriar-se do conhecimento. Em nosso ponto de vista, além de desvalorizar o trabalho docente, a formação do professor prático reflexivo desvaloriza a dimensão teórica, não propõe a articulação entre a teoria e a prática e mantém a dicotomia entre esses dois saberes docentes. Como discutimos adiante, na análise da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019), a valorização da prática e a vinculação do currículo das licenciaturas ao currículo da EB são movimentos ideais para o estabelecimento de uma formação prática reflexiva.

Facci (2004) ressalta também que, além de não abordarem as condições históricas e sociais e não serem críticas, as tendências tecnicista e reflexiva partem do pressuposto de que a educação tem autonomia em relação à estrutura social e pode determinar a equalização das relações sociais. Essa responsabilidade atribuída à educação por essas duas tendências de formação inicial do professor é própria da perspectiva instrumental, eficientista, utilitarista e pragmática, pois relaciona a eficiência econômica e a resolução dos problemas sociais à eficácia dos sistemas educacionais.

Atualmente os defensores da perspectiva do professor prático reflexivo têm proposto uma reconfiguração dos cursos de licenciatura fundamentada em uma estreita relação triangular entre universidades, profissão docente e escolas. Nóvoa (2019), um dos propagadores da perspectiva do professor prático-reflexivo no Brasil (Facci, 2004), defende que o lugar da formação é o lugar da profissão, por isso é na articulação entre profissionais, universidades e escolas que estão as potencialidades transformadoras da formação docente. Segundo Nóvoa

(2019), para escapar do dilema teoria ou prática e da oposição entre universidades e escolas, que ainda prevalece em alguns discursos sobre a formação docente e em projetos e currículos dos cursos de licenciatura, bem como para suprimir a distância entre esses dois espaços de produção de conhecimento, é impreterível perceber que na profissão está o potencial formador. Tal percepção implica um diálogo entre a profissão, as universidades e as escolas. Para Nóvoa (2019), a formação para uma profissão ganha força justamente nesse entrelaçamento, pois ele é capaz de promover a construção de programas mais coerentes de formação, além de ser central para a valorização e renovação da profissão docente.

Se a articulação entre profissionais, universidades e escolas e a defesa de que a escola, enquanto lugar da profissão, é também o da formação, forem vistas pela perspectiva que valoriza a dimensão prática em detrimento da dimensão teórica, podemos correr o risco, no pior dos cenários, de um apagamento dos conhecimentos teórico-científicos das áreas específicas do curso de Licenciatura em Letras e da área da Educação. Entre as consequências desse possível apagamento, estariam a desvalorização dos conhecimentos teórico-científicos produzidos pelos professores formadores, dos próprios professores formadores, da formação continuada e das licenciaturas, como cursos superiores e acadêmicos. Tudo isso alimenta o esvaziamento teórico na formação do professor de LP, um vazio que seria preenchido pela prática.

3.3.3 A formação inicial docente pela perspectiva do escolanovismo e do construtivismo

As ideias do escolanovismo e do construtivismo já foram tratadas no Capítulo 2, quando investigamos a concepção de formação por competências na BNCC (2018), retomamos os princípios fundamentais desses dois pensamentos pedagógicos com o foco na formação inicial docente, para analisarmos a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019).

O escolanovismo e o construtivismo são duas correntes teóricas que mantêm muitos pontos em comum, o que pode ser explicado pelo fato de que o pensamento piagetiano foi amplamente divulgado pela Escola Nova. Essas duas matrizes teóricas também apresentam pontos em comum com a perspectiva de formação do professor prático reflexivo, visto que os estudos do progressivismo, de John Dewey, influenciaram o escolanovismo também. Sendo assim, quando discutimos sobre a perspectiva do construtivismo e do escolanovismo para a formação inicial docente é impossível não ver aproximações entre as quatro matrizes teóricas (progressivismo, escolanovismo, construtivismo e professor prático reflexivo), pois elas estão em constante diálogo, se relacionam e se influenciam. No Brasil, as ideias pedagógicas do escolanovismo e do construtivismo foram desenvolvidas e propagadas ao longo do século XX

e mantêm-se no século XXI em documentos curriculares, como a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019), ainda que implicitamente.

O construtivismo e o escolanovismo são uma contraposição à escola tradicional e à postura do professor como aquele que transmite o conhecimento, atribuindo ao aluno um comportamento passivo (Facci, 2004). Para essas duas matrizes teóricas, o professor deixa de ser um conferencista e de se contentar com a transmissão de soluções já prontas, torna-se indispensável a título de animador, aconselhador, orientador e condutor da atividade realizada pelo aluno nas suas ações sobre o meio, experiências e descobertas, pois elas conduzem o estudante à construção do saber (Facci, 2004). A ênfase passa a ser o aluno que aprende fazendo e, para isso, utiliza seus próprios instrumentos de conhecimento, há o respeito à sua individualidade, interesses e necessidades, o professor e os conteúdos passam para um segundo plano (Facci, 2004).

O lema do escolanovismo “aprender a aprender”, reforçado pelo construtivismo com a ideia de aprender e continuar aprendendo, valoriza a experiência prática, o processo de construção do conhecimento por meio da ação. Pela perspectiva dessas duas correntes teóricas, o professor deve estimular o aluno a relacionar os conhecimentos na solução de situações concretas, ser criativo com a metodologia utilizada, ser capaz de elaborar desafios e situações problematizadoras que provoquem o desenvolvimento do raciocínio, ser flexível, improvisar e compreender o estudante como indivíduo ativo de sua própria aprendizagem (Facci, 2004). Acredita-se que essa postura do professor proporciona aos alunos autonomia moral e intelectual, pois a educação deve preparar os indivíduos para acompanhar a sociedade em acelerado processo de mudança (Facci, 2004), por isso é importante “aprender a aprender” e aprender a continuar aprendendo depois da escola.

O proposto em relação ao trabalho do professor com o aluno da EB também é válido na relação entre o professor formador e o futuro professor. Como explica Facci (2004), a ideia é de que não há como o professor acompanhar o processo de construção do conhecimento por parte do aluno se ele mesmo não tiver passado por esse processo, se não tiver sido escutado e acompanhado pelo professor formador no desenvolvimento de seu raciocínio durante o processo de formação inicial. O futuro professor deve, portanto, passar por uma formação fundamentada no escolanovismo e no construtivismo, para ser capaz de desenvolver uma pedagogia escolanovista e construtivista com seus alunos.

Conforme esclarece Facci (2004), assim como a perspectiva do professor prático reflexivo, o escolanovismo e o construtivismo não valorizam o trabalho do professor como ato de ensinar, como processo de transmissão de conhecimento científico e de cultura ao aluno.

Facci (2004, p. 33) explica que o neoliberalismo se apropria dessa visão, pois “a sociedade capitalista não tem interesse em possibilitar a socialização do saber que desvende suas contradições, não tem interesse que os homens tenham consciência de sua condição de exclusão dessa sociedade e dos bens culturais”. A autora ressalta que isso gera uma banalização do conhecimento em prol de uma sociedade do conhecimento, na qual o objetivo maior é pensar a empregabilidade, em maneiras de adequar os professores e os alunos aos preceitos neoliberais, em que a competência e a aquisição de habilidades são mais importantes do que o conhecimento histórico-científico, conhecimento que pode impulsionar mudanças na consciência dos sujeitos.

Facci (2004) ressalta que essas matrizes teóricas valorizam o processo de construção do conhecimento orientado para a ação, negam a teoria, estão voltadas para solução imediata de problemas escolares e o conhecimento precisa ser útil para resolvê-los. Conforme elucida a autora, o conteúdo não é importante no processo de formação de professores, a análise da prática pedagógica e a reflexão sobre as dificuldades presentes nos processos educativos são consideradas condições fundamentais na formação de professores pela perspectiva escolanovista e construtivista.

Na formação inicial docente fundamentada no escolanovismo e no construtivismo, há uma diminuição do peso dos conteúdos e uma valorização da experiência, da prática, das crenças, da autoformação, do individualismo e do subjetivismo como fontes do saber, é a partir deles que o professor constrói o seu conhecimento e o seu saber profissional. As políticas neoliberais – defensoras do livre mercado, da livre concorrência, da liberdade individual – encontram nesses aspectos do construtivismo e do escolanovismo terreno fértil, para a propagação da ideia de que tudo depende e é mérito do próprio indivíduo, independente das condições históricas, sociais, econômicas e políticas.

A formação inicial docente fundamentada no escolanovismo e no construtivismo pode trazer um esvaziamento teórico para os cursos de licenciatura, visto que essas duas filiações teóricas valorizam sobremaneira a dimensão prática. Em contraponto a esse esvaziamento, concordamos completamente com Facci (2004, p. 69), quando defende que “o professor deve apropriar-se do conhecimento que ultrapassa o senso comum, dos conhecimentos produzidos e acumulados pelos homens, para que seja possibilitado aos alunos não só terem acesso a ele como se situarem e se compreenderem dentro do processo social contemporâneo”. Ainda nas palavras da autora,

Quando relegada a segundo plano a apropriação do conhecimento científico, quando a ciência, a filosofia, a arte, entre outros conteúdos, são abandonados na prática pedagógica, parece que fica um “vazio” entre o significado da prática docente – que deve ser ensinar – e a implementação de um trabalho que realmente conduza ou

permita que o aluno faça parte do gênero humano. Dessa forma, a escola, do meu ponto de vista, perde sua função como uma instituição socialmente organizada, que tem como objetivo levar os alunos a se apropriarem do conhecimento já acumulado pela humanidade (Facci, 2004, p. 132).

O “vazio” de que trata Facci (2004) conduz, segundo a autora, à desvalorização do trabalho docente, pois o professor deixa de ser visto como um profissional que está na escola para ensinar. Observamos que esse vazio é decorrente da desvalorização dos conhecimentos teórico-científicos, da ciência, da filosofia, da arte (conhecimentos dispensáveis para a educação instrumental). Nesse cenário, a consequência, tanto na EB quanto nas licenciaturas, é a privação do direito de humanizar-se, de ter acesso, de forma institucionalizada e sistematizada, aos saberes e aos conhecimentos construídos pelos homens ao longo de sua historicidade (desvirtualização da educação escolar provocada pelo utilitarismo).

Assim como a perspectiva de formação do professor prático reflexivo, a formação pela ótica construtivista e escolanovista acaba repetindo o que a tendência racional e técnica faz: colocar ênfase em um dos polos e manter a dicotomia entre a dimensão prática e a dimensão teórica. O foco deixa de ser a transmissão de conhecimento teórico-científico pela perspectiva conteudista e passa a ser o “saber fazer”, a prática, pela perspectiva praticista. Tanto na formação conteudista quanto na formação praticista o objetivo é instrumentalizar o ensino, a educação e a formação docente para serem eficientes, produtivos, utilitaristas e pragmáticos.

A valorização da prática no construtivismo e no escolanovismo, da mesma forma que na perspectiva prática reflexiva, cria uma “falsa valorização do professor” por meio do reconhecimento docente resultante da representação individual e subjetiva, da ênfase no “aprender a aprender”, no “saber fazer”, no “saber ser”, “na reflexão na e sobre a prática”. Essa tentativa de valorização do professor refrata mais responsabilidade colocada sobre os seus ombros no que diz respeito à qualidade da educação, ao sucesso da aprendizagem dos alunos, aos bons resultados nas avaliações em larga escala, à sua autoformação, à sua profissionalização.

Facci (2004) chama a atenção para o fato de haver em algumas concepções construtivistas um “ecletismo mascarado” ou mesmo um “ecletismo pragmático”. Segundo a autora, o que se percebe é a mobilização de diferentes perspectivas teóricas, com fundamentos filosófico-metodológicos divergentes para compreender os fenômenos da educação, como se bastasse utilizar chavões e mesclar aspectos dessa ou daquela teoria. Concordamos com Facci (2004), quando ressalta que, em documentos que se valem desse ecletismo e dessa mesclagem, fica subjacente a desvalorização do ato de ir até as raízes das perspectivas teóricas para

compreendê-las profundamente, o que já evidencia um esvaziamento teórico-científico na mobilização de conceitos, concepções, noções e propostas pedagógicas.

A BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) trazem vestígios do discurso embasado nesse processo eclético de produção do texto, na miscelânea de teorias, conceitos e noções, quando mobiliza ao mesmo tempo duas perspectivas teórico-pedagógicas de formação, o tecnicismo e o progressivismo. Os documentos, principalmente a BNCC (2018), traz concomitante três concepções de linguagem, como analisamos no próximo Capítulo. Tudo isso evidencia o ecletismo e a miscelânea. Entendemos que o ecletismo e a miscelânea se configuram como um acabamento estilístico-composicional das formas de manifestação das relações dialógicas que esses enunciados estabelecem com as diversas vozes discursivas do campo da Educação, da Linguística, da Linguística Aplicada, do campo político, econômico e escolar. As vozes discursivas do neoliberalismo mobilizam, ao mesmo tempo, noções e conceitos de diferentes filiações filosóficas, teóricas e pedagógicas, como se elas fossem sonantes entre si e pudessem se complementar sem gerar uma incoerência. Essas vozes, quando retomadas pelo posicionamento ideológico neoliberal e conservador, acabam estruturando, organizando e fundamentando o seu discurso na ideia da maleabilidade, flexibilidade e adaptabilidade.

As perspectivas filosóficas, teóricas e pedagógicas tornam-se ecléticas, flexíveis, adaptáveis e ajustáveis na busca pela inscrição dos currículos nacionais no movimento neoliberal e conservador. As competências do “saber ser” flexível, adaptável e ajustável são prescritas também aos indivíduos diante das exigências do sistema capitalista, do livre mercado, da livre concorrência pela empregabilidade, da liberdade individual para traçar o seu destino profissional e a sua autoformação.

Não descartamos também a possibilidade de uma dissimulação: um sentido se apresentar transvestido em outro. Como temos defendido, na BNCC (2018), na Resolução CNE/CP n. 2/2019 e na BNC-Formação (2019), prevalece a concepção de formação inicial do professor de LP tradicional, tecnicista, eficientista, instrumental e utilitarista. Esse sentido, em muitos momentos, aparece transvestido pelo progressivismo, pelo escolanovismo, pelo construtivismo e pela formação prática reflexiva, dissimulando o praticismo, de que fala Pimenta (2006), a nova face da racionalidade técnica, abordada por Miranda (2001), o raciocínio técnico que, por meio de uma nova linguagem, constrói procedimentos técnicos lineares para a resolução de problemas, problematizado por Contreras (2012).

Após discorrermos sobre a problemática da importância da articulação entre a teoria e a prática, a formação docente pela perspectiva do professor prático reflexivo e pela ótica do

construtivismo e do escolanovismo, passamos à análise dialógica dos discursos da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019). Intentamos fazer emergir dos documentos os sentidos refletidos e refratados de formação inicial do professor subjacentes nas relações dialógicas que estabelecem com essas três filiações teórico-pedagógicas e as consequências para os cursos de Licenciatura em Letras e para o ensino-aprendizagem de língua materna na EB. Essa análise nos ajuda a compreender, no Capítulo 4, como a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) dialogam e podem exercer influência sobre a concepção de formação inicial do professor de LP presente na BNCC (2018).

3.4 RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019: A ESTREITA VINCULAÇÃO DO CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS AO CURRÍCULO DA EB E A VALORIZAÇÃO DA DIMENSÃO PRÁTICA

O MEC espera que a BNCC (2018) influencie não apenas os currículos da EB, mas também os currículos da formação inicial de professores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos e (re)elaborados em conformidade com a Base. Nesta pesquisa, fazemos um recorte e colocamos nosso crivo sobre a influência da BNCC (2018) na formação inicial dos professores de LP.

Partimos do pressuposto de que, ao definir as aprendizagens essenciais para os alunos da EB, a área de linguagens e suas tecnologias da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) (2018) apresenta os saberes esperados dos professores de LP, deixa subjacentes as competências e as habilidades que devem ser trabalhadas nas licenciaturas e traça o perfil ideal do futuro professor e do professor formador do curso de Licenciatura em Letras. Tudo isso pode refratar uma estreita vinculação do currículo dos cursos de Licenciatura em Letras às competências prescritas na área de linguagens e suas tecnologias e no componente LP da BNCC-EM (2018).

A forma encontrada pelo MEC, para vincular a formação inicial docente à BNCC (2018), foi a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a produção de uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (2019), homologadas pela Resolução CNE/CP n. 2/2019. A vinculação pode refletir uma tentativa de estabelecer uma articulação entre a teoria e a prática; uma interface dos conhecimentos científicos/universitários com o ensino-aprendizagem na EB; uma maior aproximação entre as universidades e as escolas; e o equilíbrio entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos na formação inicial docente. Todas essas questões vêm sendo discutidas por diversos pesquisadores do

campo da Educação, entre eles Borges, Aquino e Puentes (2011), Gatti (2010), Gatti e Barreto (2009), H. Freitas (2002), Gimenez e Mateus (2009), Saviani (2009), Pimenta (1995) e Nóvoa (2019).

Gimenez e Mateus (2009) ressaltam que a formação inicial docente não conseguiu romper na década de 1990 a tendência dualista que separa licenciatura e bacharelado, teoria e prática, conhecimento tácito e conhecimento histórico-científico, ação e produção de conhecimento, profissionalização e ciência, ensino e pesquisa. Segundo as autoras, o novo século trouxe consigo as práticas das antigas relações, e as novas ainda não puderam desabrochar completamente.

Defendemos que a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019), articuladas às políticas neoliberais e conservadoras, retomam essas problematizações, valem-se delas e as reconfiguram de tal maneira que a concepção de formação inicial docente nesses documentos deixa subjacente o esvaziamento teórico provocado pela estreita vinculação do currículo das licenciaturas ao currículo da EB, pela valorização da dimensão prática e um apagamento da dimensão teórica. Esse processo é decorrente das relações dialógicas que esses documentos estabelecem com as propostas teórico-pedagógicas da formação do professor prático reflexivo, do escolanovismo e do construtivismo, que, como discutimos, colocam o foco nos interesses, necessidades e experiências do docente/discente, valorizando a dimensão prática, o “saber fazer”, as ações, as experiências e as crenças subjetivas e individuais, provocando um apagamento da dimensão teórica.

Esses pressupostos das três filiações teórico-pedagógicas implicam uma aproximação maior entre as escolas e os cursos de formação e entre os currículos da EB e os das licenciaturas, por isso há uma estreita vinculação das competências e das habilidades da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019) às competências e habilidades da BNCC (2018), como discutimos nesta e na próxima seção. Os documentos também valorizam a aprendizagem por meio da ação do licenciando (dimensão prática), quando listam as competências (proposta pedagógica que enfatiza o “saber ser” e o “saber fazer”) a serem desenvolvidas pelos futuros professores e pelos professores formadores.

A vinculação dos currículos das licenciaturas ao currículo da EB é ressaltada a todo momento na Resolução CNE/CP n. 2/2019. A justificativa para esse vínculo inicia-se já nos “considerandos” que introduzem o documento, entre os quais citamos dois. O primeiro é o diálogo estabelecido explicitamente com a LDB de 1996 e implicitamente com a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, quando a Resolução cita: “O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum

Curricular (BNCC-Educação Básica)” (Brasil, 2019, p. 1). O § 8º do art. 62 foi incluído recentemente na LDB de 1996 pela Lei n. 13.415/2017. Além de fazer várias alterações na LDB de 1996, essa lei estabeleceu uma mudança na estrutura e na organização do EM, o que ficou conhecido como o Novo Ensino Médio³⁹. Observamos, nesse primeiro considerando, que a referência para a elaboração dos currículos nas licenciaturas é a BNCC (2018), o que mostra a vinculação do currículo das licenciaturas ao currículo da EB. O segundo “considerando” dialoga com a LDB de 1996 e com a Constituição Federal, quando a Resolução CNE/CP n. 2/2019 expressa:

As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores (Brasil, 2019, p. 1).

Esse segundo “considerando” parece evidenciar que a formação docente praticada no País até então não consegue garantir professores capazes de ensinar as aprendizagens essenciais previstas na BNCC (2018), por isso há a necessidade de se estabelecerem “pertinentes competências profissionais dos professores” que estejam previstas na Base para a EB. Cabe salientar que a necessidade de prescrever um conjunto de habilidades para serem seguidas e trabalhadas nas licenciaturas não deixa de refratar um julgamento de como tem sido o trabalho docente praticado tanto nas escolas quanto na formação inicial docente, na perspectiva do MEC. Fica implícito que as instituições formadoras de professores, com a formação que oferecem, da forma como oferecem e com os conteúdos que oferecem, não desenvolvem as competências profissionais requeridas pelo perfil profissional docente traçado idealmente na BNCC (2018), na Resolução CNE/CP n. 2/2019 e na BNC-Formação (2019), por isso, para o MEC, faz-se necessário a elaboração e a implementação de uma Base que corrija isso.

A partir dessa premissa, cabe às licenciaturas (re)elaborar os projetos pedagógicos dos cursos, a fim de contemplar o disposto na Resolução CNE/CP n. 2/2019 e na BNC-Formação (2019), documentos intrinsecamente ligados à BNCC (2018). Sendo assim, os cursos de Licenciatura em Letras trazem impactos para a implementação da BNCC (2018): podem contribuir, realizando a reconfiguração dos cursos – ação esperada pelo MEC –, ou podem dificultar essa ação, resistindo à reconfiguração. Como discutimos no Capítulo 2, a resistência

³⁹ Na proposta do Novo Ensino Médio estão presentes intensas disputas em torno dos sentidos, finalidades e modos de organização dessa etapa da EB. O Novo Ensino Médio não é discutido nesta pesquisa, pois foge do escopo a que ela se propõe. Entre os estudos dedicados a este tema, ressaltamos os realizados por Mônica Ribeiro da Silva, professora da Universidade Federal do Paraná.

prevalece nas licenciaturas e está concretizada na homologação da Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024 (uma contrapalavra à Resolução CNE/CP n. 2/2019).

A Resolução CNE/CP n. 2/2019 está sempre chamando a atenção para o fato de que as Diretrizes e a BNC-Formação (2019) “têm como referência a implementação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC)” (Brasil, 2019, p. 2) e trazem uma proposta de formação por competências e habilidades condizente com “os mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC” (Brasil, 2019, p. 2). Chamamos a atenção para os arts. 2º e 3º da Resolução CNE/CP n. 2/2019, pois deixam subjacente a estreita vinculação do currículo de formação inicial docente ao currículo da EB:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. (Brasil, 2019, p. 2).

Esses artigos parecem refletir uma tentativa de estabelecer uma interface dos conhecimentos teórico-científicos com o ensino-aprendizagem na EB, contudo, observamos nessas passagens que a formação inicial docente, na concepção da Resolução CNE/CP n. 2/2019, é totalmente voltada para atender à formação do estudante da EB e não do licenciando. Espera-se que as licenciaturas desenvolvam com os futuros professores competências gerais previstas na BNCC (2018), bem como as aprendizagens essenciais (ligadas aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional) garantidas aos estudantes da EB. A formação inicial docente fica submissa aos conhecimentos prescritos na BNCC (2018). O discurso coloca o aluno da EB no centro do processo de ensino-aprendizagem e a formação integral do futuro professor é colocada em segundo plano, movimento que dialoga com as perspectivas da formação prática reflexiva, do construtivismo e do escolanovismo.

O art. 2º evidencia uma formação docente que pode privar o licenciando em Letras de um contato profundo com os conhecimentos teórico-científicos produzidos pela Linguística, pela Linguística Aplicada, pelos estudos Literários e pelos estudos do campo da Educação, pois limita a licenciatura a trabalhar apenas as competências e as habilidades que o aluno da EB deve aprender pela perspectiva da BNCC (2018). Isso é reforçado pelo art. 3º, ao dispor que as competências gerais docentes devem ser desenvolvidas pelo licenciando com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC (2018). Esse pensamento deixa transparecer o prestígio dos conhecimentos selecionados para a área de linguagens e para o

componente LP da BNCC-EM e o desprestígio dos conteúdos teórico-científicos da Linguística, da Linguística Aplicada e dos Estudos Literários que não foram selecionados e não são tratados no documento, o que aponta para um currículo e uma formação utilitarista e instrumental (seleção daquilo que é instrumentalizável). O desprestígio dos conhecimentos teórico-científicos específicos e pedagógicos é uma tendência da formação do professor prático reflexivo, do escolanovismo e do construtivismo que, articulados ao neoliberalismo, valorizam o “saber fazer” (dimensão prática) e não compreendem o trabalho do professor como o ato de ensinar os conhecimentos teórico-científicos produzidos pelos seres humanos (Facci, 2004).

Podemos argumentar que a formação inicial do professor de LP está desenhada pela BNCC (2018), e, nesses dois artigos, a Resolução CNE/CP n. 2/2019 reafirma e busca materializar o que já está traçado pela Base da EB. A vinculação do currículo da formação inicial docente ao currículo da EB refrata o modelo de formação praticado nos séculos XIX e XX, que, como abordamos anteriormente, tinha como preocupação o domínio, por parte dos futuros professores, dos conhecimentos a serem transmitidos aos alunos nas escolas. Isso revela um diálogo e uma aproximação com a proposta liberal tradicional de tendência técnica e racionalista, pautada na ideia de que, para ser bom professor, basta o domínio do conteúdo que se vai ensinar e da técnica para isso (o vocacionalismo). O conteúdo a ser ensinado é o prescrito pela BNCC (2018) (competências e habilidades), a técnica para isso são as competências e as habilidades definidas na BNC-Formação (2019).

No contexto neoliberal, contudo, o ensino-aprendizagem não se centra no conteúdo teórico específico, como no liberalismo, mas no desenvolvimento das competências e habilidades (“saber fazer” e “saber ser”), que, como discutimos, são voltadas essencialmente para a prática. O professor de LP deve saber manejar as competências e as habilidades para repassá-las aos alunos. Os conhecimentos teórico-científicos ganham menos importância na formação inicial docente no contexto neoliberal. Isso poderia representar a dinâmica de forças centrífugas no enunciado da Resolução CNE/CP n. 2/2019, que busca romper com a tradição conteudista e valorizar a prática.

No nosso ponto de vista, o que parece estar ocorrendo, na realidade, é o movimento de forças discursivas centrípetas. Houve apenas a mudança da dimensão que está sendo prestigiada. Ocorre uma reconfiguração da proposta curricular tradicional tecnicista e racionalista por meio da prescrição de competências para atender ao sistema de produção capitalista e ao mercado de trabalho no século XXI, entretanto, a valorização de apenas uma das dimensões faz com que a dicotomia teoria-prática seja mantida. É exatamente isso que a formação tecnicista e racionalista faz: valoriza uma dimensão em detrimento da outra. Sendo

assim, não há um rompimento com a tradição (forças centrífugas), mas uma manutenção dela (forças centrípetas), agora com o foco no outro polo, na dimensão prática (competências e habilidades).

Ao valorizar a dimensão prática, a Resolução CNE/CP n. 2/2019 mantém o processo de separação teoria-prática, logo não resolve uma das questões mais cruciais para a formação inicial docente, pelo contrário, continua perpetuando o problema. Concordamos completamente com Miranda (2001) e Contreras (2012), quando argumentam que a valorização da prática na formação do professor pode ser compreendida como uma nova face da racionalidade técnica. É justamente isso que defendemos ocorrer na discursivização da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019).

Nesses dois artigos que estamos analisando, a Resolução CNE/CP n. 2/2019 simula a mobilização de clamores das vozes do campo acadêmico – a interface dos conhecimentos teórico-científicos com os conteúdos da EB e uma maior aproximação entre as universidades e as escolas. O objetivo, entretanto, é instaurar nas licenciaturas formações técnicas, com os conhecimentos teóricos (específicos e pedagógicos) apagados, pois o que importa são as competências e habilidades (“saber ser” e “saber fazer”) que devem ser trabalhadas na EB. Essa vinculação do currículo das licenciaturas ao currículo da EB e a ênfase dada à prática evidencia um esvaziamento teórico, que fragiliza a formação inicial docente e parece esquecer a importância da articulação teoria-prática no processo de formação inicial do professor.

A valorização da dimensão prática contorna toda a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e está presente no Capítulo III, que traz os princípios para a organização curricular dos cursos superiores para a formação docente, entre os quais destacamos:

II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado (Brasil, 2019, p.4).

Como discurremos no Capítulo anterior, o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes são os elementos que constituem as competências. Na passagem, esse conjunto está alicerçado na prática. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 espera que a dimensão prática seja trabalhada desde o início do curso e deve estar articulada aos conteúdos educacionais e pedagógicos e aos específicos da área do conhecimento a ser ministrado. Esse é um dos momentos em que a Resolução CNE/CP n. 2/2019 parece trazer a importante questão da articulação teoria e prática. Como discutimos no Capítulo anterior, o elemento

“conhecimento” do conceito de competência parece estar mais relacionado aos conteúdos teórico-pedagógicos e específicos. Observamos, nessa passagem, que os “conhecimentos” estão alicerçados na prática, e não é mencionado que a prática também se alicerça nos “conhecimentos”. Verificamos, portanto, uma hierarquia entre as dimensões, a dimensão prática se sobrepõe à dimensão teórica, uma proposta que pode evidenciar uma desigualdade: a prática encontra-se em um nível superior ao nível da teoria.

Facci (2004) ressalta que, na formação fundamentada no escolanovismo, o “saber” não se dá antes do “saber fazer”, como na formação tradicional tecnicista. Nesse recorte do texto, a Resolução CNE/CP n. 2/2019 retoma essa perspectiva, pois os conhecimentos estão alicerçados na prática: primeiro o “saber fazer”, depois o “saber”. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 apresenta um posicionamento que vai de encontro à concepção de formação inicial docente que valoriza a formação teórica e os conhecimentos específicos da área de atuação do professor, como é o caso do modelo tradicional tecnicista “3+1”, três anos de conhecimentos teóricos e um ano de prática pedagógica. O modelo “3+1” colocava a licenciatura à sombra do bacharelado e promovia a desarticulação entre a teoria e a prática, visto que primeiro o licenciando passava por uma formação teórica e somente no último ano entrava em contato com a formação prática por meio dos estágios obrigatórios para obter a habilitação. Havia o privilégio dos conhecimentos específicos em detrimento dos conhecimentos didático-pedagógicos, primeiro se absorvia o “saber” para depois colocar em prática o “saber fazer”.

No liberalismo e no sistema de produção fordista-taylorista, o mercado de trabalho e de consumo demandava um ensino-aprendizagem centrado no conteúdo (Zanini, 1999). No neoliberalismo, esse cenário muda, o importante é um indivíduo que tenha competências, que “aprenda a aprender” e a continuar aprendendo, que tenha um conhecimento amplo, que seja polivalente, cooperativo, engajado, criativo para resolver problemas, que invista em si mesmo, individualista e subjetivista para construir o seu projeto de vida. Nesse contexto, “o saber fazer” e o “saber ser” têm muito mais valor e traz mais retorno do que a dimensão teórica (“o saber”), por isso a dimensão prática deve estar presente desde o início do curso e alicerça todos os demais elementos das competências. O que importa no neoliberalismo é o desempenho do indivíduo diante das diversas situações problema (esperadas/previstas e inesperadas/imprevistas) que encontra na vida. Esse desempenho é alcançado por meio do desenvolvimento de competências.

A valorização da prática está bastante evidente também na distribuição da carga horária dos cursos de licenciatura, que deve ter um total de no mínimo 3.220 horas. A Resolução divide a carga horária entre três grupos. No Grupo I, 800 (oitocentas) horas são utilizadas para “a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e

fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais” (Brasil, 2019, p. 6). Temos nesse grupo a articulação teoria e prática que se dá por meio da aproximação dos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos com os sistemas, escolas e práticas educacionais. Nesse grupo, são trabalhados os conhecimentos ligados ao campo da Educação. No Grupo II, 1.600 (mil e seiscentas) horas são voltadas para a “aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC (2018), e para o domínio pedagógico desses conteúdos” (Brasil, 2019, p. 6). Nesse grupo, predominam os conhecimentos específicos, que, na visão da Resolução CNE/CP n. 2/2019, parecem se limitar ao que está prescrito na Base para a EB, e o conhecimento pedagógico desse conteúdo. No Grupo III, 800 (oitocentas) horas dedicadas à prática pedagógica, assim distribuídas: “a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola [...]” (Brasil, 2019, p. 6) e “400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início [...]” (Brasil, 2019, p. 6).

Observamos que a dimensão prática está presente nos três grupos. No Grupo I, aparece explicitamente, quando o texto expressa que devem ser trabalhados os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. Os sistemas e as escolas são os espaços em que os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos se desenvolvem e são aplicados na prática profissional.

No Grupo II, observamos (indignadas!) a estreita vinculação do currículo da formação inicial docente ao currículo da EB, pois 1.600 horas devem ser dedicadas à “aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC (2018), e para o domínio pedagógico desses conteúdos” (Brasil, 2019, p. 6). Para alcançar o domínio pedagógico dos conteúdos, compreendemos ser necessário o “saber fazer” (expresso no desenvolvimento de competências e habilidades), logo temos a presença da dimensão prática também nesse grupo. Por mais que a Resolução CNE/CP n. 2/2019 prescreva a maior quantidade de horas do curso, 1.600h, para o trabalho com o conteúdo específico, ele está submetido à seleção que a BNCC (2018) fez para cada uma das áreas do conhecimento e dos componentes. No caso dos cursos de Licenciatura em Letras, o ensino dos conhecimentos da Linguística, da Linguística Aplicada e dos Estudos Literários ficam reduzidos às prescrições da BNCC (2018), os demais conhecimentos desses campos de estudo que não foram mencionados na BNCC (2018) não precisariam ser abordados.

O Grupo III é todo dedicado à prática pedagógica, sendo 400 horas para o estágio supervisionado e 400 horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuída ao longo do curso, desde o seu início.

Diante dessa organização curricular, o MEC espera que a dimensão prática não esteja apenas nas 800 horas do Grupo III, mas seja também incluída dentro das 800 horas do Grupo I e das 1.600 horas do Grupo II. Essa distribuição configura uma proposta de formação que valoriza a prática e vincula o currículo das licenciaturas ao currículo da EB, o que pode promover a formação inicial do professor de LP limitada aos conhecimentos selecionados pela BNCC (2018) e o esvaziamento teórico-científico dos conhecimentos das áreas da Linguística, da Linguística Aplicada, dos estudos Literários e dos estudos do campo da Educação. Os conhecimentos que não foram selecionados pela Base para a EB recebem menos importância, pois podem ser menos instrumentalizáveis.

A valorização da prática nessa distribuição da carga horária retoma a formação pela perspectiva do professor prático reflexivo, do construtivismo e do escolanovismo, propostas pedagógicas que valorizam o “saber fazer” e a construção do saber por meio de experiências e ações, da reflexão na e sobre a prática. Esse movimento reflete um deslocamento promovido pelas Diretrizes, visto que a valorização dos conhecimentos pedagógicos vai de encontro à visão de formação inicial docente que predominou no Brasil, segundo Saviani (2009), ao longo de dois séculos, e colocava a ênfase sobre os conhecimentos específicos, dando pouca importância aos conhecimentos didático-pedagógicos.

As relações dialógicas estabelecidas com a formação do professor prático reflexivo, com o escolanovismo e com o construtivismo pode possibilitar uma redução do trabalho com os conhecimentos teóricos nas 3.220 horas dos cursos de licenciatura, visto que, como discutimos, para essas correntes, o professor não é visto como aquele que está na escola para ensinar os conhecimentos teórico-científicos produzidos coletivamente, social e historicamente pela humanidade. Com a retomada das ideias da formação do professor prático reflexivo, do escolanovismo e do construtivismo, a Resolução CNE/CP n. 2/2019 pode incitar os cursos de Licenciatura em Letras a conceberem uma formação inicial do professor de LP técnica, que, redesenhada pelo neoliberalismo, coloca ênfase na dimensão prática e não mais na dimensão teórica, e mantém uma perspectiva eficientista, instrumental, utilitarista, pragmática.

Chamamos a atenção para a recorrente valorização da escola pela Resolução CNE/CP n. 2/2019, como em: “atribuição de valor social à escola e à profissão docente de modo contínuo, consistente e coerente com todas as experiências de aprendizagem dos professores em formação” (Brasil, 2019, p. 4); “reconhecimento e respeito às instituições de Educação

Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino” (Brasil, 2019, p. 4); “reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa” (Brasil, 2019, p. 5); e “integrar os docentes da instituição formadora aos professores das redes de ensino, promovendo uma ponte orgânica entre a Educação Superior e a Educação Básica” (Brasil, 2019, p. 5).

O discurso de valorização das escolas reflete uma proposta de maior aproximação das instituições superiores formadoras com as instituições de ensino da EB, as quais, pela visão de uma formação pautada na dimensão prática, são “o lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa” (Brasil, 2019, p. 5). Compreendemos que, se a escola for vista como o “lugar privilegiado da formação inicial do professor”, pela perspectiva que valoriza a dimensão prática e mantém a dissociação entre teoria e prática, corre-se o risco de desvalorização das universidades, compreendidas como espaço tradicionalmente privilegiado para a formação inicial docente; dos conhecimentos teórico-científicos; do professor formador; das licenciaturas. Isso pode representar um esvaziamento teórico e a valorização da escola como espaço ideal para a realização da formação inicial docente. Essa perspectiva pode facilitar uma formação praticista e pragmática. Todas essas passagens que valorizam a escola não deixam de retomar o pensamento de Nóvoa (2019), propagador da perspectiva de formação do professor prático reflexivo, quando propõe uma relação triangular entre profissionais, universidades e escolas na defesa de que a escola, enquanto lugar da profissão, é também o da formação.

Além da estreita vinculação do currículo da formação inicial docente ao currículo da EB e da valorização da dimensão prática, percebemos indícios da construção do perfil de um curso e de um professor que atende aos ideais do neoliberalismo e do conservadorismo. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 traz, entre os princípios relevantes da formação inicial docente, “IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural (Brasil, 2019, p. 3)” e “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (Brasil, 2019, p. 3). Entre os princípios norteadores da organização curricular, o documento elenca o “VI - fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com seu próprio desenvolvimento profissional” (Brasil, 2019, p. 4). Entre as habilidades que devem ser trabalhadas nas licenciaturas, a Resolução CNE/CP n. 2/2019 prevê a “V - resolução de problemas, engajamento em processos investigativos de aprendizagem,

atividades de mediação e intervenção na realidade, realização de projetos e trabalhos coletivos, e adoção de outras estratégias que propiciem o contato prático com o mundo da educação e da escola” (Brasil, 2019, p. 7) e o “VII - desenvolvimento acadêmico e profissional próprio, por meio do comprometimento com a escola e participação em processos formativos de melhoria das relações interpessoais para o aperfeiçoamento integral de todos os envolvidos no trabalho escolar” (Brasil, 2019, p. 7).

Esses recortes que fizemos da Resolução CNE/CP n. 2/2019 deixam transparecer pressupostos do escolanovismo e do construtivismo e podem evidenciar um perfil profissional que atende aos ditames do neoliberalismo: professores livres para “aprender a aprender” e “continuar aprendendo”, ativos e autônomos, em constante atualização, com conhecimento amplo, protagonistas e responsáveis pelo próprio desenvolvimento pessoal e profissional, indivíduos flexíveis, polivalentes e adaptáveis, capazes de investigar, mediar e intervir na realidade escolar para resolver problemas e adotar estratégias que permitam o contato prático com o mundo da educação e da escola.

A interação do licenciando com o meio (as suas experiências e as suas práticas no ambiente escolar e no mundo da educação) destituída de conhecimentos teóricos pode levar a uma formação praticista e pragmática. Caso não ocorra a relação efetiva entre teoria e prática, os futuros docentes, compreendidos pela Resolução CNE/CP n. 2/2019 como “agentes formadores de conhecimento e cultura”, poderão ser aqueles que repetem e reproduzem, às vezes inconscientemente, o perfil de indivíduo traçado pelo neoliberalismo (polivalente, autônomo, responsável por si mesmo e por sua formação, criativo e ativo na resolução de problemas). Isso representaria uma formação inicial docente eficiente e produtiva para o mercado de trabalho e de consumo, uma formação de tendência tecnicista, eficientista, instrumental e utilitarista.

Essas habilidades recortadas do texto também estão ligadas ao individualismo e ao subjetivismo que trazem subjacente a ideia de reflexão na e sobre a própria ação na prática docente, competências essenciais do professor prático reflexivo. Nas passagens, a “reflexão” pode ser compreendida como a capacidade de ser livre para aprender, ativo e autônomo, protagonista e responsável pelo próprio desenvolvimento pessoal e profissional, aquele que investiga, media, intervém, resolve problemas e adota estratégias. Com a valorização da dimensão prática e o apagamento da dimensão teórica, o que resta ao professor é desenvolver todas essas habilidades a partir de suas próprias experiências, de suas crenças e práticas pedagógicas (o individualismo e o subjetivismo) sem fundamentar-se em nenhuma teoria. A ação-reflexão-ação embasada no individualismo e no subjetivismo (experiências, crenças e

práticas individuais e subjetivas) refrata a prática pela prática e a responsabilização e o mérito por seus sucessos e insucessos pessoais e profissionais.

Cabe salientar que as questões trazidas pela Resolução CNE/CP n. 2/2019 e pela BNC-Formação (2019), como a valorização da dimensão prática, a aproximação entre os cursos de formação docente e as escolas, a interface entre os conhecimentos teórico-científicos trabalhados nas licenciaturas e os conhecimentos desenvolvidos nas salas de aula da EB é de extrema importância. Defendemos todas essas propostas, pois elas constituem o que realmente se espera da formação inicial docente e do trabalho do professor. Estamos contrapondo, nesta pesquisa, como a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) abordam essas questões. Os dois documentos retomam essas problematizações e deixam subjacentes o posicionamento que enfatiza a dimensão prática de forma a provocar a manutenção da dicotomia teoria e prática, a valorização de um dos polos e a desvalorização dos conhecimentos teórico-científicos, das licenciaturas, dos professores formadores, das pesquisas científico-acadêmicas, da formação docente nas instituições de ensino superior, da formação docente em todo o seu potencial humano e da carreira docente.

A Resolução CNE/CP n. 2/2019 teve sua primeira publicação em fevereiro de 2020, precisou ser “republicada por ter saído com incorreção no DOU de 10-2-2020” (BRASIL, 2019, p. 20). A nova publicação se deu em 15 de abril de 2020 e incorporou “as correções aprovadas na Sessão Extraordinária do Conselho Pleno, realizada no dia 11-3-2020” (BRASIL, 2019, p. 20). Geralmente, assim que assinado, o documento regulador (lei, resolução, portaria) é publicado no Diário Oficial da União. No caso da Resolução CNE/CP n. 2/2019, observamos que o documento foi publicado um mês depois de ter sido assinado pelo presidente do CNE à época, Luiz Roberto Liza Curi, além disso a sua segunda publicação, em abril, trouxe correções que foram aprovadas em uma sessão extraordinária ocorrida em março de 2020.

As republicações, as incorreções e os acréscimos pelos quais passou a Resolução CNE/CP n. 2/2019 revelam o quanto, muitas vezes, os documentos que regulamentam as políticas públicas no País são pouco discutidos, elaborados às pressas, muitas vezes assinados “ao apagar das luzes” e alterados em sessões extraordinárias. A esse respeito, Farias (2019, p. 158) enfatiza que “a celeridade nos encaminhamentos dos assuntos educacionais é uma tônica na cena brasileira [...] movimento que tem produzido a desconstituição de processos democráticos amplos de participação, formulação e implementação de suas políticas”. Toda essa dinâmica é acentuada, se levarmos em consideração o contexto político tenso de elaboração da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019), começaram a serem produzidas no governo de Michel Temer e foram finalizadas no governo de Jair Bolsonaro.

A construção do perfil de um professor que usa e domina as tecnologias digitais de informação e comunicação contorna toda a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019). A concepção de linguagem e de letramento, letramento digital, novos e multiletramentos também está presente nos documentos. Tratamos melhor dessas questões no Capítulo 4, quando investigamos, analisamos e interpretamos a concepção de linguagem, de letramento digital, de novos e multiletramentos subjacentes na BNCC (2018), na Resolução CNE/CP n. 2/2019 e na BNC-Formação (2019).

A vinculação do currículo da formação inicial docente ao currículo da EB, a valorização da dimensão prática e o apagamento da dimensão teórica, decorrentes do diálogo com a perspectiva de formação do professor prático reflexivo, com o escolanovismo e com o construtivismo, bem como a construção do perfil de um professor idealizado pelo neoliberalismo são retomados pela BNC-Formação (2019). Dedicamos a próxima seção para investigar, analisar e compreender como esses possíveis sentidos, que apontam para uma formação tecnicista, efficientista, utilitarista e instrumental, emergem do documento.

3.5 BNC-FORMAÇÃO (2019): A ESTREITA VINCULAÇÃO DO CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS AO CURRÍCULO DA EB E A VALORIZAÇÃO DA DIMENSÃO PRÁTICA

A BNC-Formação (2019) é um documento anexo à Resolução CNE/CP n. 2/2019 e, assim como esta, tem como principais destinatários os professores formadores dos cursos de licenciatura e os licenciandos. Traz dez competências gerais e doze competências específicas disponibilizadas em quadros. As competências específicas estão distribuídas em três dimensões: Dimensão do conhecimento profissional, Dimensão da prática profissional, Dimensão do engajamento profissional, que, “de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação” (Brasil, 2019, p. 2). Interessante é observar nessa afirmação da BNC-Formação (2019) que as competências se integram e se complementam na ação, não mencionando a integração e a complementação na teoria, o que pode revelar uma valorização da dimensão prática, a manutenção da dicotomia teoria e prática e o apagamento dos conhecimentos teórico-científicos.

A BNC-Formação (2019) não traz explicitamente a definição ou o conceito das três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Para compreendermos cada uma delas, faz-se necessário nos debruçarmos sobre as doze competências específicas. A partir daí, é possível fazer inferências e levantar pressupostos, a fim compreender os princípios e os propósitos de cada uma das três dimensões para a formação

inicial docente. Essas dimensões e suas competências e habilidades retomam as ideias prescritas nos artigos, incisos e parágrafos da Resolução CNE/CP n. 2/2019.

Não temos a intenção de analisar detidamente as 10 competências gerais, as 12 competências específicas e as 62 habilidades, porque, por muitas vezes, elas acabam tratando das mesmas ideias, sendo elas, essencialmente: o vínculo à BNCC (2018); a capacidade de o professor considerar o contexto dos alunos, da escola e da comunidade; os conhecimentos pedagógicos, as metodologias de ensino, a didática e a prática; o domínio e o uso de tecnologias digitais nas atividades docentes; a interdisciplinaridade; o compromisso e a responsabilidade com o desenvolvimento profissional e pessoal e com a aprendizagem dos alunos.

O desenvolvimento dessas ideias na BNC-Formação (2019) traz vestígios de relações dialógicas estabelecidas com as correntes teóricas do professor prático reflexivo, do escolanovismo e do construtivismo. Assim como na Resolução CNE/CP n. 2/2019, na BNC-Formação (2019) ocorre a estreita vinculação do currículo das licenciaturas ao currículo da EB, a valorização da dimensão prática e o apagamento da dimensão teórica. Essa perda sensível de conhecimento teórico-científico (específico e pedagógico) pode abrir possibilidades para o predomínio das reações subjetivas, individuais e emocionais na manipulação das competências e habilidades prescritas no documento.

Em constante diálogo com a BNCC (2018), a BNC-Formação (2019) também traz dez competências gerais docentes fundamentadas nas dez competências gerais para a EB. Para discutirmos essa estreita vinculação, apresentamos primeiro as dez competências gerais para a EB, retiradas da BNCC (2018), e em seguida as dez competências gerais para as licenciaturas, extraídas da BNC-Formação (2019).

Quadro 3 – Competências Gerais na BNCC (2018)

Competências Gerais da Educação Básica
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e

partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BNCC (2018) (Brasil, 2018).

Quadro 4 – Competências Gerais na BNC-Formação (2019)

Competências Gerais da Formação Inicial Docente
1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: BNC-Formação (2019) (Brasil, 2019).

As dez competências gerais para a EB e as dez competências gerais para as licenciaturas funcionam como a estrutura dorsal dos documentos e são tomadas como uma escolha de conhecimentos pautada em um suposto consenso social sobre o desenvolvimento integral do discente/docente. Essa visão revela uma formação homogênea e conservadora, utilitarista e instrumental, controlada por meio de um projeto unificado e nivelador de educação nacional, materializado em um currículo comum que corporifica a prescrição da seleção dos conhecimentos valorizados pelo MEC como válidos e eficientes e a exclusão de outros conhecimentos julgados como desnecessários. Tem-se uma formação superior administrada pelo MEC, órgão que tem o poder de fazer a seleção de competências e habilidades para a construção de uma identidade docente idealizada pelas políticas educacionais articuladas ao neoliberalismo e ao conservadorismo, aos organismos internacionais e às instituições privadas.

As dez competências gerais docentes são praticamente uma cópia das dez competências gerais prescritas na BNCC (2018), como pode ser observado na correlação dos dois quadros, revelando uma estreita vinculação do currículo da formação inicial docente ao currículo da EB. No confronto entre as competências gerais para a EB e as competências gerais para a formação inicial docente, fica subjacente uma visão de educação e de formação inicial do professor que reduz os conhecimentos teórico-científicos ao que está prescrito na BNCC (2018), provocando, de certa forma, uma redução dos conhecimentos teórico-científicos, essencialmente, dos específicos das áreas e componentes, nas licenciaturas.

Bonini e Costa-Hübes (2019) fazem uma interpretação das ideias que atravessam as dez competências gerais enumeradas pela BNCC (2018). Segundo os autores, as competências gerais

conferem o perfil do sujeito que se pretende formar para o mercado de trabalho: que saiba valorizar, empregar seus conhecimentos e sinta a necessidade de ir além, de continuar se aperfeiçoando, pois a lógica do trabalho requer indivíduos atualizados, capazes de usar a linguagem com maestria e de dominar os recursos tecnológicos que estão ao seu dispor na empresa onde trabalha. Além disso, que seja um sujeito sensível, que cuide de si mesmo, mas também do outro, evitando conflitos e primando pelo diálogo e cooperação. Enfim, trata-se de um sujeito autônomo, capaz de tomar as decisões necessárias para resolver conflitos coletivos com responsabilidade e resiliência (Bonini; Costa-Hübes, 2019, p. 33).

Como já abordamos, todas essas competências são requeridas no mercado de trabalho e de consumo do contexto neoliberal e do sistema de produção do toyotismo, que exigem e valorizam cada vez mais indivíduos competitivos, polivalentes e versáteis; conhecedores e usuários das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC); com habilidades cognitivas e comunicativas; com amplo conhecimento e informação; com capacidade de se adaptar a diversos campos de atuação e à empregabilidade; e sabe enfrentar problemas sociais, entre eles o desemprego. Todas essas competências atendem ao que Tavares (2008, p. 9) aponta como “necessidade de uma flexibilidade mental indispensável ao trabalho polivalente, tanto para fazer vários trabalhos ao mesmo tempo como para fazer múltiplos trabalhos simples, o que significa um trabalho mais complexo”.

Galian, Pietri e Sasseron (2021, p. 11) ressaltam que o que ocorre nas competências gerais docentes é “um pequeno ajuste de termos, mantendo-se essencialmente as mesmas competências gerais da BNCC (2018)”. Para os autores, essa dinâmica

associa-se ao processo de tornar-se competente como professor ao processo de tornar-se competente como estudante – o que sugere que o exemplo do professor será espelhado pelo estudante e torna bastante inespecífico o que vem a ser o conjunto de saberes docentes mobilizados na prática pedagógica (Galian; Pietri; Sasseron, 2021, p. 11).

As competências gerais projetam perfis ideais do aluno e do professor da EB, do professor formador dos cursos de Licenciatura em Letras e do futuro professor de LP. Espera-se que os futuros professores de LP sejam capazes de formar indivíduos com essa identidade traçada idealmente pela BNCC (2018), e os licenciados só terão como desenvolver todas essas habilidades com os alunos da EB se tiverem passado por uma formação que também trabalhou essas mesmas competências e habilidades com ele ao longo do curso de Licenciatura em Letras e construiu neles e com eles essa mesma identidade. Se a formação na EB é de tendência tecnicista, efficientista, utilitarista e instrumental, assim também deve ser a formação inicial

docente. Isso requer um aparelhamento das licenciaturas segundo os moldes do Ensino Médio, o que justifica, em partes, o fato de as competências gerais para a formação inicial do professor serem praticamente uma cópia das competências gerais para a formação na EB.

As competências gerais propostas pela BNCC (2018) estão voltadas diretamente para os alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e algumas competências gerais docentes, como 1, 3, 4 e 8, estão em função desses alunos e não do desenvolvimento integral do futuro professor. Esse posicionamento da BNC-Formação (2019) evidencia um docente formado e moldado principalmente com base nas competências e habilidades que devem ser ensinadas aos estudantes da EB e retoma aspectos do escolanovismo e do construtivismo. O foco da formação inicial docente e da educação está nos interesses e necessidades dos alunos da EB e não no ensino de conhecimentos teórico-científico-pedagógicos aos licenciandos. Os futuros professores não são vistos como transmissores de conhecimentos, mas como orientadores, incentivadores, condutores e promotores da atividade realizada pelo aluno nas suas ações sobre o meio, experiências e descobertas, pois são elas que levam à construção do conhecimento e da autonomia.

A valorização das ações dos licenciandos reflete uma valorização profissional e da prática docente, quando a BNC-Formação (2019) expressa nas competências gerais: “pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções [...]” (Brasil, 2019, p. 13); “valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia [...]” (Brasil, 2019, p. 13); “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções [...]” (Brasil, 2019, p. 13); “agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência [...]” (Brasil, 2019, p. 13).

Em todas essas competências ocorre a valorização da prática, da ação, das experiências, da capacidade de pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade, buscar soluções, de “aprender a aprender” e “continuar aprendendo”, de se conhecer e se cuidar, de investir em si mesmo tanto na vida pessoal quanto profissional. Todas essas competências, quando destituídas dos conhecimentos teórico-científicos, epistemológicos e filosóficos, de historicidade, ética e estética, anulam a capacidade de analisar criticamente, pesquisar e usar a criatividade para um movimento transformador na educação. Quando articuladas à formação do professor prático reflexivo, ao escolanovismo e ao construtivismo pela perspectiva do neoliberalismo, essas competências são vistas como meio eficaz para

resolver os problemas do ensino-aprendizagem; deixam transparecer o individualismo, a subjetividade e a responsabilidade por si mesmo (“conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções”); apontam a responsabilidade pela autoformação (“valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia”). Tudo isso promove a responsabilização individual e subjetiva pelos sucessos e insucessos na sua carreira, na sua prática docente, na sua autoformação, na sua vida pessoal, na qualidade do ensino e da aprendizagem, sem considerar o contexto concreto, externo e as relações sócio-histórico-político-econômicas. Essas competências podem, portanto, deixar subjacente uma falsa valorização docente.

Após essa breve análise das competências gerais da formação inicial docente, passamos à análise das competências distribuídas nas três dimensões. A primeira dimensão proposta na BNC-Formação (2019) – Dimensão do conhecimento profissional – traz as seguintes competências específicas:

1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL

- 1.1 - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
- 1.2 - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
- 1.3 - reconhecer os contextos de vida dos estudantes;
- 1.4 - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais (Brasil, 2019, p. 13).

As competências dessa dimensão apontam que o conhecimento profissional se constitui dos conhecimentos específicos (objetos de conhecimento), dos conhecimentos práticos pedagógico-didáticos (saber como ensinar e como os estudantes aprendem e reconhecer os contextos de vida dos estudantes) e conhecimentos educacionais (conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais). A competência específica 1.1, “dominar os objetos de conhecimento” pode remeter ao conhecimento teórico amplo e profundo dos conhecimentos específicos obtido nos meios universitários, porém, nas habilidades dessa competência, eles aparecem limitados e vinculados às prescrições da BNCC (2018) e aos conhecimentos interdisciplinares: “1.1.3 - Dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidos na BNCC (2018) e no currículo” (Brasil, 2019, p. 15); e

- 1.1.5 Compreender e conectar os saberes sobre a estrutura disciplinar e a BNCC (2018), utilizando esse conhecimento para identificar como as dez competências da Base podem ser desenvolvidas na prática, a partir das competências e dos

conhecimentos específicos de sua área de ensino e etapa de atuação, e a inter-relação da área com os demais componentes curriculares” (Brasil, 2019, p. 15).

Essa vinculação dos conhecimentos específicos aos conteúdos prescritos pela BNCC (2018) pode deixar transparecer que basta o professor de LP dominar os objetos do conhecimento prescritos na Base para a EB, não é necessário que os cursos de Licenciatura em Letras trabalhem conhecimentos teóricos linguísticos e literários que não foram selecionados e valorizados pelo documento regulador. Tem-se, dessa forma, uma proposta que define e reduz os conhecimentos específicos nas licenciaturas, provocando um controle e um esvaziamento deles na formação inicial docente.

Nas habilidades da competência específica 1.1, os conhecimentos pedagógicos estão relacionados ao Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) e à aplicação de estratégias de ensino e de atividades didáticas e das “diferentes formas diagnóstica, formativa e somativa de avaliar a aprendizagem dos estudantes” (Brasil, 2019, p. 15). Todos esses saberes estão relacionados à prática, ao “saber fazer”. Se a formação inicial docente estiver fundamentada na perspectiva do professor prático reflexivo, do construtivismo e do escolanovismo (proposta subjacente no documento), o conhecimento pedagógico do conteúdo pode limitar-se aos conhecimentos práticos, às experiências, às crenças, aos valores subjetivos e individuais dos professores, o que provoca um esvaziamento dos conhecimentos teórico-científicos produzidos no campo da Educação. Nessa perspectiva, tem-se a prática pela prática, a ação-reflexão-ação não está fundamentada na teoria, permanece a dicotomia teoria e prática, e a atividade pedagógica do professor não é vista como *práxis* docente.

Essa dimensão traz muitas habilidades ligadas ao reconhecimento do contexto de vida dos estudantes, como em: “1.2.3 Conhecer os contextos de vida dos estudantes, reconhecer suas identidades e elaborar estratégias para contextualizar o processo de aprendizagem” (Brasil, 2019, p. 15); “1.2.5 Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos” (Brasil, 2019, p. 15); “1.2.6 Adotar um repertório adequado de estratégias de ensino e atividades didáticas orientadas para uma aprendizagem ativa e centrada no estudante” (Brasil, 2019, p. 15); “1.3.1 Identificar os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua” (Brasil, 2019, p. 16); “1.3.2 Compreender os objetos de conhecimento que se articulem com os contextos socioculturais dos estudantes, para propiciar aprendizagens significativas e mobilizar o desenvolvimento das competências gerais” (Brasil, 2019, p. 16).

Essas habilidades colocam o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem e valorizam os meios onde ocorrem suas experiências, retomando os pressupostos do escolanovismo e do construtivismo. É de extrema importância o ensino voltado para o reconhecimento do contexto social, cultural, econômico e político das escolas e dos alunos, no entanto, faz-se necessário observar se não está restrito ao mundo individual e subjetivo do aluno, uma tendência de propostas de formação fundamentadas no escolanovismo e no construtivismo. Com a acentuada centralização no contexto dos alunos, pode ocorrer o que Galian, Pietri e Sasseron (2021, p. 4) apontam como o

risco de desvalorização do conteúdo do ensino em nome da relevância das culturas populares e das explicações já construídas pelos estudantes em seus grupos sociais de origem – que podem se tornar ao mesmo tempo ponto de partida e horizonte na abordagem dos conhecimentos escolares.

O ensino e a aprendizagem centrados somente nas necessidades e nos interesses do aluno, no seu contexto de vida e de experiências, pode levar a uma limitação e restrição do ensino-aprendizagem ao mundo do estudante. Isso retiraria dele oportunidades de desenvolver um conhecimento crítico de outras realidades sociais, políticas, econômicas e culturais e, até mesmo, dos conhecimentos produzidos pelos homens em sua historicidade, em outros momentos e em outros espaços.

Observamos também o quanto as habilidades dessa dimensão valorizam os conhecimentos ligados à estrutura e à governança dos sistemas educacionais, como em: compreender “a organização da escola, dos sistemas de ensino e das práticas educacionais”; “dominar as informações sobre a estrutura do sistema educacional brasileiro, as formas de gestão, as políticas e programas, a legislação vigente e as avaliações institucionais”; “conhecer a BNCC e as orientações curriculares da unidade federativa em que atua”; e “reconhecer as diferentes modalidades do ensino em que atua” (Brasil, 2019, p. 16).

Se considerarmos toda a discussão que empreendemos no Capítulo 2, quando tratamos do contexto político de elaboração da BNCC (2018), da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019) e da pequena participação de professores da EB e de professores formadores na construção desses documentos, podemos inferir que essas habilidades refratam uma atitude passiva do professor. Bastaria o reconhecimento passivo da estrutura hierárquica do sistema educacional brasileiro, das legislações que normatizam a educação e das avaliações que mostram o padrão de qualidade da aprendizagem dos alunos. Tudo isso intensifica-se com o fato de esses documentos serem reguladores e normativos, de corporificarem currículos

prescritos, de configurarem-se como currículos comuns voltados para a homogeneização e a padronização.

Essas habilidades prescritas na BNC-Formação (2019) podem evidenciar que o futuro professor precisa reconhecer toda essa estrutura hierárquica e todos os documentos que definem e orientam a educação, como a BNCC (2018), para estar ciente de quem tem o poder de controlar o discurso, legislar e normatizar, selecionar e valorizar os saberes, formar identidades, gerir a política educacional brasileira e traçar objetivos para ela. O futuro professor de LP estará, assim, ciente de qual é o seu lugar e o seu papel passivo dentro desse sistema educacional traçado e gestado pelo MEC, seria somente aquele que executa e cumpre o que está prescrito nos documentos reguladores da política curricular nacional.

A BNC-Formação (2019) não menciona uma proposta de tratamento da estrutura e da governança do sistema educacional brasileiro pela perspectiva crítica, histórica e social. Trata-se de um reconhecimento que desconsidera as relações globais e capitalistas e o sistema econômico e político nos quais os professores são formados, constituídos e estão inseridos profissionalmente.

Chama a atenção também o fato de, nas habilidades de todas as quatro competências específicas dessa dimensão, predominar os conhecimentos pedagógicos, compreendidos como “saber fazer” e os conhecimentos específicos serem mencionados em apenas duas habilidades (habilidades 1.1.3 e 1.1.5), de um total de 21. O nome da dimensão “Dimensão do conhecimento profissional” traz a expectativa de que as competências e as habilidades prescritas abrangerão os conhecimentos teóricos, tanto específicos quanto pedagógicos, e os conhecimentos didático-práticos. Na realidade, o que ocorre nessa dimensão é um desequilíbrio entre os conhecimentos específicos (desvalorizados) e os conhecimentos pedagógicos (valorizados como “saber fazer”), provocando a dissociação entre teoria e prática.

Essa configuração implicaria um esvaziamento teórico, principalmente, dos conhecimentos específicos das áreas da Linguística, da Linguística Aplicada e dos Estudos Literários nos cursos de Licenciatura em Letras. Se os conhecimentos teórico-científicos específicos não são mais importantes na formação inicial docente, o vazio é preenchido por mais prática ou a formação se reduz à prática e, quem sabe, pode ser mais breve, rápida, aligeirada, exata, objetiva, racional e pragmática, exatamente como exige o imediatismo, o instrumentalismo e o utilitarismo do mundo capitalista, globalizado e neoliberal.

A segunda dimensão proposta na BNC-Formação (2019) – Dimensão da prática profissional – traz as seguintes competências específicas:

- I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
- II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
- III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
- IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades (Brasil, 2019, p. 17-18).

Como o próprio nome da dimensão indica, há nessas competências a valorização da dimensão prática com o foco no planejamento, na gestão, no conhecimento pedagógico do conteúdo e na avaliação. Os verbos dessas competências específicas apontam o caminho traçado por um currículo tradicional tecnicista: planejar o que e como será ensinado; criar, saber gerir, conduzir (executar, colocar em prática) e avaliar o desenvolvimento (avaliação dos alunos, da prática pedagógica e do currículo).

As habilidades das competências específicas permanecem vinculando o currículo da formação inicial docente à BNCC (2018), como em: “2.1.1 Elaborar o planejamento dos campos de experiência, das áreas, dos componentes curriculares, das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento, visando ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas pela BNCC” (Brasil, 2019, p. 17) e “2.4.1 Desenvolver práticas consistentes inerentes à área do conhecimento, adequadas ao contexto dos estudantes, de modo que as experiências de aprendizagem sejam ativas, incorporem as inovações atuais e garantam o desenvolvimento intencional das competências da BNCC” (Brasil, 2019, p. 18). A BNC-Formação (2019) espera que a elaboração, o planejamento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas “garantam o desenvolvimento intencional das competências da BNCC (2018)”. Para que esse objetivo seja alcançado, é importante que as competências e as habilidades prescritas pela BNCC (2018) sejam objetos de conhecimento, ensino e pesquisa nas licenciaturas. Os objetos de conhecimento nos cursos de Licenciatura em Letras ficam reduzidos às competências e habilidades definidas pela BNCC (2018) para a área de linguagens e suas tecnologias e para o componente LP (a vinculação do currículo das licenciaturas ao currículo da EB).

Há marcas da retomada das ideias do escolanovismo e do construtivismo com a valorização dos interesses e das necessidades dos alunos, como quando a BNC-Formação (2019) propõe: “2.1.4 Identificar os recursos pedagógicos [...] e sua adequação para o desenvolvimento dos objetivos educacionais previstos, de modo que atendam as necessidades, os ritmos de aprendizagem e as características identitárias dos estudantes” (Brasil, 2019, p. 17). Como já discutimos, isso é importante, mas os objetivos educacionais não podem ficar limitados aos interesses, às necessidades, às experiências e às características identitárias dos alunos. Faz-se necessário que os conhecimentos produzidos para além dos contextos imediatos dos alunos sejam trabalhados nas salas de aula, para tanto é indispensável uma formação

integral do professor, que contemple conhecimentos específicos, teóricos, filosóficos, estéticos, éticos, pedagógicos, políticos.

Assim como na primeira dimensão, não verificamos nas competências ou nas habilidades da Dimensão da prática profissional a articulação entre a teoria e a prática. Percebemos a predominância da prática pedagógica, do “saber fazer”. Esse posicionamento se distancia de uma proposta de *práxis* docente. Com o conhecimento teórico (específico e pedagógico) diminuído e a valorização da prática, o professor não é capaz de ser um sujeito transformador de sua prática, de (re)significá-la, pois ela permanece fundamentada nas suas experiências, nas suas crenças e no “saber fazer” individual e subjetivo, o que retoma a perspectiva da formação do professor prático reflexivo, do escolanovismo e do construtivismo.

A BNC-Formação (2019) não deixa evidente a projeção de um sujeito intelectual e investigador, capaz de desenvolver pesquisas científicas relacionadas aos campos da Educação e dos conhecimentos específicos da sua área, pois para isso é necessário conhecimento teórico-científico. Os cursos de Licenciatura em Letras estariam diante da redução da quantidade de conhecimentos teórico-científicos específicos e da valorização e ampliação das competências e habilidades de vivência pessoal, individual e subjetiva dos indivíduos.

As habilidades “2.2.2 Criar ambientes seguros e organizados que favoreçam o respeito, fortaleçam os laços de confiança e apoiem o desenvolvimento integral de todos os estudantes” (Brasil, 2019, p. 17); “2.2.3 Construir um ambiente de aprendizagem produtivo, seguro e confortável para os estudantes, utilizando as estratégias adequadas para evitar comportamentos disruptivos” (Brasil, 2019, p. 17); e “2.4.4 Trabalhar de modo colaborativo com outras disciplinas, profissões e comunidades, local e globalmente” (Brasil, 2019, p. 18) refratam uma tentativa de estabelecer o que Facci (2004) chama de unidade espiritual, já que a material não existe. Essas habilidades valorizam a natureza afetiva e conciliadora do professor e não o seu trabalho no processo de apropriação do conhecimento teórico-científico pelo aluno. Essas habilidades também refratam a construção de um perfil (identidade) de professor apaziguado e apaziguador, pacificado e pacificador, um indivíduo que se aproxima muito dos discursos neoliberal e conservador: colaborativo, adaptável, resiliente, responsável, aquele que coopera, dialoga e evita conflitos.

A terceira dimensão proposta na BNC-Formação (2019) – Dimensão do engajamento profissional – traz as seguintes competências específicas:

- I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
- II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;

- III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
- IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (Brasil, 2019, p. 19-20).

Nas competências e nas habilidades dessa dimensão, o “engajamento profissional” está explicitamente relacionado à palavra compromisso e implicitamente à responsabilidade. As habilidades dessas competências retomam os princípios neoliberais do individualismo e do subjetivismo, colocam sobre os ombros do professor o compromisso e a responsabilidade pela construção de seu projeto de vida, de sua formação profissional, da qualidade do ensino-aprendizagem, abrindo caminhos para que seja retirado do social (do Estado) o compromisso com a educação e com a formação docente. Passamos a analisar as habilidades para observar todas essas refrações de sentido.

A habilidade 3.1.1 expressa que o professor deve ser capaz de “Construir um planejamento profissional utilizando diferentes recursos, baseado em autoavaliação, no qual se possa identificar os potenciais, os interesses, as necessidades, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação” (Brasil, 2019, p. 19). Para a BNC-Formação (2019), o projeto de vida profissional parece depender única e exclusivamente da autoavaliação, baseado nela, o futuro professor identifica interesses, necessidades, estratégias e traça metas, para alcançar os objetivos e atingir a realização profissional. A BNC-Formação (2019) compreende que o professor se desenvolve voltado para si mesmo (autoavaliação, interesses, necessidades), não considera fatores históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais que exercem forte influência nesse processo de formação profissional. O sucesso na construção e na realização de seu projeto de vida e de seu projeto profissional depende de suas capacidades subjetivas e individuais.

A autoavaliação, a identificação dos interesses e das necessidades, a autonomia para traçar seus objetivos e alcançar o sucesso profissional, o respeito pela individualidade e pela subjetividade do docente refratam, no nosso ponto de vista, uma “falsa valorização do professor”. Está subjacente o meritocracismo, a responsabilização e a culpabilização pelos sucessos e pelos insucessos na sua carreira profissional, na sua prática docente, no ensino-aprendizagem, na qualidade da educação. Todas as competências dessa habilidade 3.1.1 dependem da capacidade e do desempenho individual e subjetivo do professor.

As demais habilidades dessa competência seguem essa mesma direção: “engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver” (Brasil, 2019, p. 19); “assumir a responsabilidade pelo autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando

de atividades formativas” (Brasil, 2019, p. 19); e “engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar [...] na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes” (Brasil, 2019, p. 19). Observamos nessas habilidades a valorização da subjetividade, do individualismo e da dimensão prática. Embora o documento proponha o engajamento em estudos e pesquisas, estes estão voltados para a busca de soluções dos problemas da educação e não para a formação integral e emancipadora do professor como ser humano, intelectual, pesquisador e transformador. Não se evidencia a proposta efetiva de articulação teoria e prática, não há indícios da *práxis* docente.

O perfil do professor prático reflexivo vai se acentuando progressivamente à medida que as habilidades são apresentadas. A última habilidade dessa competência atinge o ápice da construção desse perfil: 3.1.5 “Engajar-se profissional e coletivamente na construção de conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula, o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes” (Brasil, 2019, p. 19).

Nessa habilidade a dimensão prática é vista como a fonte para a construção do conhecimento do professor. Cabe a ele conceber, aplicar e avaliar as estratégias (o seu “saber fazer”) para melhorar a dinâmica da sala de aula, o ensino e a aprendizagem. O verbo “conceber” retoma a concepção do construtivismo de construção do conhecimento, o professor constrói/concebe o seu conhecimento nas experiências e ações sobre o meio. Os verbos “aplicar” e “avaliar” apontam para o processo de refletir na prática e sobre a prática, o professor “faz” (aplica) e reflete” (avalia) sobre o que fez, atitudes próprias da ação-reflexão-ação. Todas essas ações são embasadas no individualismo e no subjetivismo, retomam o perfil de professor prático reflexivo, que reflete sobre e na prática fundamentado nas suas crenças, experiências e práticas realizadas anteriormente.

Essa habilidade e todas as demais dessa dimensão não fazem referência, em nenhum momento, à dimensão teórica ou aos conhecimentos teórico-científicos. Nelas o conhecimento docente vem da sua própria prática e de suas experiências. Trata-se de uma autoformação subjetiva, individualista e pragmática. Esse posicionamento da BNC-Formação (2019) pode revelar que o documento não concebe o professor como um ser dialógico, histórico, social, político e crítico que necessita conhecer as múltiplas perspectivas teóricas e o contexto em que foram elaboradas, para, assim, fundamentar e (re)significar as suas práticas pedagógicas e até mesmo as teorias.

A Competência 3.2 prevê que o professor se comprometa com a aprendizagem dos estudantes. A leitura conjunta de duas habilidades dessa competência, a 3.2.1 e a 3.2.2, deixam

transparecer que a aprendizagem dos alunos está “nas mãos do professor”, que deve “Compreender o fracasso escolar não como destino dos mais vulneráveis, mas fato histórico que pode ser modificado” (Brasil, 2019, p. 19), para tanto faz-se necessário “comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender” (Brasil, 2019, p. 19). Pressupõe-se que esse fato histórico pode ser modificado pelo engajamento profissional do professor, independente de outros elementos concretos e externos, como a desigualdade social somada às condições desiguais de oferta educacional, a falta de oportunidade de formação dos professores, a falta de infraestrutura das escolas, a exclusão e o abandono escolar, a valorização da cultura da elite. Essa habilidade aponta o que Facci (2004) vê como o perigo de interpretar a inteligência como um fenômeno naturalmente produzido, sem considerar as condições sociais que entram em jogo no desenvolvimento intelectual.

Essas habilidades refratam a ideia de que a escola e o professor são os grandes vilões da permanência do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem dos alunos ao longo da história, porque ainda não houve um engajamento profissional efetivo. Não só o professor é culpabilizado, mas também o professor que forma esse docente. Trata-se de uma incompetência em cadeia: a formação inicial incompetente geraria o professor incompetente lá na sala de aula.

A escola e a formação inicial docente são o veneno e o remédio para o sucesso escolar. Elas são vistas como as responsáveis pelo fracasso (a atuação do professor, a falta de profissionalismo, de engajamento, de compromisso e de responsabilidade). Ao mesmo tempo, são o remédio, desde que o professor da EB e o professor formador se comprometam com a aprendizagem dos estudantes e dos licenciandos, tenham como fundamentação as prescrições da BNCC (2018), da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019) e coloquem em prática o princípio de que todos são capazes de aprender, independente de condições sociais, históricas, econômicas, políticas, das relações de poder e hierárquicas. Mais uma vez, a responsabilidade sai do nível social (da gestão e da administração) para o nível individual (professor).

O ensino voltado para atender às diferentes identidades e necessidades dos alunos e a vinculação do currículo da formação inicial docente à BNCC (2018) também são retomados na habilidade 3.2.3:

Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC (2018) e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes (Brasil, 2019, p. 19).

Nessa habilidade há o diálogo com as propostas do escolanovismo e do construtivismo (valorização das diferentes identidades e necessidades dos estudantes) e os recursos tecnológicos são vistos como instrumentos para garantir o desenvolvimento das competências da BNCC (2018) (vinculação dos currículos das licenciaturas aos currículos da EB).

A responsabilidade sobre os problemas de indisciplina e, até mesmo, violência na escola, também acaba sendo atribuída implicitamente ao professor, visto que no âmbito escolar espera-se que ele seja capaz de se “atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais” (Brasil, 2019, p. 19). Nessa passagem, a BNC-Formação (2019) parece não considerar que a escola é parte integrante do social, a violência não nasce e não está apenas nas escolas, ela surge e está presente em toda a sociedade.

A escola não tem autonomia em relação à estrutura social e não pode determinar sozinha a melhoria das relações sociais, um papel atribuído erroneamente a ela pelo liberalismo e pelo neoliberalismo. O professor não é o único responsável pela indisciplina dos alunos e pela violência que adentra o espaço escolar ou ocorre no ambiente digital. Outros agentes também são encarregados, entre eles os pais e o próprio Estado, o qual pode contribuir por meio da promoção de políticas públicas que visem diminuir a discrepante desigualdade social, a falta de emprego, de moradia, de saúde, de saneamento e de policiamento, de combate efetivo às drogas, somente para citar algumas medidas. Todos esses fatores externos podem contribuir para a promoção da prática de violência e eles interferem na vida dos alunos e no ambiente escolar. Esses problemas sociais entram pelos portões das escolas todos os dias, e o professor não tem como se responsabilizar por tudo isso.

Nesse recorte do texto, observamos também que o trabalho do professor não é valorizado como o ato de ensinar os conhecimentos teórico-científicos produzidos pelos homens a partir de suas relações sociais e de suas necessidades ao longo da história humana, mas como uma atividade que desenvolve nos alunos a atitude de colaboração, respeito às diferenças, cooperação e apaziguamento. Essa passagem da BNC-Formação (2019) refrata o que Facci (2004) sinaliza como a desvalorização da escola como uma instituição de socialização das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento humano e do trabalho do professor, que deixa de ser visto como o ato de ensinar os conhecimentos e bens culturais historicamente e coletivamente construídos pelos homens.

Compreendemos que a desvalorização da escola e do trabalho do professor, mencionada por Facci (2004), tem como uma das causas a desvalorização dos conhecimentos

teórico-científicos na EB. Essa desvalorização pode implicar um esvaziamento teórico na formação inicial docente, concretizada com a implementação da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019) nas licenciaturas, visto que esses documentos colocam a ênfase na dimensão prática e vinculam o currículo das licenciaturas ao da EB. A desvalorização da dimensão teórica está presente nessa Dimensão do engajamento profissional, que não trata em suas competências e habilidades dos conhecimentos teórico-científicos (específicos e pedagógicos) nem da importância da articulação entre a teoria e prática.

A habilidade 3.2.5 traz uma concepção do trabalho do professor pela perspectiva do construtivismo e do escolanovismo: “Construir um ambiente de aprendizagem que incentive os estudantes a solucionar problemas, tomar decisões, aprender durante toda a vida e colaborar para uma sociedade em constante mudança” (Brasil, 2019, p. 19). O professor é visto como incentivador, orientador e condutor de atividades realizadas pelos alunos por meio de suas ações sobre o meio, experiências e descobertas. Essa habilidade se articula também aos princípios do neoliberalismo e pode refratar uma imagem de professor como o agente formador do perfil de indivíduo ativo, flexível, adaptável, capaz de tomar decisões e resolver problemas, interessado em “aprender a aprender” por toda a vida, pois a empregabilidade no mundo globalizado, a prática da cidadania e a superação da exclusão social exigem tudo isso.

A habilidade 3.1.1 da competência “3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos” (Brasil, 2019, p. 19) prevê que o futuro professor possa: “Contribuir na construção e na avaliação do projeto pedagógico da escola, atentando na prioridade que deve ser dada à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento do aluno” (Brasil, 2019, p. 19). Essa habilidade pode refletir a importância atribuída ao professor como participante ativo da construção e avaliação do projeto pedagógico. Pode refratar, entretanto, a retomada da concepção de currículo pela perspectiva tradicional, de tendência tecnicista e racionalista em um movimento discursivo centrípeto que busca manter a hierarquia e a influência que o currículo prescrito exerce sobre o currículo moldado.

Como discutimos no Capítulo 2, a concepção de currículo pela perspectiva tradicional, de tendência tecnicista e racionalista, estabelece fases para o desenvolvimento curricular: a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação. A habilidade prescreve que o professor deve contribuir na construção e na avaliação do currículo elaborado no âmbito escolar, ou seja, do currículo moldado. O MEC espera que o currículo moldado (nas escolas e nas licenciaturas) contemple as competências e as habilidades definidas pela BNCC (2018) (currículo prescrito). Trata-se, portanto, de uma participação e contribuição passiva e controlada pelo currículo prescrito e, no caso dos cursos de Licenciatura em Letras, de uma estreita vinculação do

currículo de formação do professor de LP à área de linguagens e suas tecnologias e ao componente LP.

As habilidades da competência 3.4, “Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade ” (Brasil, 2019, p. 20), revelam que o verbo “engajar-se” está ligado à “comunicação e interação com as famílias para estabelecer parcerias e colaboração com a escola” (Brasil, 2019, p. 20), a “saber comunicar-se com todos os interlocutores: colegas, pais e comunidade” (Brasil, 2019, p. 20), e a “contribuir para o diálogo com outros atores da sociedade e articular parcerias intersetoriais que favoreçam a aprendizagem e o pleno desenvolvimento de todos” (Brasil, 2019, p. 20). Essa comunicação e interação para estabelecer parcerias tanto com a comunidade quanto com outros atores da sociedade (parcerias intersetoriais) nos remete ao movimento Todos pela Educação, ao Movimento pela Base Nacional Comum Curricular e ao Escola sem Partido. Essas parcerias intersetoriais abrem espaço para a entrada da iniciativa privada na educação.

A formação inicial docente concebida pela BNC-Formação (2019) é uma formação estritamente profissional, a começar pelo nome das dimensões, que trazem consigo o adjetivo “profissional”: Dimensão do conhecimento profissional, Dimensão da prática profissional, Dimensão do engajamento profissional. Facci (2004) ressalta que o conceito de profissionalização no contexto neoliberal está associado à ideia de competência, em que o trabalhador necessita ter um conhecimento mais genérico e mais amplo, assim é capaz de adaptar-se a diferentes tarefas. A autora ainda enfatiza que não é necessária uma formação teórica e científica consistente, bastam noções vagas, conhecimentos fluídos, espontâneos, fáceis e naturais. Parece ser justamente essa a visão de formação inicial docente da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019), o que revela uma distância da concepção de formação pautada no “desenvolvimento humano global” (Brasil, 2018, p. 14), alardeada pela BNCC (2018).

A desvalorização do conhecimento teórico-científico nas universidades tem sido uma tendência das gestões governamentais da última década. Estudiosos têm se dedicado a investigar o que apontam como o fenômeno da anticiência, que tem ocorrido no País desde o final do governo de Dilma Rousseff. Segundo Freire Júnior (2022), professor de Física e de História da Ciência da Universidade Federal da Bahia, “do final do governo Dilma para cá, o investimento global em ciência e tecnologia no Brasil caiu para alguma coisa entre 30% a 40% do pico que chegou no governo Dilma. Essa contenção de investimentos na área está impactando toda a vida acadêmica”. De acordo com o professor, a desvalorização da ciência intensificou-se no governo de Jair Bolsonaro “é um cenário em que a atividade científica foi

tão atacada, especialmente pelo atual presidente, que essa ideia de que a ciência não tem valor relevante para sociedade se difundiu, particularmente no contexto da pandemia”. Nesse viés, Carvalho (2021) chama a atenção para uma oscilação do governo Bolsonaro entre ciência e anticiência, confirmando o surgimento de uma nova forma de racionalidade instrumental que aparece na contemporaneidade, o negacionismo instrumental.

A desvalorização do conhecimento teórico-científico ou o “fenômeno da anticiência” ou o “negacionismo instrumental” está subjacente no discurso da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019), documentos produzidos nas gestões de Michel Temer e Jair Bolsonaro. Esses fenômenos estão materializados no documento por meio das relações dialógicas (enviesadas) com a perspectiva do professor prático reflexivo, do escolanovismo e do construtivismo; da vinculação do currículo das licenciaturas ao currículo da EB; da ênfase na dimensão prática; da permanência da dicotomia teoria e prática; e do esvaziamento teórico. Tudo isso traz sérias consequências para a formação inicial docente, pois provoca a desvalorização das licenciaturas e de seus currículos; das universidades; dos currículos dos professores formadores; da produção de pesquisas e conhecimentos científico-acadêmicos; da profissão docente; do professor enquanto sujeito intelectual, pesquisador e transformador no processo histórico, social, político, cultural, ético e estético do contexto escolar e universitário.

Acrescentamos que todas essas consequências podem gerar sentimento de desvalorização da formação humana e profissional e dúvida quanto à importância dos conhecimentos científicos para a profissão e para a realização das atividades pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. Essas consequências denigrem a formação humana e profissional do professor, provocando um sentimento de impotência frente aos problemas sociais do contexto contemporâneo, e descaracterizam o professor formador como um profissional que está nas licenciaturas para produzir em cada licenciando a humanidade que é construída sócio-historicamente pelos homens.

3.6 RESOLUÇÃO CNE/CP N. 4/2024: UMA CONTRARESPOSTA À RESOLUÇÃO DE 2019 E À BNC-FORMAÇÃO (2019)

Como apresentamos anteriormente, o MEC homologou, em 29 de maio de 2024, a Resolução CNE/CP n. 4, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Essa nova Resolução revoga a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019).

Nossa pesquisa, que já está em desenvolvimento há quatro anos, não tem como contemplar as novas Diretrizes profundamente. No momento de homologação da Resolução (maio de 2024), nosso estudo já se encontrava em processo de finalização, além disso, temos um prazo a cumprir definido pelo programa de pós-graduação ao qual estamos vinculadas. Uma análise dialógica do discurso da Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024, demandaria observar como ela se inscreve no campo curricular, no campo de formação inicial docente e no campo do ensino-aprendizagem de LP. Teríamos que seguir a mesma dinâmica que realizamos na análise dialógica do discurso da BNCC (2018), da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019). O estudo exigiria investigar e interpretar o contexto de elaboração desse documento, as relações dialógicas que estabelece com outros discursos que materializam perspectivas teórico-pedagógicas e posicionamentos ideológicos que circulam no campo político, econômico, acadêmico, escolar.

Não podemos, contudo, ignorar o surgimento da Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024, no processo histórico-social-político nacional de discursivização sobre a formação inicial docente, por isso apresentamos sucintamente nossas primeiras percepções acerca da Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024, sem empreender uma descrição, análise e interpretação específica que ela requer. Nessa tentativa, destacamos as partes do texto que apresentam uma contraresposta à Resolução CNE/CP n. 2/2019 e à BNC-Formação (2019), principalmente, com relação à ausência de articulação teoria e prática, à valorização da dimensão prática, ao sensível apagamento da dimensão teórica e à vinculação estreita do currículo das licenciaturas ao currículo da EB.

A primeira questão que chama nossa atenção é o fato de a Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024, *não* trazer uma proposta de formação inicial docente fundamentada na pedagogia das competências. A Resolução CNE/CP n. 4/2024 expressa que as diretrizes definem

fundamentos, princípios, base *comum* nacional, perfil do egresso, estrutura e currículo *a serem observados* nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das Instituições de Educação Superior - IES que as ofertam (Brasil, 2024, p. 1, grifo nosso).

A Resolução CNE/CP n. 4/2024 não define uma base *nacional* comum curricular, mas uma base *comum* nacional. À semelhança do que explicamos no Capítulo 2, a expressão, “base comum curricular”, foi criada no início da década de 1980, tinha como cenário o fim da ditadura militar e a redemocratização do País. A expressão trazia um discurso de sentido político, que representava a luta pela formação do educador e sua carreira, e um sentido teórico, pois buscava

orientar os currículos dos cursos de formação dos educadores, com foco na docência (Anfope, 2014). Outra questão é o uso da expressão “a serem observados”. Diferentemente da Resolução CNE/CP n. 2/2019, que traz a afirmação “deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente” (Brasil, 2019, p. 2), a Resolução CNE/CP n. 4/2024, usa “a serem observados”. A nova Resolução retira, com essa mudança discursiva, o caráter autoritário expresso em “deve ser implementada”, que traz o sentido de dever a ser executado e efetivado.

Em nossa leitura do documento, percebemos que a Resolução CNE/CP n. 4/2024 valoriza a articulação teoria e prática, busca romper a dicotomia gerada pelo enfoque ora na dimensão prática ora na dimensão teórica e traz a concepção de uma formação fundamentada na *práxis* docente. Diversas passagens abordam a questão da associação dessas duas dimensões, entre as quais destacamos:

IV - a articulação indissociável entre a teoria e a prática no processo de formação dos profissionais do magistério, fundamentada no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais, a partir da mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos, assegurados pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela inserção dos licenciandos nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado da *práxis* docente (Brasil, 2024, p. 3).

Nesse recorte do texto, a Resolução CNE/CP n. 4/2024 traz temas caros à formação inicial docente, como a associação teoria e prática, a valorização do tripé ensino, pesquisa e extensão e a aproximação entre as licenciaturas e as escolas, valorizadas e vistas como espaço privilegiado para a *práxis* docente. A Resolução CNE/CP n. 4/2024 espera que a articulação teoria e prática fundamente-se no exercício crítico e contextualizado, que somente pode ser alcançado pela mobilização dos conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos. Não se trata, portanto, de um exercício docente e de uma formação inicial fundamentados somente na prática, nas experiências e crenças individuais e subjetivas. A *práxis* docente afasta a ideia da prática pela prática (formação praticista) ou da teoria pela teoria (conteudista).

Não nos contemos e chamamos a atenção para o fato de que o termo *práxis*, criado por Marx, estava presente na Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, elaborada e homologada no governo de Dilma Rousseff. O termo não foi usado na Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, elaborada e homologada no governo de Fernando Henrique Cardoso, nem na Resolução CNE/CP n. 2/2019, elaborada nos governos de Michel Temer e de Jair Bolsonaro. O termo *práxis* é retomado na Resolução de 2024, elaborada no governo Lula. Ocorre, dessa forma, a rejeição a um conceito marxista, nos documentos elaborados em 2002 e em 2019, e um acolhimento, nos documentos elaborados em 2015 e 2024. Esse posicionamento discursivo

materializa a dinâmica das forças ideológicas centrípetas e centrífugas corporificadas na linguagem.

A Resolução CNE/CP n. 4/2024 propõe a “conexão do currículo de formação com conteúdos que fundamentam e balizam as diretrizes curriculares para a Educação Básica” (Brasil, 2024, p. 5). Percebemos, nessa passagem e em outras, que a Resolução CNE/CP n. 4/2024 propõe uma conexão entre os conhecimentos trabalhados nas licenciaturas e os a serem desenvolvidos na EB. Essa conexão, entretanto, *não* vincula estritamente o currículo da formação inicial docente ao currículo da EB, muito menos à BNCC (2018). Essa é uma ruptura de discurso como também de direcionamento teórico-prático da proposta que pretende organizar a formação inicial nas licenciaturas.

A menção à BNCC (2018), por exemplo, aparece em um único momento, quando a Resolução dispõe:

II - compreender criticamente os marcos normativos que fundamentam a organização curricular de cada uma das etapas e modalidades da Educação Básica e, em particular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2024, p. 7).

Verificamos que a mais recente Resolução espera dos futuros professores e dos professores formadores uma compreensão *crítica* das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, elaboradas em 2013, e da BNCC (2018), a partir dos marcos normativos que as fundamentam. Não é esperado que os currículos das licenciaturas estejam limitados às competências prescritas na BNCC (2018), mas que os principais agentes do processo de formação inicial docente tenham um posicionamento crítico diante desses documentos. Isso se torna possível, visto que a Resolução CNE/CP n. 4/2024 espera que os cursos de licenciatura valorizem não só a dimensão prática, mas a dimensão teórica, científica, histórica, política, ética e estética.

A proposta da Resolução CNE/CP n. 4/2024 é que os saberes da dimensão prática e da dimensão teórica se articulem em quatro núcleos. O Núcleo I compreende o Estudo de Formação Geral; o Núcleo II volta-se para a Aprendizagem e o Aprofundamento dos Conteúdos Específicos; o Núcleo III é dedicado às Atividades Acadêmicas de Extensão; e o Núcleo IV é voltado para o Estágio Curricular Supervisionado. Essa organização em núcleos prevê, ainda, que o estágio tenha suas “horas distribuídas ao longo do programa de formação, iniciando desde o primeiro semestre do curso” (Brasil, 2024, p. 11). As resoluções anteriores (2002, 2015 e 2019) não traziam claramente que o estágio deveria ser iniciado desde o primeiro semestre do curso. Nas resoluções anteriores, a proposta era de que a articulação teoria e prática se daria

desde o início do curso. Não havia especificação de que essa articulação seria concretizada também com o estágio já no início do curso.

Com relação à distribuição da carga horária, a Resolução estabelece que os cursos terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração de, no mínimo, 4 (quatro) anos, sendo 880 (oitocentas e oitenta) horas dedicadas às atividades de formação geral, propostas no Núcleo I; 1.600 (mil e seiscentas) horas dedicadas aos estudos dos conhecimentos específicos, de acordo com o Núcleo II; 320 (trezentas e vinte) horas de atividades acadêmicas de extensão, conforme Núcleo III; e 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, estabelecido no Núcleo IV. Nessas 3.200 horas também está proposto:

garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas pública e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, as licenciaturas deverão trabalhar também direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras e Educação Especial (Brasil, 2024, p. 12).

Observamos que as questões do discurso de gênero, sexualidade, religião, faixa geracional, presentes na Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, e ausentes na Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, e na Resolução CNE/CP n. 2/2019, são retomadas na nova Resolução.

Essa descrição que fazemos das recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica não é capaz de contemplar todas as reflexões e refrações de sentidos que a análise dialógica do discurso desse documento pode fazer emergir. Acreditamos que a análise dessa nova Resolução, considerando a forma como se inscreve discursivamente no processo sócio-histórico-ideológico de formação inicial docente no Brasil e como dialoga com as resoluções anteriores, pode render o desenvolvimento de outro trabalho no futuro.

Apresentamos a seguir o Quadro 5, no qual estabelecemos uma correlação entre as quatro resoluções homologadas ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, por meio da descrição de alguns aspectos: governo; concepção de formação inicial docente; concepção de trabalho docente; concepção de base nacional comum; proposta pedagógica; eixos/grupos/núcleos/dimensões das matrizes curriculares; carga horária; articulação teoria-prática; estágio curricular; relação com as escolas; valorização docente; e abordagem das TDIC.

Quadro 5 – Resoluções homologadas de 2002 a 2024

Aspectos	2002	2015	2019	2024
Governo	Fernando Henrique Cardoso	Dilma Rousseff	Jair Bolsonaro	Luís Inácio Lula da Silva
Concepção de formação inicial docente	Preparo para o exercício profissional específico. A concepção de formação é fundamentada em competências; na coerência entre a formação oferecida e a prática esperada; na simetria invertida; na aprendizagem como processo de construção de conhecimento; nas habilidades e nos valores em interação com a realidade, com os demais indivíduos e com as capacidades pessoais; na avaliação como parte do processo de formação; na pesquisa com foco no ensino-aprendizagem. Traz traços de fundamentação teórico-pedagógica de formação do professor prático-reflexivo.	Preparação e desenvolvimento de profissionais para função de magistério na EB. Constitui processo dinâmico e complexo, construído em bases científica, teórica, interdisciplinar e técnica, em consonância com a Diretrizes Curriculares Nacionais para a EB e com a Base Comum Nacional (BNC). Traz traços de uma visão crítico-histórica-político-ética-estética-humana de formação.	Pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências prescritas na Resolução CNE/CP n. 2/2019, na BNC-Formação (2019) e na BNCC (2018), bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos alunos da EB, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. Traz traços de fundamentação teórico-pedagógica de formação do professor prático-reflexivo, do escolanovismo e do construtivismo.	Formação de professores para o exercício das funções de magistério na EB. Constitui processo dinâmico e complexo, construído em base científica, teórico-epistemológica, estética, ético-política, metodológica, com caráter transformador, emancipador e humanizador, em consonância com as diretrizes dos documentos, dos marcos normativos nacionais e a base nacional comum de que trata a LDB. Traz traços de uma visão crítico-histórica-político-ética-estética-humana de formação.
A Concepção de trabalho docente subjacente no perfil traçado para o futuro professor	O trabalho docente envolve ensino-aprendizagem dos objetos do conhecimento ao aluno; acolhimento e trato da diversidade; exercício de atividades de enriquecimento cultural; práticas investigativas e embasadas na ação-reflexão-ação, para resolver situações-problema; elaboração e execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; uso de tecnologias, metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.	O trabalho docente é ação educativa e processo pedagógico intencional e metódico que envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conhecimentos científicos e culturais, valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e na construção de conhecimentos e sua inovação e no diálogo entre diferentes visões de mundo. O trabalho docente inclui a gestão educacional dos sistemas de ensino e unidades escolares da EB e participação na elaboração, na implementação, na coordenação, no acompanhamento e na avaliação do projeto pedagógico; pesquisa, análise, aplicação de resultados de investigação	O trabalho docente constitui-se no ensino-aprendizagem ao aluno das competências e habilidades prescritas na BNCC (2018); na avaliação da aprendizagem dos alunos; no planejamento e na adoção de estratégias de ensino e de atividades didáticas que consideram necessidades, interesses e identidades dos alunos e seus contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos; na curadoria educacional; na liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; no uso de tecnologias digitais no ensino-aprendizagem, nos trabalhos burocráticos e na sua	O trabalho docente compreende ação educativa, a partir da condução de processos pedagógicos intencionais e metódicos, baseados em conhecimentos e conceitos próprios da docência e das especificidades das diferentes áreas do conhecimento; domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diferentes linguagens, tecnologias, evidências científicas e inovações. O trabalho docente inclui compreensão crítica dos marcos normativos dos currículos, das diretrizes e da Base Nacional Comum Curricular; participação na gestão educacional dos sistemas de ensino e unidades escolares; reconhecimento dos contextos sociais, culturais econômicos e políticos das escolas em

Aspectos	2002	2015	2019	2024
		da área educacional específica; produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional; trabalho coletivo, leitura e discussão de referenciais teóricos para compreensão e apresentação de propostas e dinâmicas didático-pedagógicas; uso de tecnologias educacionais, diferentes recursos e estratégias didático pedagógicas; promoção de relação de cooperação entre escola, família e comunidade; estudo e compreensão das Diretrizes Curriculares Nacionais e outras determinações legais.	autoformação; no envolvimento em redes sociais e incentivo de uso das tecnologias digitais; na criação de ambientes seguros, produtivos e confortáveis; na construção de ambientes de aprendizagem que incentivem os estudantes a solucionar problemas, tomar decisões, aprender durante toda a vida e colaborar para uma sociedade em constante mudança; na realização de projetos e trabalhos coletivos e colaborativos; no engajamento e responsabilidade pela construção de seu planejamento profissional, autodesenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional e aprimoramento da própria prática; no engajamento com as famílias e comunidade; na articulação de parcerias intersetoriais; na participação na construção e avaliação do projeto pedagógico da escola; no conhecimento da estrutura e a governança dos sistemas de ensino, bem como das leis e dos currículos e seus marcos legais.	que atua e dos contextos de vidas dos estudantes; compreensão de que é um agente motivador e impulsionador de formação e transformação das identidades, da sociabilidade e dos repertórios culturais dos alunos; a liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a adoção de postura investigativa e propositiva em face de realidades complexas, contribuído, por meio do acesso ao conhecimento, para superação de exclusões sociais, ético-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais; construção de ambientes de aprendizagem que incentivem os estudantes a solucionar problemas, tomar decisões, aprender durante toda a vida e colaborar para uma sociedade em constante mudança; domínio das tecnologias digitais para desenvolvimento da aprendizagem; avaliação dos alunos; interação e comunicação com a família; conhecimento e colaboração no desenvolvimento de pesquisas no campo da educação de forma a refletir sobre sua prática e aplicar o conhecimento em sua prática.
Concepção de Base Nacional Comum para formação inicial do professor da EB (BNC-	Não traz a expressão Base Comum Nacional ou Base Nacional Comum. As Diretrizes são vistas como um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização curricular das instituições	A Base Comum Nacional é vista como uma proposta curricular que respeita a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições e se fundamenta na sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-	A Base Nacional Comum é um currículo comum para a formação inicial docente, prescreve competências gerais e específicas articuladas à BNCC (2018), traça o perfil do futuro professor.	A Base Comum Nacional pauta-se na concepção de educação como processo emancipatório e permanente; no reconhecimento da especificidade do trabalho docente, organizado a partir da <i>práxis</i> como expressão da articulação

Aspectos	2002	2015	2019	2024
Formação)/Base Comum Nacional (BCN)	de formação. As Diretrizes se centralizam nas competências e na flexibilidade. Cada instituição elabora próprios e inovadores projetos que abordem as dimensões teóricas e práticas, a interdisciplinaridade, os conhecimentos a serem ensinados, a ação pedagógica, a formação comum e específica, os diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual profissional.	prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social e valorização do profissional da educação; gestão democrática; avaliação e regulação dos cursos de formação e articula-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.		entre teoria e prática; e na necessidade de assegurar a socialização profissional inicial dos licenciandos, considerando as múltiplas realidades e os contextos em que as instituições de EB estão inseridas, suas diversidades de organização e características e as necessidade e singularidades dos estudantes. Propõe a conexão do currículo de formação com os conteúdos que fundamentam e balizam as diretrizes curriculares para a EB.
Proposta Pedagógica de Formação	Formação por competências, contudo, como explicita o documento, as competências dispostas nas Diretrizes a serem desenvolvidas com os futuros professores não esgotam tudo que as instituições de formação podem oferecer. Há também a proposta da simetria invertida e da reflexão-ação-reflexão.	Não traz a prescrição de competências e habilidades. As Diretrizes trazem os princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão, nos programas de curso de formação, no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que oferecem a formação inicial e continuada docente.	Formação por competências, concebidas como um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes alicerçados na prática para serem desenvolvidas na formação inicial docente. A BNC-Formação (2019) traz a prescrição de 10 competências gerais, 12 competências específicas e 62 habilidades.	Não traz a prescrição de competências e habilidades. As Diretrizes definem fundamentos, princípios, base comum nacional, perfil do egresso, estrutura e currículo a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas de formação, bem como no planejamento nos processos de avaliação e regulação das instituições formadoras de professores.
Eixos/Grupos/ Dimensões das matrizes curriculares	A matriz curricular organizada em eixos. O Eixo I: articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional. O eixo II: articulador da interação, da comunicação, do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional. O eixo III: articulador da disciplina e interdisciplinaridade. O eixo IV: articulador da formação comum com a formação específica. O eixo V: articulador dos conhecimentos a serem ensinados com conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam ação educativa. O	Os cursos de formação constituem-se de três núcleos. Núcleo I - formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares e do campo educacional. Núcleo II - aprofundamento e diversificação de estudos das áreas (estudos específicos e pedagógicos) em sintonia com os sistemas de ensino. Núcleo III - estudos integradores para enriquecimento curricular.	Os conhecimentos (competências específicas e suas habilidades) estão distribuídos em três dimensões: Dimensão do conhecimento profissional - compreende os conhecimentos específicos (vinculados à BNCC (2018)); os conhecimentos pedagógicos do conteúdo e os conhecimentos educacionais. Dimensão da prática profissional - diz respeito aos saberes prático-didáticos (“saber fazer”). Dimensão do engajamento profissional - constitui-se no compromisso com o próprio desenvolvimento profissional, a	Os cursos de formação constituem-se de quatro núcleos. Núcleo I - Estudos de Formação Geral (EFG): composto pelos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que formam a base comum para todas as licenciaturas. O Núcleo II - Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação (ACCE) e pelos conhecimentos necessários ao domínio pedagógico desses conteúdos. Núcleo III - Atividades Acadêmicas de Extensão (AAE). Núcleo IV - Estágio Curricular Supervisionado.

Aspectos	2002	2015	2019	2024
	eixo VI: articulador das dimensões teóricas e práticas.		aprendizagem dos alunos, a participação no projeto pedagógico e na relação com as famílias, comunidades e parcerias instersetoriais.	
Carga Horária	Carga horária mínima de 2.800h divididas em quatro dimensões: I - 400h de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400h estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1.800h de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200h para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.	Carga horária mínima de 3.200h compreendendo: I - 400h de prática, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400h de estágio curricular; III - 2.200h dedicadas às atividades dos núcleos I e II; IV - 200h dedicadas às atividades do Núcleo III.	Carga horária mínima de 3.200h, organizadas em três grupos. Grupo I (300h) base comum que compreende conhecimentos educacionais; Grupo II (1.600h) conteúdos específicos e domínio pedagógico desses conteúdos; Grupo III (800h) prática pedagógica distribuída em 400h para estágio supervisionado e 400h distribuídas ao longo do curso, desde o início, para práticas dos componentes curriculares dos Grupos I e III.	Carga horária mínima de 3.200h compreendendo: I - 880h dedicadas às atividades do Núcleo I; II - 1.600h dedicadas às atividades do Núcleo II; III - 320h dedicadas às atividades do Núcleo III; IV; e 400h - dedicadas às atividades do Núcleo IV.
Articulação teoria e prática	Propõe a articulação entre teoria e prática, sendo que esta deve estar presente desde o início da formação, não se reduz ao estágio nem se desarticula do restante do curso.	A articulação teoria e prática conduz à <i>práxis</i> – a especificidade do trabalho docente. A articulação está presente desde o início do curso.	Propõe a articulação entre teoria e prática, sendo que esta deve estar presente desde o início dos cursos tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos.	A formação organizada a partir da <i>práxis</i> traduz-se como expressão da articulação entre teoria e prática. A articulação está presente desde o início.
Estágio Curricular Supervisionado	Realizado em escola de educação básica, desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e avaliado conjuntamente pela instituição formadora e a escola campo de estágio.	Realizado em instituição de EB, uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico. O estágio fica a cargo da organização curricular elaborada pela instituição, de acordo com o projeto pedagógico de curso.	Realizado em escola de EB, acompanhado por docente da instituição formadora e professor experiente da escola onde o estudante o realiza, com vistas à união entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação.	Realizado em instituição de EB, ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do futuro professor, oportunidade para o licenciando conectar os aspectos teóricos de sua formação às suas aplicações na prática. O estágio inicia-se no primeiro semestre do curso.
Relação curso de formação e escolas da Educação Básica	As instituições de formação trabalham em interação sistemática com as escolas da EB, desenvolvendo projetos de formação compartilhados.	Reconhecimento das escolas como espaço necessário à formação docente, como espaço privilegiado da <i>práxis</i> docente.	Propõe ponte orgânica entre instituições de Ensino Superior e EB. Escola vista como espaço privilegiado de formação inicial docente, de sua prática e de sua pesquisa.	O reconhecimento das instituições de EB como instituições formadoras indispensáveis à formação do licenciando e de seus profissionais como agentes fundamentais no processo de socialização profissional.
Discurso sobre a importância do professor e de	Não aborda essa questão.	A valorização da profissão e da carreira está relacionada à garantia de formação inicial e continuada, ao plano de	A valorização do professor e de sua profissão está relacionada ao	A valorização está articulada à formação inicial docente.

Aspectos	2002	2015	2019	2024
sua valorização profissional		carreira, ao salário e às condições dignas de trabalho.	reconhecimento dos saberes e das práticas da profissão.	
Abordagem das tecnologias digitais nas licenciaturas	Propõe o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores.	Uso competente das TIDC para aprimoramento da prática pedagógica e ampliação da formação cultural dos professores e estudantes.	Vistas como ferramentas de desenvolvimento da autonomia do professor, desenvolvimento de competências sintonizadas com a BNCC (2018), resolução de problemas, processos investigativos e criativos e alcance de soluções práticas; recursos para atividades burocráticas e para incentivo de uso delas com a participação em redes sociais.	O uso das TDIC, possibilitando o desenvolvimento de competências digitais docente, para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos professores e dos licenciandos.

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro é extenso, mas achamos necessário colocar lado a lado as quatro resoluções e descrever os aspectos que consideramos mais importantes e que estão sendo discutidos nesta pesquisa. Um estudo comparativo, reflexivo e interpretativo dessas quatro resoluções demandaria mais tempo e profundidade na busca e na leitura de referências teórico-científicas, e este não é o escopo desta pesquisa. Ainda assim, apresentamos algumas impressões, quando estabelecemos uma inter-relação entre os documentos e os confrontamos, dialogando com eles.

As resoluções de 2002 e de 2019 trazem uma concepção de formação pautada na pedagogia das competências, no “saber fazer”, na valorização da dimensão prática e da perspectiva prática reflexiva. Como discutimos, a pedagogia das competências fundamenta-se no escolanovismo e no construtivismo e estabelece relações com a formação de um indivíduo produtivo e eficiente para o mercado consumidor e para o mercado de trabalho do sistema capitalista global.

As concepções de formação das resoluções de 2015 e de 2024 trazem semelhanças entre si, no entanto, a última resolução provoca um deslocamento qualitativo, quando considera a base científica, teórico-epistemológica, estética, ético-política, metodológica e o caráter transformador, emancipador, humanizador e a integralidade do sujeito em formação. Agrega muito mais valores humanos na formação inicial do professor do que as resoluções anteriores.

No que diz respeito ao trabalho do professor, as quatro resoluções trazem muitas atividades em comum, contudo, a Resolução de 2015 deixa bem claro que o trabalho do professor consiste em socializar e construir conhecimentos. Tanto a Resolução de 2015 quanto a de 2024 veem o trabalho do professor como um processo pedagógico intencional e metódico, que inclui a participação na gestão dos sistemas de ensino e escolas, logo é sistematizado, orientado e político e não é casual, mecânico, praticista, pragmático. A Resolução de 2024 promove um avanço, quando articula o acesso ao conhecimento à superação das exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais. Compreendemos que, para as resoluções de 2015 e de 2024, o trabalho do professor está relacionado à formação humana integral, distanciando-se de uma formação tecnicista, eficientista, utilitarista e instrumental.

Os eixos/grupos/núcleos/dimensões que organizam e estruturam a formação inicial docente se tornam mais ricos na Resolução de 2024, pois ela dedica um núcleo para as atividades acadêmicas de extensão. O tripé ensino-pesquisa-extensão é proposto em todas as quatro resoluções, mas aparece como uma expressão solta no texto, uma proposta sem definição e orientação. A Resolução de 2024 propõem que 320h sejam dedicadas a essas atividades, orientando como elas podem ser realizadas.

A divisão da carga horária para cada um dos eixos/grupos/núcleos/dimensões vai se alterando ao longo dos anos. Observamos que a Resolução de 2002 traz uma proposta mais curta de duração do curso, podendo ser concluído em menos tempo. As resoluções de 2015 e de 2024, principalmente esta última, valorizam a formação geral e específica atribuindo mais horas a elas. Nas Resoluções de 2015 e de 2024, o conhecimento específico não está vinculado estritamente aos conhecimentos prescritos em documentos reguladores, em leis, diretrizes e bases, apesar de explicitarem que os conhecimentos trabalhados nas licenciaturas estejam em *conexão* com as diretrizes curriculares nacionais para a EB. O significado de conexão está relacionado à ligação e à comunicação⁴⁰. Percebemos que a proposta é de uma interface e de um diálogo entre os conhecimentos científicos universitários e os conhecimentos da EB e não de um “desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC - Educação Básica” (Brasil, 2019, p. 2), como prescreve a Resolução de 2019.

A articulação teoria e prática nas resoluções de 2015 e 2024 retoma o termo marxista *práxis*, deixando transparecer o posicionamento de esquerda adotado pelo governo de Dilma Rousseff e de Lula. Em todas as resoluções ocorre a valorização da importância da escola como espaço de formação do futuro professor e propício para a articulação entre teoria e prática. A Resolução de 2019 dá mais ênfase à valorização das escolas, vistas como espaço privilegiado de formação, prática e pesquisa. Dada a natureza praticista e pragmática da Resolução de 2019, isso pode provocar uma tendência à redução de tempo que os licenciandos passam nas instituições de Ensino Superior e um aumento de tempo que passam nas escolas “em situação real de trabalho” (Brasil, 2019, p. 6), como determina a Resolução CNE/CP n. 2/2019.

Acerca da valorização da importância do professor e de sua valorização profissional, acreditamos que a Resolução de 2015 coloca em cena questões caras às lutas dos profissionais da educação por reconhecimento social, profissional e político, ela dedica todo um capítulo para tratar dessas questões. A Resolução de 2002 não trata da importância do professor e de sua valorização profissional e as demais tratam superficialmente.

Por fim, cabe destacar que, nas resoluções de 2015 e de 2024, as TDIC são vistas como uma forma de *emancipação* e *inclusão* de professores, futuros professores, professores formadores e alunos da EB na cultura digital. Não são valorizadas como instrumentos, recursos, ferramentas para resolver problemas, solucionar situações da sociedade em constante mudança ou como necessárias para a inserção no mundo do trabalho, da vida coletiva e da vida privada. As resoluções de 2015 e de 2024 trazem, portanto, uma visão mais humana do ensino-

⁴⁰ Significados encontrados nos Dicionário Aulete Digital. Disponível em: <https://aulete.com.br/>. Acesso em: 11 ago. 2024.

aprendizagem dos conhecimentos construídos, elaborados e produzidos pelos seres humanos ao longo de seu processo histórico, entres esses conhecimentos estão as TDIC.

Discutimos no Capítulo 2 sobre a rejeição da Resolução de 2019 por parte de diversas instituições e entidades educacionais, que solicitavam a implementação da Resolução CNE/CP n. 2/2015 ou a continuidade dela. A semelhança discursiva entre a Resolução de 2015 e a de 2024 deixa evidências de que o discurso da primeira é retomado pela segunda. Percebemos que muitos aspectos do discurso da Resolução de 2015 foram aprofundados e refinados pela Resolução de 2024. Isso pode ter se dado em função do tempo que as instituições e entidades educacionais tiveram para examinar, refletir e desenvolver o texto, já que a rejeição da Resolução de 2019 está acontecendo desde que a sua primeira proposta de texto foi apresentada ainda no governo de Michel Temer. Observamos, portanto, a importância de uma elaboração cuidadosa, democrática, pensada e refletida com tempo e em profundidade e o prejuízo de elaborações “a toque de caixa” e homologações “ao apagar das luzes”.

Compreendemos que a BNCC (2018) e as resoluções de 2002, 2015, 2019 e 2024 são arenas de lutas políticas e trazem subjacentes ideologias de governos com valores distintos, o que pode ser muito criticado, pois é importante que as políticas educacionais tenham um planejamento a longo prazo e não sofram alterações substanciais a cada presidente eleito e a cada ministro nomeado. Esse cenário refrata a permanência do quadro de descontinuidade, ainda que sem rupturas, das sucessivas mudanças na formação docente (Saviani, 2009) para atender às políticas de governo em prejuízo das políticas de Estado (Oliveira, 2011).

Quando termina a administração de um determinado grupo político, com ela são engavetados os projetos e as ideias em curso ou para o futuro, e novos projetos e novas ideias são traçados outra vez pelo novo grupo que assume o poder. A descontinuidade se mantém por meio de políticas educacionais com metas adiadas a cada mudança de governo, elas trazem novas roupagens e nomenclaturas com tendências ideológicas e políticas que podem, muitas vezes, apenas retomar perspectivas anteriores, para configurá-las de acordo com os interesses dos grupos dominantes e as necessidades das condições sócio-históricas do momento. Nessa dinâmica, verificamos a materialização da metáfora do zigzag e a do movimento pendular, propostas por Saviani (2009) e discutidas por nós no Capítulo 2.

CAPÍTULO 4

A INSCRIÇÃO DA BNCC (2018) NO CAMPO DISCURSIVO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LP E AS RELAÇÕES DIALÓGICAS COM A RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019 E A BNC-FORMAÇÃO (2019)

As atividades humanas organizam-se a partir da linguagem, logo ela acompanha todo o processo de ensino e de aprendizagem do conhecimento e tem impacto em ambos os processos. A maneira como o professor concebe a natureza fundamental da linguagem influencia muito o como ele estrutura o percurso teórico-metodológico em sala de aula e reflete a concepção que tem de escola, ensino, aluno, texto, sentido, gramática, variedades linguísticas, norma. A concepção que o professor de Língua Portuguesa (LP) traz de linguagem subsidia seu trabalho pedagógico com as práticas sociais de linguagem, os gêneros do discurso, as práticas de letramento.

Com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), os gêneros do discurso produzidos no campo discursivo da cultura digital têm cada vez mais ocupado as telas dos computadores e dos celulares. Além da linguagem verbal (a língua), esses gêneros mobilizam uma diversidade de linguagens e de mídias, são multissemióticos e multimidiáticos e exigem novas formas de letramento – o letramento digital, os novos e os multiletramentos. Para que esses letramentos possam ser agenciados e realizados pelos professores de LP, faz-se necessário que eles também sejam trabalhados na formação inicial e continuada.

Dedicamos este Capítulo para compreender como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) se inscreve discursivamente no campo do ensino de LP, para tanto colocamos nosso crivo sobre a concepção de linguagem presente no documento e a forma como propõe o trabalho com as TDIC, o letramento digital, os novos e os multiletramentos. Esse critério justifica-se, porque compreendemos que a linguagem é o principal objeto de estudo e pesquisa do licenciando do curso de Licenciatura em Letras, do professor formador e do professor de LP, e a concepção que se tem dela direciona as atividades pedagógicas com as TDIC e as práticas de letramento, propostas bastante valorizadas pela BNCC (2018), pela Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, e pela Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (2019).

Apresentamos, inicialmente, as concepções de linguagem que atravessaram os estudos e o ensino de linguagem ao longo do século XX, principalmente, no período compreendido entre os anos de 1960 e os de 1990, e as implicações que trouxeram para o ensino-aprendizagem de LP. Posteriormente, empreendemos a análise dialógica de recortes dos textos da BNCC

(2018), da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019), com o fito de compreender com quais concepções de linguagem os documentos dialogam. Em seguida, discutimos acerca dos conceitos letramentos, novos letramentos e multiletramentos, a fim de embasar a análise e a interpretação que fazemos da forma pela qual a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) abordam esses conceitos e propõem a entrada das TDIC e o trabalho com os gêneros do discurso multissemióticos e multimodais no campo do ensino-aprendizagem de LP e dos cursos de Licenciatura em Letras. Nesse processo de análise e interpretação, é possível verificar como a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) dialogam com a BNCC (2018) e compreender que concepção de formação inicial do professor de LP subjaz os documentos e quais são as implicações para o ensino-aprendizagem de LP e para os cursos de Licenciatura em Letras.

4.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM QUE ATRAVESSARAM O SÉCULO XX E ADENTRAM O SÉCULO XXI

O que os docentes pensam sobre ensinar e aprender a linguagem está relacionado às suas experiências e à sua formação profissional, e esta pode exercer bastante influência sobre aquelas. Sendo assim, a formação inicial docente traz suas contribuições para a constituição das noções de linguagem dos futuros professores de LP. Entendemos que a formação inicial docente é um dos fatores que contribuem para as reflexões e as refrações do processo de ensino-aprendizagem de língua materna materializado no conteúdo e na metodologia do professor e na capacidade que os alunos têm de utilizar a língua nas várias práticas sociais de linguagem da vida concreta e cotidiana.

A BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) são documentos normativos inscritos sócio-histórico-ideologicamente no campo discursivo curricular e no campo da formação inicial docente e trazem consigo concepções de linguagem. Nesse sentido, podem se constituir como importantes agentes de imposição de uma concepção de linguagem para a formação inicial do professor, logo, é impreterível analisar o sentido de linguagem que está presente nos documentos. A análise e a interpretação das concepções de linguagem nesses enunciados podem tornar visíveis as reflexões e as refrações do sentido que eles trazem com relação à formação inicial dos professores que estudam e trabalham justamente a linguagem e as suas mais variadas possibilidades de manifestação. Essa compreensão ajuda a revelar que concepção de formação inicial do professor de LP subjaz a BNCC (2018) e como ela se relaciona com a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019).

Cada momento social e histórico pode apresentar uma concepção diferente de linguagem. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Volóchinov (2021) faz uma análise geral de duas tendências fundamentais do pensamento filosófico e linguístico do século XX – o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato – e apresenta uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem, concebendo-a como processo de interação, como um espaço dialógico. Fundamentado no pensamento bakhtiniano, Geraldi (2011) retoma essas concepções, amplia suas características para a realidade brasileira e as nomeia: a) a linguagem como expressão do pensamento, b) a linguagem como instrumento de comunicação e c) a linguagem como forma de interação. Para compreender que concepção de linguagem prevalece na BNCC (2018), na Resolução CNE/CP n. 2/2019 e na BNC-Formação (2019), faz-se necessário discutir, ainda que brevemente, cada uma dessas três noções.

4.1.1 A linguagem como expressão do pensamento

Segundo Geraldi (2011), a concepção de linguagem como expressão do pensamento embasa os estudos tradicionais e considera que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam. Nessa concepção de linguagem, o fundamento da língua está no ato discursivo individual, subjetivo, criativo e psicológico.

Travaglia (2021, p. 21) explica que, para essa concepção de linguagem, “a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece”. Todos os fatores que determinam um fenômeno linguístico, sejam físicos, políticos, econômicos, culturais, não têm importância para o linguista, o que realmente importa é o ato individual discursivo.

Na concepção de linguagem como expressão do pensamento, a língua é um processo imutável, sem variação, o estudo dela não inclui as variedades linguísticas, pois só existe uma forma correta que equivale a exteriorizar um pensamento. Seguir regras e normas gramaticais possibilitaria a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, a arte de falar e escrever bem, de saber se expressar bem. Para essa concepção, “a língua é só a variedade dita padrão ou culta e todas as outras formas de uso da língua são desvios, erros, deformações, degenerações” (Travaglia, 2021, p. 24), por isso, o estudo e o ensino estão relacionados às chamadas gramáticas normativo-prescritivas.

Nessas gramáticas, o conteúdo corresponde a um conjunto de regras que devem ser seguidas e destina-se a ensinar os sujeitos a falarem e a escreverem corretamente. Elas avaliam

o certo e o errado e valorizam a forma de falar e escrever da variedade padrão, usada pelas camadas socioeconomicamente mais favorecidas. O ensino de LP, por essa concepção, reduz-se ao aprendizado da teoria gramatical, tida como garantia para se chegar à expressão oral e escrita, e a escola torna-se local de reprodução do uso linguístico valorizado e autorizado pela gramática e pela escrita de autores consagrados.

Trata-se de um ensino conteudista, o foco é a transmissão de conhecimentos, e o professor é visto como o detentor do saber, pois conhece e domina as regras gramaticais. O papel do professor e da escola consiste em ensinar a variedade padrão, por meio de atividades metalinguísticas que possibilitariam a interiorização das normas e das regras gramaticais. O aluno é compreendido como um ser passivo que recebe esse saber sem interferir ou agir dentro do processo de aprendizagem, cabe a ele apropriar-se passivamente das prescrições com a resolução de exercícios repetitivos. Aqueles que não assimilam essas normas são considerados transgressores da língua ou incapazes de aprender e de organizar de forma lógica o seu pensamento.

Importante contribuição para o ensino da gramática normativa foi a Portaria n. 36, de 28 de janeiro de 1959, que recomendou a adoção da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) no ensino programático de LP, nas avaliações nas escolas e nos exames de admissão, aptidão, habilitação e seleção para demais casos. A disposição do conteúdo programático proposto pela NGB é organizada em seções estanques – fonética, morfologia e sintaxe – e, como apêndice, as figuras de linguagem, a gramática histórica, a ortografia, a pontuação, a significação das palavras e os vícios de linguagem.

Assim como as gramáticas e os livros didáticos estão divididos em seções estanques – fonética, morfologia e sintaxe – as matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Letras, geralmente, organizam disciplinas que ficam responsáveis pelo trabalho com a fonética, a morfologia e a sintaxe, como campos separados e não comunicantes. Esses conteúdos são trabalhados, nas licenciaturas, em alguns momentos, individualmente, em períodos diferentes do curso, por professores, às vezes, oriundos de vieses de pesquisas distintos. A delimitação dos conteúdos próprios de cada seção nas gramáticas e nos livros didáticos acaba sendo um reflexo da organização e da estrutura curricular dos cursos de Licenciatura em Letras. Tudo isso refrata cursos de formação fragmentados, nos quais não se verifica uma relação dialógica entre as disciplinas ou entre as teorias linguísticas. Considera-se que cabe ao futuro professor estabelecer as conexões entre os campos de estudo. O efeito disso é um ensino de LP fragmentado, no qual os conteúdos de gramática, literatura, produção textual (redação), leitura

e interpretação de textos, geralmente, parecem não se relacionar, porque são tratados individualmente em momentos distintos no Ensino Médio (EM), assim como nas licenciaturas.

Na concepção de linguagem como expressão do pensamento, “o texto é visto como produto lógico da representação mental do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão ‘captar’ essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo” (Koch, 2009, p. 14, grifo da autora). O texto é visto com apenas uma possibilidade de interpretação. O foco nessa concepção de linguagem recai sobre o autor/enunciador, ele é o produtor e construtor de sentidos. No processo de ensino-aprendizagem, o texto escrito prevalece como fonte de interpretação e estudo, a oralidade não é tão considerada e é entendida como idêntica à escrita. A produção textual é compreendida como o processo de colocar o pensamento em forma de linguagem grafada e seguir as regras impostas pela gramática normativo-prescritiva. A leitura é vista como decodificação, reconhecimento imediato dos sinais linguísticos, e as unidades básicas de estudo são a palavra, a frase e a oração (Doretto; Beloti, 2011).

Como ressalta Soares (2002a, p. 167), no ensino de LP embasado na concepção de linguagem como expressão do pensamento, “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”. Ainda nas palavras da autora, “ou se estuda a gramática a partir do texto ou se o estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece” (Soares, 2002a, p. 167). Essa dinâmica mostra a primazia da gramática sobre o texto. De acordo com Zanini (1999), na concepção de linguagem como expressão do pensamento, não há um momento de reflexão que permita ao aluno, em situações concretas, entender e utilizar a língua, pois uma única variedade é considerada como verdadeira: a padrão.

Zanini (1999) enfatiza que a concepção da linguagem como expressão do pensamento está representada na Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e exerceu forte influência no ensino de LP no Brasil nos anos de 1960. Esse período da história nacional é um momento marcado pelo fato de que, para o indivíduo “ganhar o mundo”, precisava dominar informações, que revelavam seu conhecimento face a um determinado conteúdo. As políticas educacionais estavam articuladas com o liberalismo e vinculadas ao desenvolvimento econômico, à inserção do indivíduo no mercado de trabalho, à manutenção do sistema de produção capitalista. Essa compreensão se concretizava em uma visão tradicional de currículo, de tendência tecnicista, eficientista, utilitarista e instrumental, com a prescrição de objetivos e conteúdos a serem trabalhados, resultados a serem alcançados

e medidos, por meio de avaliações, e comportamentos a serem controlados, moldados e reproduzidos.

Ainda hoje, expressar-se segundo a norma e falar e escrever bem equivale a “certo” e continua sendo valorizado, porque essa perspectiva de linguagem está associada às classes altas e instruídas, às classes sociais economicamente dominantes e mais privilegiadas. Como enfatiza Zanini (1999), por dez anos, essa concepção de linguagem e de ensino de língua permaneceu nas salas de aula. Nossa hipótese é de que algumas vozes discursivas presentes na BNCC (2018), na Resolução CNE/CP n. 2/2019 e na BNC-Formação (2019) retomam essa noção de linguagem. Entendemos que aprender a norma padrão é uma necessidade, mas também é importante compreender as variedades e os discursos inscritos na linguagem.

Zanini (1999) elucida que adquirir o conhecimento da gramática normativo-prescritiva demandava muito tempo e o contexto sócio-histórico brasileiro da década de 1970 necessitava de forma mais imediata de pessoas que fossem capazes de reproduzirem modelos de linguagem-padrão, a fim de acompanharem a velocidade do tempo e produzirem mais no campo de trabalho. Gastava-se muito tempo com aplicação e verificação de normas gramaticais que nem sempre correspondiam ao uso no português brasileiro. Para atender a essa demanda, outra concepção de linguagem, a linguagem como instrumento de comunicação, passa a ser adotada pelas legislações brasileiras para a educação, refletindo nos materiais didáticos, no ensino-aprendizagem em sala de aula e na formação de professores. Nesse momento, a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, é homologada em função das condições históricas, sociais, econômicas e políticas da época.

4.1.2 A linguagem como instrumento de comunicação

A partir dos anos de 1970, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação passa a direcionar o ensino de LP. O objetivo dessa perspectiva era o aprimoramento das capacidades comunicativas do indivíduo e de sua habilidade de codificar e decodificar a mensagem. A educação escolar acentua o viés mais pragmático e utilitário, decorrente das demandas liberais e do projeto político do regime militar, endossados pela Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Soares, 2002a).

Travaglia (2021) esclarece que a concepção de linguagem como instrumento de comunicação está representada nos estudos realizados pelo estruturalismo, a partir de Ferdinand

Saussure⁴¹. No estruturalismo, o sistema da língua é independente de qualquer expressão individual, criativa e psicológica e não apresenta nada em comum com os valores ideológicos, ele é estável e imutável. O indivíduo recebe o sistema da língua do mundo exterior, como algo totalmente pronto e acabado. As condições geo-históricas, sociais, políticas e culturais não são consideradas, pois o que interessa é a relação de um signo com outro signo dentro de um sistema abstrato, fechado e invariável. A língua está fora da consciência do ser humano, como um mero instrumento, utilizado para o ato de comunicação.

Ancorado nessa perspectiva de língua, Jakobson (2013) compreende a comunicação como um processo em que um remetente envia uma mensagem a um destinatário, e essa mensagem requer um contexto ou referente, apreensível pelo remetente e pelo destinatário, um código, total ou parcialmente comum a ambos, um canal físico e uma conexão psicológica entre os interlocutores que os capacitem a entrar e permanecer na comunicação (Barros, 2021). As maiores contribuições de Jakobson (2013) no estudo da comunicação estão relacionadas com os elementos da comunicação (emissor, receptor, código, mensagem, canal de comunicação e contexto) e a variedade das funções da linguagem (emotiva, referencial, poética, fática, metalinguística e conativa). Apesar de todas as contribuições, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação compreende a comunicação humana como algo linear, como a transmissão de uma mensagem do emissor a um receptor, sem considerar a reciprocidade ou a interação.

Koch e Elias (2010, p. 33) esclarecem que, na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, o texto é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado. Essa concepção de texto não considera que, em sua compreensão ativa responsiva, o receptor torna-se emissor (sujeito ativo); o emissor, receptor; e a mensagem (enunciado) dialoga com outras mensagens (enunciados), já produzidas ou que ainda serão produzidas, em uma constante relação dialógica. Como temos discutido, essa perspectiva dialógica da linguagem foi desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin e fundamenta a concepção de linguagem como interação, tratada adiante.

A linguagem como instrumento de comunicação passou a influenciar, a partir da década de 1970, a legislação para a educação e o ensino de LP. Nessa época de intervenção

⁴¹ O trabalho fundamental de Saussure foi editado por seus alunos, após a sua morte, na obra *Curso de linguística geral*, publicada em 1916. A partir desse momento, com a divulgação dos trabalhos de Saussure, a Linguística passa a ser reconhecida como estudo científico. A teoria de análise linguística herdeira das ideias de Saussure é denominada estruturalismo, e os seus seguidores consideram a língua como uma estrutura construída por uma rede de elementos, que se relacionam entre si, em que cada um tem um valor funcional determinado (Petter, 2021).

militar no ensino do País, a disciplina “Português” passou a ser chamada “Comunicação e expressão” nas séries iniciais do 1º grau; “Comunicação em língua portuguesa”, nas séries finais do 1º grau; e “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira”, no 2º grau. Soares (2002a) aponta que os livros didáticos também passaram por uma mudança, neles a gramática era minimizada, e os textos literários disputavam espaço com os que circulavam nas práticas sociais cotidianas, como textos de jornais e revistas, histórias em quadrinhos, publicidade, humor. Textos verbais e não verbais passaram a ser lidos e interpretados, e a linguagem oral (antes usada nos exercícios de oratória) volta a ser trabalhada em sala de aula, para desenvolver no aluno a capacidade de comunicação no cotidiano.

Segundo Soares (2002a), os textos não eram escolhidos, exclusivamente, por critérios literários, mas pela intensidade da presença deles nas práticas sociais cotidianas. Não se tratava mais de estudo sobre e da língua, mas do desenvolvimento do uso da língua, com um fim prático, pragmático, instrumental e utilitário em atendimento ao desenvolvimento social e econômico do País, que estava fundamentado na perspectiva liberal. A leitura desses novos textos era vista como mero processo de reconhecimento do código de comunicação e estabelecimento de relações superficiais, e a produção de textos priorizava a estrutura dos tipos textuais: narração, dissertação e descrição (Doretto; Beloti, 2011). A prática de leitura e interpretação, nessa concepção de linguagem, não considera o diálogo entre o interlocutor e o texto, basta que o aluno encontre as respostas no próprio texto ou que sua interpretação esteja de acordo com a interpretação do professor, que, por sua vez, é guiado pelas orientações e respostas prontas e dadas pelo livro do professor.

Segundo Travaglia (2021), essa concepção de linguagem como instrumento de comunicação adota a chamada gramática descritiva, elaborada a partir das observações da língua em uso, descreve as línguas como são faladas e definem um conjunto de regras que são compreendidas como modelos para os falantes utilizarem, de acordo com a situação de comunicação. Como explicam Stieg e Alcântara (2017), apesar de se atentar para a descrição das diferentes variedades linguísticas, o que acaba sendo enfocada é a descrição da norma padrão, considerada a variedade “correta”, a ser seguida tanto na modalidade oral quanto na escrita.

O objetivo do ensino de LP é desenvolver no aluno as habilidades de transmissão e compreensão de mensagens, e o domínio do código garantiria a boa comunicação. Assim como na primeira concepção de linguagem apresentada, a variedade padrão da língua é valorizada como o instrumento usado para transmitir a mensagem e desenvolver a oralidade e a escrita, as outras variedades da língua e o contexto extralinguístico do enunciado são ignorados. Perfeito

(2007, p. 138) explica que o ensino de LP, nessa concepção, fundamenta-se no “estudo dos fatos linguísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos linguísticos, próprios da norma culta”, uma visão que se baseava na linguagem urbana de prestígio em sua modalidade escrita.

Zanini (1999) chama esse período da história do ensino de LP de “a década dos modelos”, porque a concepção de linguagem previa um sujeito capaz de internalizar o saber, que estava fora dele, por meio da repetição, de exercícios que estimulassem a resposta, de forma que ele “seguisse o modelo”. Segundo a autora, o ensino ainda se debruçava sobre a forma, pautado na reprodução dos modelos de textos, e o discurso vigente, nessa época, era o de que a prática e a repetição levavam o aluno à aprendizagem. O enfoque é conhecer e praticar as formas textuais mais aceitas.

Nos anos de 1980, houve o resgate da denominação “português” pelo Conselho Federal de Educação e, a partir da segunda metade dessa década – período de redemocratização – já não se justificava o ensino de LP fundamentado num projeto político-ideológico militar (Malfacini, 2015). Novas teorias linguísticas estavam chegando ao País e sendo introduzidas nos cursos de Licenciatura em Letras, o que influenciou no ensino de língua materna (Malfacini, 2015). A partir de 1980, percebe-se “uma vontade política de interferência no modo de se construir o ensino de língua materna entre nós” (Geraldi, 2011, p. 3), e a Linguística Aplicada ao ensino de LP chega às escolas por meio da Sociolinguística, da Psicolinguística, da Linguística Textual, da Pragmática e da Análise do Discurso (Malfacini, 2015).

O ensino de LP direcionado para o estudo da estrutura da língua e do texto passou a ser questionado, visto que os alunos apresentavam dificuldades para aprender a norma padrão. O ensino da gramática não era garantia de que todos os alunos iriam falar e escrever bem ou apresentarem uma boa expressão do pensamento e uma boa comunicação. A mudança de perspectiva no ensino de LP é marcada, na década de 1980, pela publicação do livro *O texto em sala de aula* (1984), de João Wanderley Geraldi. O texto ganha estatuto de objeto de ensino dos eixos de leitura, produção de textos e análise linguística (Rojo, 2007).

Rojo (2007) explica que a partir de 1990, diversas propostas de tratamento do texto – objeto fundamental do ensino de língua – passam a ser discutidas: como estrutura e forma; como acontecimento; como singularidade; como significação; como exemplar de gênero; como veículo de ideologias; como instrumento de constituição de identidades, alteridades e subjetividades; como instrumento de luta contra-hegemônica. A análise do discurso de diversas vertentes (análise do discurso francesa, análise crítica do discurso, teorias de gêneros do discurso, teorias da enunciação) trazem mudanças substanciais no fazer e no pensar a

Linguística Aplicada. Nesse momento, chamado por Rojo (2007) de “virada discursiva”, a linguagem é concebida no ensino-aprendizagem de LP como interação.

4.1.3 A linguagem como interação

A concepção de linguagem como interação fundamenta-se na perspectiva teórico-metodológica do pensamento bakhtiniano, a mesma na qual nos ancoramos para realizar a análise dialógica do discurso da BNCC (2018), da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019) e que foi discutida por nós no Capítulo 1. Fundamentado nos estudos do Círculo de Bakhtin, Geraldi (2011) enfatiza que mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é um lugar de interação humana, por meio dela o sujeito fala e pratica ações que não levaria a cabo se não fosse falando, ela age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não existiam antes da fala.

A concepção de linguagem como interação trouxe para o cenário de estudos da linguagem o texto e o discurso – vistos como unidade da interação verbal –, o sujeito sócio-histórico, que participa dos atos de interlocução, e a visão enunciativo-discursiva de trabalhar os gêneros do discurso. Antunes (2009) esclarece que, a partir de então, a língua passou a assumir um caráter político, histórico, social e cultural.

Essa nova forma de conceber a linguagem possibilitou uma mudança no ensino de língua no contexto escolar. O texto, considerado em seu contexto de produção, circulação e recepção, com seus elementos linguísticos e extralinguísticos, passa a ser valorizado como o ponto de partida e de chegada para o ensino de LP. Diversos gêneros do discurso são introduzidos em sala de aula e a articulação das práticas de linguagem (produção de textos orais e escritos, leitura, escuta e análise linguística) ganha ênfase.

Professores e alunos são considerados produtores de sentido, que não está nem no texto nem na mente do leitor, mas é constituído da interação entre autor-texto-leitor-contexto. As práticas de linguagem são compreendidas como um trabalho consciente, com finalidade, e os interlocutores e os gêneros do discurso, definidos pelas reais necessidades de interação comunicativa (o que falar? para quem? para quê? com que intenção? quando? onde os textos são produzidos, circulam e são recebidos?). Nessa concepção de linguagem, o sujeito é ativo em sua produção linguística e realiza um trabalho constante com a linguagem.

O estudo de LP passou a considerar o funcionamento textual, enunciativo-discursivo, pragmático, sintático e semântico dos textos e a trabalhar com a produção dos efeitos de sentido, com o uso real e vivo da língua (Doretto, Beloti, 2011). As variedades linguísticas começaram

a ser abordadas e entendidas levando-se em conta o contexto sócio, histórico, político e cultural, bem como os objetivos e as circunstâncias de produção dos enunciados (Dorretto, Beloti, 2011). A variedade padrão é vista como ponto de chegada e não como uma forma de engessamento da língua.

Travaglia (2021) explica que a gramática ligada a essa concepção, normalmente chamada de internalizada, é aquela que considera a língua como um conjunto de variedades que o falante aprendeu e das quais lança mão ao falar, utilizadas de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa. De acordo com o autor, nessa concepção de gramática, não há erro linguístico, mas a inadequação da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa. Isso se dá por não haver entendimento das normas sociais de uso da língua ou inadequação do uso de um determinado recurso linguístico para a realização de uma intenção comunicativa, que seria melhor alcançada usando-se outro(s) recurso(s). Zanini (1999, p. 84) ressalta que “isso não significa banir a gramática, ou seja, o conhecimento das normas que regem a língua materna. Significa oportunizar a aproximação com a modalidade padrão culta”. Nessa perspectiva, todas as variedades linguísticas são objeto de estudo e reflexão.

Para a concepção de linguagem como interação, não faz mais sentido restringir os estudos da língua nas escolas apenas às questões linguísticas tomadas fora das situações de interação, dos usos concretos e vivos dela, para dedicar-se a abordagens reduzidas, voltadas para o ensino-aprendizagem fundamentado na palavra e nas frases soltas tendo como objetivo o domínio da morfossintaxe, das classificações e suas nomenclaturas, das regras e das normas gramaticais. Isso “é subtrair das línguas o que mais de significativo elas têm: seu poder de significar, de conferir sentido às coisas, de expressar esses sentidos e, sobretudo, de mediar as relações interpessoais envolvidas na interação social” (Antunes, 2009, p. 22).

No final do século XX, surge no cenário da educação nacional um importante documento – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998) – que tiveram um papel marcante na mudança da noção de ensino de LP. Esse documento trouxe a perspectiva de que o ensino da língua materna constitui-se em levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a língua e sobre seu uso, de maneira crítica, como um instrumento de interação social por meio de um movimento de uso-reflexão-uso (Brasil, 1998). Os PCN (1998) deslocaram a ênfase do ensino de língua da gramática para o texto, apontaram e assentaram a relevância da noção de gênero do discurso, desenvolveram o conceito de letramento e consideraram as variedades linguísticas. Os PCN (1998) propuseram a integração das práticas de uso da linguagem – leitura,

produção de texto (oral e escrito) e análise linguística – tendo como foco principal o texto, visto de uma perspectiva enunciativo-discursiva.

Os PCN (1998) mobilizaram conceitos, como língua e linguagem, texto, discurso e gêneros, que passam a ser os alicerces para o ensino-aprendizagem de LP na escola. Os Parâmetros introduziram também as diversas linguagens próprias dos meios de comunicação e das novas tecnologias que havia na época. Uma diversidade de textos do campo jornalístico, do cinema, da televisão e da internet passou a ser material pedagógico nas aulas de LP. Houve, dessa forma, um deslocamento qualitativo da concepção de linguagem, que passa a ser cada vez mais abordada no plural – linguagens verbais, visuais, gestuais, sonoras, digitais. Essa visão de ensino-aprendizagem de linguagens (no plural) é mantida e ampliada na BNCC (2018), quando propõe a inter-relação entre elas e entre as diversas mídias no estudo de textos multissemióticos e multimodais da cultura digital.

Ainda que a nova visão científico-acadêmica sobre o ensino de LP tenha exercido influência sobre documentos, como os PCN (1998), as concepções tradicionais parecem ainda atravessar os documentos curriculares, o que é normal devido às forças centrípetas da língua, que buscam manter a tradição. Passamos a descrever, analisar e interpretar como a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) dialogam com as três concepções de linguagem discutidas nesta seção.

4.2 NOÇÕES DE LINGUAGEM NA BNCC (2018), NA RESOLUÇÃO CNE/CP N.2/2019 E NA BNC-FORMAÇÃO (2019): REFLEXÕES E REFRAÇÕES DA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LP

A BNCC (2018) afirma que as aprendizagens prescritas para o componente LP dialogam com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas no século XXI, decorrentes do desenvolvimento das TDIC. O documento expressa assumir a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já adotada em outros documentos, como os PCN (1998), a centralidade do texto como unidade de trabalho, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero do discurso que circula em diferentes campos sociais de comunicação, e o trabalho com a linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. Todas essas informações apontam para uma proposta de ensino-aprendizagem de linguagem pela perspectiva interacionista, entretanto, percebemos que o documento dialoga também com as concepções de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação.

No processo de análise dialógica do discurso, consideramos alguns trechos da BNCC (2018) do Ensino Fundamental (EF) e colocamos nosso crivo principalmente na parte dedicada ao nível do EM. Convém considerar também as Competências Gerais (CG) da EB, em função da importância delas para todos os níveis e componentes. Entre as CG destacamos a Competência Geral 4 (CG4):

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2018, p. 9).

Nessa competência da BNCC (2018) temos indícios da mobilização de três concepções de linguagem: concepção de linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como interação. A BNCC (2018) enumera três finalidades de uso da linguagem por meio de três verbos: “expressar”, “partilhar” e “produzir”. Cada um desses verbos, juntamente com seus complementos, remete a uma concepção de linguagem. A finalidade de expressar informações, experiências, ideias e sentimentos relaciona-se ao sentido de linguagem como expressão do pensamento. Essa concepção de linguagem traz a ideia de ato discursivo individual e criativo em que predomina o “eu”, o psiquismo. Nessa concepção de linguagem, a interação com o “outro” e os fatores externos (políticos, econômicos, sociais, culturais) não afetam a enunciação, porque ela é interna, ocorre de dentro do indivíduo para fora.

Na noção de linguagem como expressão do pensamento, o “saber se expressar” corresponde quase a um “dom” de saber pensar, organizar de forma lógica o pensamento, falar e escrever bem. Para essa concepção, é necessário dominar as regras e as normas gramaticais prescritivas da LP e usar a variedade linguística valorizada, a norma padrão. Na contemporaneidade, “saber se expressar”, pensar e organizar de forma lógica o pensamento corresponde a conhecer e saber usar de forma efetiva as diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, principalmente, digital.

Com a valorização do enunciador (o individual, o criativo, o “eu”, o psiquismo) a competência não deixa de retomar também a perspectiva pedagógica do escolanovismo e do construtivismo, bem como dois aspectos bastante valorizados pelo neoliberalismo, o subjetivismo e o individualismo, pois o foco está nos pensamentos, nas ideias, nos sentimentos, nas emoções, consequentemente, nas necessidades, nos interesses e nas experiências do aluno. Como temos discutido, tudo isso pode refratar o sentido de responsabilidade, meritocracismo e culpabilidade. No caso da concepção de linguagem como expressão do pensamento, a capacidade de se expressar e de pensar utilizando diferentes linguagens é responsabilidade do

“eu”, independentemente de qualquer outro fator externo (físico, político, econômico, social, cultural, histórico), como se o aluno tivesse aptidão, habilidade, talento ou não para isso. Cabe à escola desenvolver essa competência, pois, com a globalização e a digitalização do sistema produtivo, ela é garantia de produtividade e eficiência.

O segundo verbo e seus complementos trazem uma outra finalidade da linguagem: “partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos [...] que levem ao entendimento mútuo”. Essa finalidade deixa transparecer a noção de linguagem como instrumento de comunicação, as linguagens servem para partilhar, compartilhar, transmitir mensagens. Saber utilizar diferentes linguagens (código) equivale à capacidade de o indivíduo, como enunciador, codificar adequadamente a mensagem (informação) para ser decodificada (entendimento mútuo) pelo receptor. Na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a linguagem é entendida como um processo linear, a mensagem sai do enunciador e chega ao interlocutor, e não como interação.

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação influenciou a noção de linguagem adotada pelos documentos reguladores da política educacional da década de 1970, que estava associada ao liberalismo na época. Soares (2002a) esclarece que a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, resultante da intervenção do governo militar a partir de 1964, colocava a educação a serviço do desenvolvimento do País. Ao dialogar com a noção de linguagem como instrumento de comunicação, a BNCC (2018), de certa forma, não deixa de estabelecer relações dialógicas com o discurso predominante nos anos de 1970, com a ideologia e com os objetivos do regime militar, que articulavam a educação às demandas do liberalismo econômico, do mercado de trabalho e de consumo e do sistema capitalista.

Com as TDIC, o instrumento de comunicação valorizado na contemporaneidade não é tanto a língua (código), como na década de 1970, mas as diversas semioses e mídias, é através delas que temos, cada vez mais, interagido nas práticas sociais. Não se trata de dominar somente um código, a língua e sua gramática, mas diferentes linguagens, principalmente as que circulam na cultura digital, o que representa uma ampliação do objeto de estudo nas aulas de LP e nos cursos de Licenciatura em Letras. Sendo assim, o ensino-aprendizagem das diferentes linguagens e das diversas mídias na EB e nas licenciaturas, a partir da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, estaria coadunando e mantendo os objetivos traçados pelo sistema político dos anos de 1970: a articulação da educação às demandas da economia, do mercado de trabalho, de consumo e do sistema capitalista de produção.

O terceiro verbo e seu complemento “produzir sentidos” podem remeter à noção de linguagem como interação. Nessa perspectiva de linguagem, ocorre a reflexão e a refração de

sentidos na enunciação, tanto o autor/emissor quanto o leitor/interlocutor de textos constroem e produzem sentidos a partir de seus posicionamentos histórico, social e ideológico. Não podemos deixar de observar, contudo, que “produzir sentidos” não foi abordado pela BNCC (2018) a partir de “diferentes contextos”, como ocorre com os demais verbos “*expressar e partilhar* informações, experiências, ideias e sentimentos *em diferentes contextos*”. “Produzir sentidos” é compreendido como uma ação que leva ao “*entendimento mútuo*”, um objetivo da concepção de formação como instrumento de comunicação. Essa dinâmica discursiva acaba reduzindo a presença de uma concepção de linguagem como interação nessa CG4.

Acreditamos que as CG tenham sido elaboradas por uma comissão formada por professores de várias áreas do conhecimento, visto que elas interligam todos os níveis da EB e todas as áreas, além de direcionarem todas as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos componentes: Matemática, História, Química, Física etc. O diálogo com as três concepções de linguagem, como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como interação, deixa entrever que essas três noções circulam no campo da Educação.

O Ministério da Educação (MEC) espera que a concepção de linguagem veiculada pela BNCC (2018) exerça influência sobre a concepção de linguagem que os professores da EB, os futuros professores e os professores formadores das áreas específicas trazem consigo e utilizam para estruturar o seu trabalho teórico-metodológico em sala de aula, bem como sobre a concepção que eles têm de educação, escola, ensino-aprendizagem, aluno e professor. Se considerarmos que a BNCC (2018) é um documento normativo que busca exercer muito peso na elaboração dos currículos da EB e das licenciaturas, a concepção de linguagem nessa CG4 pode representar um risco de retomada ou de permanência de concepções teórico-pedagógicas que limitam o estudo da linguagem a um fenômeno individual e psicológico ou a um instrumento para comunicar de forma linear e não interativa. Para essas perspectivas de linguagem, saber utilizar a língua, expressar-se e comunicar-se equivale a saber a gramática, a dominar a norma padrão nas práticas sociais de linguagem independente do contexto de produção, recepção e circulação dos textos.

A LP pode ser vista pelos professores das várias áreas específicas como sinônimo de gramática e variedade padrão, e o seu ensino-aprendizagem corresponderia ao domínio das regras e normas. A concepção de linguagem veiculada pela BNCC (2018) pode influenciar também a noção de língua e de linguagem da sociedade em geral, da comunidade escolar e acadêmica, dos pais, da mídia, das editoras, afinal, a escola é parte integrante de toda a totalidade da organização social, e a educação escolar é compreendida como o momento

privilegiado em que o aluno aprende, trabalha e desenvolve sua capacidade de uso da linguagem.

Tem-se, assim, nessa CG4, uma discursividade que se movimenta na luta entre as forças centrípetas (concepção de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação) e as forças centrífugas (concepção de linguagem como interação). As forças centrípetas (conservadoras) podem abrir possibilidades para a manutenção e propagação de uma perspectiva limitada de linguagem, fundamentada no ensino-aprendizagem de gramática normativa e descritiva.

É importante analisar também as Competências Específicas de Linguagens (CEL) para o EF, pois o aluno que chega ao EM, traz consigo uma concepção de linguagem que foi se constituindo ao longo de sua vida escolar. Entre as competências, destacamos duas, a Competência Específica de Linguagens 1 do EF (CEL1EF) e a Competência Específica de Linguagens 3 do EF (CEL3EF):

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (Brasil, 2018, p. 65).

Essas duas competências trazem vestígios de três perspectivas de linguagem: a linguagem como interação, a linguagem como expressão do pensamento e a linguagem como instrumento de comunicação. Na CEL1EF, a BNCC (2018) parece considerar as linguagens a partir de uma perspectiva interacionista, pois as vê “como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica”. Na concepção de linguagem como interação, a linguagem é dinâmica e constitui-se sócio-histórico-culturalmente nas interações humanas. Logo em seguida, a competência propõe que as linguagens sejam reconhecidas e valorizadas como forma de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades. Pela perspectiva interacionista, a linguagem não só significa a realidade, mas a cria (reflete e refrata), não apenas expressa a subjetividade e a identidade social e cultural, mas as constitui, e os sujeitos, inscritos sócio-histórico-ideologicamente, são constituídos pela linguagem e a constituem de forma dialógica e social, não individual. Temos, portanto, uma noção limitada de concepção de linguagem como interação.

A BNCC (2018) também estabelece relações dialógicas com a visão de linguagem como expressão do pensamento, quando propõe que as linguagens sejam reconhecidas e

valorizadas como forma de “expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais”. A valorização do subjetivo e do indivíduo na CEL1EF pode refratar a ênfase nas experiências, nas ideias, nos sentimentos, nas crenças individuais, deixando transparecer um diálogo com a perspectiva de formação do professor prático reflexivo, do escolanovismo e do construtivismo, bem como com os valores do neoliberalismo, quais sejam: o subjetivismo e o individualismo.

A CEL3EF é praticamente uma repetição da CG4, já analisada por nós. Nela há traços da linguagem como expressão do pensamento (“se expressar”), da linguagem como instrumento de comunicação (“partilhar informações”) e da linguagem como interação (“produzir sentidos”). Observamos que a passagem “que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação” dialoga e desenvolve a seguinte passagem da CG4 “produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo”. Por se tratar de praticamente uma cópia da CG4, inferimos que esse pequeno ajuste na CEL3EF contribui para que o documento clarifique ao professor o sentido de “entendimento mútuo”: diálogo, resolução de conflitos e cooperação.

Essa discursividade deixa subjacente o objetivo dessa competência: formar indivíduos, por um lado, apaziguados, como deseja o conservadorismo, e, por outro, indivíduos criativos, ativos e inventivos que conseguem dialogar, resolver conflitos e cooperar, como busca o neoliberalismo. Como trabalhamos nos capítulos 2 e 3, essas são algumas das competências do perfil ideal de indivíduo traçado pela ideologia neoliberal e conservadora. Sem questionamentos e sem atitudes críticas e políticas, há mais possibilidades de se manter a estrutura social e a valorização e permanência dos valores tradicionais do conservadorismo. Sem conflito e com cooperativismo, o sistema capitalista pode se desenvolver mais facilmente. Nessa dinâmica discursiva prevalecem as forças centrípetas da linguagem.

Passemos à análise dialógica das competências específicas (CE) para a área de linguagens e suas tecnologias prescritas para o EM, para tanto destacamos três: CE4EM, CE5EM e CE6EM. A BNCC (2018) explica que essas três competências definem, respectivamente, “aprendizagens relativas às especificidades e aos saberes historicamente construídos acerca das Línguas, da Educação Física e da Arte [...]” (Brasil, 2018, p. 489).

A CE4EM prescreve:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2028, p. 490).

Nessa passagem, a BNCC (2018) traz traços da concepção de linguagem como interação, compreende as línguas como “fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social,

variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso”. Na concepção de linguagem como interação, a linguagem é vista como dinâmica e seu ensino-aprendizagem está fundamentado no uso vivo e concreto em diferentes contextos, logo considera as variedades linguísticas. Traz também marcas da perspectiva de linguagem como expressão do pensamento, quando vê as variedades da língua como “expressões identitárias, pessoais” (subjativismo e individualismo). Ao introduzir mais um adjetivo na enumeração “coletivas”, a BNCC (2018) esclarece que as línguas não são só expressão do pensamento individual e subjetivo, mas também social.

Argumentamos que, ao reconhecer a linguagem como “fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso”, a BNCC (2018) deixa implícitas questões importantes para a Sociolinguística e para a perspectiva enunciativo-discursiva, como a negociação de sentidos, as relações de poder, os fatores sociais, econômicos, políticos, ideológicos que contornam o uso da linguagem, originam e reproduzem o preconceito linguístico. Essas questões poderão ser observadas e problematizadas pelo futuro professor, desde que ele passe por uma formação inicial docente que trabalhe os conhecimentos teórico-científicos da Sociolinguística e da Análise do Discurso, áreas que refletem sobre todas essas questões. Se não houver esse aprofundamento teórico-científico, essa competência não passará de uma constatação e de um simples reconhecimento das variedades linguísticas destituídos de relações políticas, sociais, culturais, de poder, hierárquicas, o que anula a concepção de linguagem como interação. A articulação da BNCC (2018) com a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) pode contribuir para essa anulação, visto que estes dois últimos documentos propõem uma formação que sofre um esvaziamento teórico.

A competência também coloca o futuro professor e o aluno como sujeitos que agem “no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza”. Nessa ótica, o ensino-aprendizagem das variedades linguísticas fundamenta-se na concepção de linguagem como interação e ética, em que tanto professores como alunos são sujeitos ativos, agentes, produtores e construtores de sentidos no contexto da enunciação, dessa forma, são capazes de se posicionar crítico e politicamente frente aos preconceitos linguísticos. Toda essa dinâmica somente pode ser possível, se o professor estiver munido de conhecimentos teórico-científicos das diversas áreas da Linguística Aplicada e da Linguística. O professor, como agente ativo, crítico, político, produtor, construtor, transformador, fundamenta a sua atividade pedagógica na perspectiva da *práxis* docente (articulação teoria e prática), o que parece não ser bem a proposta da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019). Mais uma vez, a articulação entre os três documentos pode promover a anulação da concepção de linguagem como interação.

Provavelmente as competências analisadas por nós, até o momento, tenham sido elaboradas por especialistas que estudam a LP. A mobilização de três concepções de linguagem pode representar que permanece entre os redatores (estudiosos do campo da Linguística e da Linguística Aplicada) selecionados pelo MEC uma perspectiva de ensino pautada na concepção de linguagem como pensamento, como instrumento de comunicação e como interação. É importante que os cursos de Licenciatura em Letras trabalhem todas essas perspectivas de linguagem em conjunto, de forma dialógica, pois elas não são excludentes. A linguagem não é só expressão do pensamento ou só instrumento de comunicação, mas é tudo isso em um processo de interação social. A consciência (o subjetivismo e o individualismo) constitui-se no social, e a linguagem (instrumento de comunicação) é utilizada na interação entre um “eu” e um “outro” e entre um enunciado e outros enunciados (inscritos sócio-histórico-ideologicamente) nas diversas situações de comunicação.

Na CE5EM, a BNCC (2018) espera que os alunos compreendam “os *processos de produção e negociação de sentidos* nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como *formas de expressão de valores e identidades*” (Brasil, 2018, p. 490, grifo nosso). A perspectiva interacionista de linguagem está presente nessa CE5EM. Para a BNCC (2018), as práticas corporais (linguagem corporal) devem ser compreendidas como formas de negociação de sentidos, de expressão de valores (ideologia) e identidades (subjetividade). O documento acrescenta que “o jovem deverá apresentar uma compreensão aprofundada e sistemática acerca da presença das práticas corporais em sua vida e na sociedade, *incluindo fatores sociais, culturais, ideológicos, econômicos e políticos nas práticas e nos discursos que circulam sobre elas*” (Brasil, 2028, p. 495, grifo nosso). Nessa passagem, a BNCC (2018) propõe que o aluno compreenda as práticas corporais (linguagem corporal) e os discursos que circulam sobre elas considerando os contextos sociais, culturais, ideológicos, econômicos e políticos de uso. Trata-se, de uma concepção de linguagem como interação.

Uma das habilidades dessa CE5EM prescreve: “(EM13LGG501): Selecionar e utilizar movimentos corporais de *forma consciente e intencional para interagir socialmente* em práticas corporais, de modo a estabelecer relações *construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças* (Brasil, 2018, p. 495, grifo nosso)”. A linguagem corporal é compreendida pela BNCC (2018) como uma forma consciente e intencional (ideológica) usada para a interação social (produzida por alguém, intencionalmente, em algum contexto sócio-histórico-ideológico, para um outro alguém, com um determinado objetivo e sentido). Essa habilidade está ancorada, portanto, na concepção de linguagem como interação. Ainda nessa habilidade EM13LGG501, não podemos deixar de perceber também marcas de alguns elementos que podem apontar para

uma intenção conservadora e neoliberal de formação do comportamento de um indivíduo ativo e criativo em função da empatia, da colaboração, do respeito, quando expressa “de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças”.

Outra habilidade dessa competência CE5EM propõe: “(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e *relações de poder presentes nas práticas corporais*, adotando *posicionamento contrário* a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos” (Brasil, 2018, p. 495, grifo nosso). Essa habilidade problematiza os “preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais” e vê o aluno como um sujeito ativo que tem um “posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos”, um posicionamento ético. Nessa habilidade, é possível perceber que, para a BNCC (2018), a linguagem corporal traz consigo e veicula valorações sociais (ideologias) concretizadas em preconceitos e estereótipos, construídas nas relações de poder (sociais). O aluno, conseqüentemente, o futuro professor, são vistos como sujeitos que, ao produzir sentidos, considerando as relações de poder presentes nas práticas corporais, são capazes de se posicionar ideologicamente (posicionamento contrário à injustiça e desrespeito aos direitos humanos e valores democráticos). Essa habilidade é concebida pela perspectiva de linguagem como interação com ética.

A CE6EM prescreve: “(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às *diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica* dessas práticas” (Brasil, 2018, p. 490, grifo nosso). A competência considera que as práticas artísticas (materializações da linguagem) são construídas e se constroem em um processo histórico, social, cultural, econômico e político e não subjetivo e individual ou destituído de fatores externos. Essa competência vai de encontro à concepção de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação e vincula-se à noção de linguagem como interação.

Com a análise das CE para a área de linguagens e suas tecnologias do EM (CE4EM, CE5EM e CE6EM), observamos que os elementos externos ao uso da linguagem – a negociação de sentidos, os fatores sociais, culturais, ideológicos, econômicos e políticos, a forma consciente e intencional para interagir socialmente, as relações de poder presentes nas práticas corporais – estão explicitados nas competências CE5EM e CE6EM, definidas para os componentes Educação Física e Artes, respectivamente.

Esses elementos externos ficam implícitos na CE4EM, quando a BNCC (2018) expressa “fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível

aos contextos de uso”. A BNCC (2018) não mobiliza claramente nem explica ao leitor o que pode estar associado a esses fenômenos: a negociação de sentidos, os interesses econômicos e políticos, a ideologia, as relações de poder. Esse posicionamento discursivo da BNCC (2018) pode refratar dois sentidos. O primeiro traz a expectativa de que os professores e os futuros professores de línguas são capazes de estabelecer essas associações por conta própria, entende que eles já têm esse conhecimento e sabem fazer isso. O segundo sentido refrata um sensível apagamento da concepção de linguagem como interação, visto que, sendo todos esses elementos externos de extrema importância para essa perspectiva de linguagem, eles poderiam ter sido mais explicitados e explicados pelo documento na CE4EM, voltada essencialmente para a área de línguas. O esvaziamento teórico subjacente na Resolução CNE/CP n. 2/2019 e na BNC-Formação (2019) podem reforçar esse segundo sentido.

Na BNCC (2018), há avanços e retornos de concepções e metodologias em um movimento constante de forças discursivas centrípetas e de forças discursivas centrífugas, resultado um ecletismo filosófico-teórico-pedagógico de ensino-aprendizagem de linguagem. Essa discursividade pode acentuar ainda mais o que Araújo, Sousa Filho e Lima (2018) perceberam, por meio das respostas a questionário (perfil), das narrativas e da realização de entrevistas semiestruturadas com professores do EM. Os autores notaram que ainda estão arraigadas nos professores concepções de linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação, refletindo em uma prática de ensino de caráter monológico, assentado no aprendizado das regras da gramática normativa e pautado, preponderantemente, em atividades metalinguísticas.

A mobilização das perspectivas de linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como interação pode ajudar a perpetuar também o que a pesquisa de Simões e Almeida (2019) indicou, quando os autores entrevistaram 32 professores. Simões e Almeida (2019) constataram que o ensino de LP na escola está desvinculado de uma concepção clara e coesa sobre a língua e a linguagem. A forma como as respostas foram apresentadas na pesquisa dos autores demonstrou que os professores mobilizam as três concepções de linguagem ao mesmo tempo, e não há uma apropriação efetiva da concepção de linguagem como interação.

A mobilização, ao mesmo tempo, de três concepções de linguagem por parte da BNCC (2018) implica que os leitores (professores da EB, futuros professores, professores formadores) considerem os fundamentos filosóficos, teóricos e pedagógicos nos quais elas se ancoram, para que possam agenciá-las de forma articulada e não fragmentada. Isso solicita que essas três concepções de linguagem sejam trabalhadas de forma dialógica nos cursos de Licenciatura em

Letras e não em disciplinas separadas que pouco dialogam entre si. Tudo isso demanda conhecimentos teóricos profundos.

A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019), como documentos que direcionam a configuração dos currículos dos cursos de licenciatura e prescrevem competências e habilidades para os futuros professores, podem dificultar um pouco isso, quando valorizam a dimensão prática, vinculam o currículo das licenciaturas ao currículo da EB e provocam o apagamento da dimensão teórica. As licenciaturas que pautam os seus projetos pedagógicos na Resolução CNE/CP n. 2/2019 e na BNC-Formação (2019) podem ter como consequência o esvaziamento teórico. Essa consequência abre possibilidades para que os conhecimentos teórico-científicos específicos e os conhecimentos pedagógicos sejam limitados às competências e às habilidades (fundamentadas no “saber fazer”) e ganhem menos espaço-tempo para serem trabalhados e desenvolvidos nos cursos de Licenciatura em Letras. Essa dinâmica ajuda a perpetuar a fragmentação da concepção de linguagem e do ensino-aprendizagem de LP.

No que diz respeito à concepção de linguagem presente na Resolução CNE/CP n. 2/2019, o documento prescreve que, ao longo das 1.600 horas dedicadas ao trabalho com os conhecimentos específicos de cada área, espera-se que as licenciaturas desenvolvam com os futuros professores a habilidade de: “I - Proficiência em Língua Portuguesa falada e escrita, leitura, produção e utilização dos diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, levando-se em consideração o domínio da norma culta” (Brasil, 2019, p. 7).

Essa passagem mostra que a Resolução CNE/CP n. 2/2019 espera que os futuros professores tenham conhecimento da LP e a utilizem nas diversas práticas de linguagem (fala e escrita, leitura, produção e utilização dos diferentes gêneros de textos). No documento, os gêneros são considerados a partir da prática de registro, o que deixa implícito os diferentes contextos de elaboração, circulação e recepção dos enunciados. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 pressupõe que a norma culta seja trabalhada a partir das práticas sociais de linguagem, considerando os contextos de uso, e que os professores tenham domínio dela, afinal, a escola é vista como espaço privilegiado para que o aluno tenha contato com essa variedade. Tudo isso parece apontar para uma concepção de linguagem como interação, que pode ser apagada, se levarmos em consideração que o documento não traz uma concepção de formação fundamentada na perspectiva sócio-histórico-crítica.

Como temos argumentado, a linguagem tem importante papel na prática docente, pois é a partir dela que ensinamos e aprendemos. Concordamos com Geraldi (2015a, p. 55), quando expressa que sem uma concepção de linguagem bem fundamentada teórico-pedagogicamente,

as atividades de ensino não serão geridas pelo professor, mas repetidas por ele como uma rotina, sem construir uma prática verdadeira porque seu passado de ontem não ilumina o futuro, e este sempre ficará dependendo de orientações que lhe venham de fora, quer na forma de livros didáticos, quer na forma de exercícios e aulas disponíveis em portais a que acessa não para construir sua aula, mas para executar uma aula de forma automática e não autônoma.

O perfil de professor passivo, repetidor e dependente apresentado por Geraldi (2015a) está subjacente na Resolução CNE/CP n. 2/2019 e na BNC-Formação (2019), discutidas por nós no Capítulo 3. Com pouco conhecimento teórico-pedagógico e focado apenas na prática, o professor de LP não será capaz de guiar de forma autônoma o seu estudo, as suas pesquisas e o seu trabalho pedagógico em sala de aula. O futuro professor irá se fundamentar nas suas crenças, experiências e vivências para trabalhar a linguagem, em um movimento individual e subjetivo, como propõe a formação pela perspectiva do professor prático reflexivo, do escolanovismo e do construtivismo. A valorização da prática em função de um apagamento da dimensão teórica e a estreita vinculação do currículo das licenciaturas ao currículo da EB contribuem para a formação inicial de um professor de LP que pode ter dificuldade em realizar as atividades pedagógicas a partir de uma concepção de linguagem bem fundamentada e em gerir de forma autônoma, criativa, crítica, ética e estética o ensino. Nesse perfil de professor, está o repetidor das orientações e das atividades propostas pelos livros didáticos e pelas plataformas digitais, aquele que não é capaz de construir e desenvolver a *práxis* docente.

A BNCC (2018) não rompe completamente com a concepção de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação, que tinham como principal objetivo o ensino prescritivo e descritivo das normas e regras gramaticais. Isso evidencia que as mudanças nas valorações sociais acerca da linguagem e do ensino são complexas e lentas e não mecânicas e imediatas. A BNCC (2018) dialoga com documentos curriculares anteriores e promove um deslocamento ao ampliar o estudo das linguagens (verbal, sonora, visual, gestual), ao propor a entrada das TDIC, dos gêneros do discurso próprios da cultura digital, dos campos sociais de atuação, dos novos e dos multiletramentos nas salas de aula de LP. O documento espera que tudo isso se torne objeto de conhecimento, estudo e pesquisa nos cursos de Licenciatura em Letras. Questionamos, entretanto, que discursos podem estar atravessando essas propostas para a EB e para a formação inicial do professor de LP. Dedicamos as próximas seções para compreender com quais perspectivas teóricas, pedagógicas e ideológicas a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) dialogam, ao tratarem da entrada das TDIC, do letramento digital, dos novos e dos multiletramentos nas salas de aula da EB e nas licenciaturas.

4.3 PRÁTICAS DE LETRAMENTO: LETRAMENTO DIGITAL, NOVOS LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS

As práticas sociais de linguagem fazem parte do processo de ensino-aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, logo a prática social de leitura e escrita (práticas de letramento) é fundamental em todos os componentes da BNCC (2018) (Matemática, História, Química, Física, Língua Portuguesa etc.). O modo como o professor de LP compreende a linguagem influencia diretamente o seu trabalho teórico-metodológico, as suas pesquisas, a postura adotada no ensino-aprendizagem e direciona as práticas de letramento, letramento digital, novos e multiletramentos.

Os conceitos letramento, letramento digital, multiletramentos e novos letramentos estão presentes no texto da área de linguagens e suas tecnologias da BNCC (2018) do EM. Nem todos eles estão explicitados no texto da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019), no entanto, alguns pressupostos teórico-pedagógico-ideológicos que os integram estão presentes implicitamente nesses dois documentos. A BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) pressupõem, portanto, que essas práticas de letramento sejam trabalhadas nos cursos de Licenciatura em Letras.

Concordamos com Magnani (2011, p. 3), quando afirma que é preciso que se tenha “clareza quanto aos pressupostos ideológicos que sustentam as perspectivas existentes (inclusive as nossas) sobre o que é letramento, a fim de se compreender melhor de que forma está se agindo politicamente no mundo”. Intentamos compreender que sentidos a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) refletem e refratam dos conceitos de letramento digital, novos e multiletramentos, quando propõem que essas práticas de letramento sejam abordadas nas licenciaturas e realizadas nas salas de aula da EB. Se essas práticas de letramento e as concepções de linguagem tornam-se objetos de ensino nos cursos de Licenciatura em Letras, essa compreensão pode ajudar a revelar a concepção de formação inicial do professor de LP subjacente nos documentos e as relações dialógicas estabelecidas entre eles, bem como as implicações para o ensino-aprendizagem de LP e para os cursos de Licenciatura em Letras. Em um primeiro momento, apresentamos um apanhado das discussões em torno dos estudos do letramento digital, dos novos e dos multiletramentos, para em seguida, fundamentadas nelas, analisar e interpretar os documentos do nosso *corpus*.

As pesquisas acadêmicas contemporâneas, principalmente no campo da Linguística Aplicada (LA), têm se dedicado a investigar os variados tipos de letramentos que incidem no ensino-aprendizagem das práticas sociais que envolvem a linguagem. As classificações e a denominação para os vários tipos de letramentos (letramento do impresso, letramento digital,

novos letramentos, multiletramentos, letramento crítico) surgem como uma resposta às demandas sociais de uma determinada época. Cada um desses estudos específicos situa a leitura e a escrita em um contexto social discursivo e essa evidência é importante para compreendermos que estamos diante de letramentos sempre no plural (Ribeiro, 2009).

Dentro das teorias do letramento existem várias abordagens educacionais com pressupostos diversos acerca dos conceitos de língua e sujeito, conhecimento e aprendizagem e função da educação na sociedade (Jordão, 2013). Letramento, letramento digital, novos letramentos e multiletramentos estão entre essas múltiplas abordagens e constituem-se como uma perspectiva filosófico-educacional para o ensino-aprendizagem das práticas sociais que envolvem a linguagem.

No Brasil, o termo letramento passou a ser utilizado no campo da Educação e da LA a partir de 1980 para, inicialmente, distinguir os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização. Conforme esclarece Biondo (2012), a alfabetização se dedica ao estudo das técnicas relacionadas às habilidades da escrita, ao passo que o letramento investiga o desenvolvimento social da escrita como um todo, pois envolve as práticas sociais e os impactos que a escrita exerce na sociedade. Alfabetização e letramento não podem ser vistos como conceitos opostos, visto que são interdependentes e podem ser desenvolvidos na escola mutuamente (Soares, 2009; Biondo, 2012). O ideal seria alfabetizar letrando, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, tornando o indivíduo, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (Soares, 2009).

Tagata (2017) ressalta que a pedagogia crítica de Paulo Freire exerceu uma grande influência nos estudos de letramento e foi fundamental para os círculos intelectuais norte-americanos a partir da década de 1970, quando começaram a surgir pesquisas sobre a natureza política da linguagem e suas relações com o poder. Segundo o autor, a visão freireana de educação como *práxis* transformadora trouxe uma nova concepção de letramento – que não se restringe ao domínio da leitura e da escrita, mas se amplia para a capacidade de problematizar as relações entre palavra e mundo, possibilitando a reflexão crítica sobre as injustiças sociais, sobre como elas são produzidas e sobre como agir para combatê-las. A partir de então, o conceito de letramento começou a se destacar no campo educacional e acadêmico e passou a ser estudado sob diferentes perspectivas.

A multiplicidade e a complexidade de modos de representação dos usos e dos significados de ler e escrever em diferentes sociedades e épocas levaram Street (2014) a afirmar que é enganoso pensar um único tipo de letramento, pois estamos diante de práticas de letramento. Street (2014) distingue dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O

primeiro consiste em atividades de ensino voltadas para a sua funcionalidade, as aprendizagens de leitura e escrita têm fim em si mesmas, estão centradas no sujeito e podem influenciar o desenvolvimento cognitivo, social e econômico do indivíduo. Com o letramento autônomo, tem havido há séculos a supervalorização da escrita em detrimento da linguagem oral, bem como do letramento escolarizado em prejuízo de outras formas de sua aquisição. Esse modelo desconsidera o contexto social e defende que o conhecimento é transmitido de forma neutra e universal.

O modelo ideológico relaciona-se às experiências de vida, de leitura e escrita de cada pessoa, concebe o termo letramentos no plural, pois as práticas de letramento ocorrem no âmbito de acontecimentos históricos, de contextos culturais e identitários específicos e de aspectos transculturais, em que são confirmadas relações de hierarquia, de autoridade, de poder, de controle e de ideologia, portanto não são neutras. Apoiado em uma perspectiva sociológica e sociocultural, Street (2014) propõe que os Novos Estudos do Letramento direcionem seu olhar para as práticas de letramento em contextos culturais e ideológicos diversos. Os Novos Estudos de Letramentos são contrários à visão tradicional de habilidades cognitivas individuais, técnicas e neutras, focam mais o lado social do letramento e o concebem “como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos” (Street, 2014, p. 17). Coaduna esse entendimento Rojo (2009, p. 98), quando esclarece que

o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimdo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Ainda que seja um conceito multifacetado e entendido sob diferentes enfoques, verificamos, nessa concepção de letramento de Street (2014) e de Rojo (2009), um deslocamento qualitativo da concepção de letramento que passou a ser compreendido cada vez mais de forma ampla e plural no decorrer do século XX em função das mudanças históricas e das demandas sociais de uso da leitura e da escrita.

As TDIC vêm introduzido um novo estado ou uma nova condição de práticas sociais de leitura e de escrita digitais que se diferencia do letramento na cultura do papel. Segundo Soares (2002b), o novo espaço de escrita – a tela – traz mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e entre o ser humano e o conhecimento. A autora explica que essas mudanças trazem consequências sociais, cognitivas e discursivas e estão configurando um letramento digital, “um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela,

diferente do *estado* ou *condição* do letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (Soares, 2002b, p. 151, grifo da autora).

Soares (2002b) enfatiza que, diferentemente do texto impresso, o texto eletrônico não é estável, não é monumental e é pouco controlado, além disso, a escrita na tela possibilita a criação de um texto fundamentalmente diferente do texto no papel – o chamado hipertexto. Como explica a autora, o texto no papel é escrito e lido linearmente, sequencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra. O texto na tela é escrito e lido de forma multilinear, multi-sequencial, acionando-se links e hiperlinks que vão trazendo telas com uma multiplicidade de possibilidades para o leitor, sem que haja uma ordem predefinida.

Soares (2002b) ressalta que os leitores de hipertextos podem interferir, acrescentar, alterar, definir seus próprios caminhos de leitura. A autora acrescenta que o texto eletrônico é fugaz, impermanente e mutável, nele é quase ausente o controle da qualidade e conveniência do que é produzido e difundido, a distância entre autor e leitor se reduz, porque o leitor se torna, ele também, autor, tendo liberdade para construir, ativa e independentemente, a estrutura e o sentido do texto.

Para Soares (2002b), essas novas práticas de leitura e escrita no ambiente digital requerem o letramento na cibercultura. O termo cibercultura é definido por Lévy (1999, p. 17) como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Lévy (1999, p. 17) denomina ciberespaço “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”. Como esclarece Lévy (1999, p. 193), “os novos modos de comunicação e de acesso à informação se definem por seu caráter diferenciado e personalizável, sua reciprocidade, um estilo de navegação transversal e hipertextual, a participação em comunidades e mundos virtuais diversos etc.”

A BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) não trazem explicitamente os termos cibercultura e ciberespaço. A BNCC-EM (2018) utiliza a expressão cultura digital que compreendemos como a relação sociedade-cultura-tecnologias que ocorre em um espaço virtual, proporcionado pelas TDIC, onde as pessoas interagem por meio de práticas de linguagem, relacionam-se umas com as outras, com o conhecimento e com as informações, a partir de seus modos de pensar, de suas atitudes e de seus valores.

O surgimento da Web 2.0⁴² implicou um entendimento mais amplo do conceito de letramento digital que, em um primeiro momento, enfatizava somente as práticas de leitura e escrita em ambiente digital e estava embasado no uso da tecnologia digital proporcionada pela Web 1.0. Como esclarecem Dudeney, Hockly e Pregum (2016), a Web 2.0 trouxe uma nova geração de ferramentas focadas na comunicação, no compartilhamento e na colaboração e transformaram usuários comuns da internet, de consumidores passivos de informação, em colaboradores ativos de uma cultura compartilhada. A BNCC (2018) considera todas essas mudanças ocasionadas pela Web 2.0, ao afirmar que no EM ganham mais destaque “os processos colaborativos, as interações e as atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor)” (Brasil, 2018, p. 498).

As mudanças tecnológicas de comunicação trazidas pela Web 2.0 alteraram as práticas de linguagem e as representações culturais. Os espaços interativos possibilitaram colaboração, participação contínua, relação em rede, distribuição ampla de textos (compartilhamento), apreciação (curtir, comentar) e apropriação para remixar e hibridizar (reelaboração)⁴³. Tudo isso gera novas atitudes e altera valores e condutas do letramento convencional e requer novos letramentos. Como explicam Lankshear e Knobel (2007), os novos letramentos incorporam o letramento digital, mas não apenas incluem as novas tecnologias, colocam, acima de tudo, em cena as novas condutas (o novo *ethos*) e a nova mentalidade – denominada de Mentalidade 2.0, em analogia à Web 2.0. Para os autores, os novos letramentos são mais participativos, colaborativos, distribuídos, menos individualizados, mais autorais e publicados, menos dominados por especialistas.

Lankshear e Knobel (2007) esclarecem que, muito além de desenvolver competências e habilidades técnicas e o conhecimento prático e funcional das TDIC, é importante que o

⁴² Rojo e Barbosa (2015) explicam sobre as “gerações” da web e seus funcionamentos. A primeira geração da internet, a Web 1.0, possibilitava aos usuários uma informação unidirecional, de um para muitos, como na cultura de massa. Na Web 2.0 (segunda geração da rede mundial de computadores), os usuários interagem entre si e com os textos, produzem conteúdos em postagens e publicações em redes sociais como Facebook, Twitter, Wikipedia, YouTube e Instagram. As autoras ressaltam que, com a Web 2.0, o fluxo de comunicação altera-se, ocorre a cisão entre produtores/consumidores, possibilitando que todos publiquem na rede e exerçam simultaneamente dois papéis: autor e leitor. A Web 3.0, também conhecida como a web inteligente, tem como principal característica a utilização de máquinas para realizar atividades que antes dependiam de trabalho manual, como a reunião de informações e a oferta de recomendações aos usuários por meio de uso de algoritmos. Atualmente estamos vivendo a era da Web 4.0, a web simbiótica, em que há uma integração entre o mundo físico e o virtual, entre seres humanos e máquinas, possibilitando experiências mais intuitivas e imersivas com as inteligências artificiais.

⁴³ Rojo (2012, 2016) esclarece que o remix ou a hibridização consiste em usar um texto já pronto, produzido, e nele interferir, inserindo e combinando outros textos (outras vozes) já existentes ou criando novos textos para modificá-lo. O remix exige, para além do domínio técnico de ferramentas digitais, procedimentos eficazes e críticos de busca, seleção e filtro de informações dos textos, curadoria, parafraseagem, paródia e apreciações críticas.

usuário se torne um analista crítico que faz apreciações, seleções, construa e crie sentidos na leitura e na produção de textos multissemióticos e multimidiáticos, seja um leitor crítico. Somente assim, poderá usar de modo ético e estético as TDIC, o conhecimento e as informações. Todas essas mudanças e transformações demandam da escola uma formação que desenvolva no aluno a reflexão e a construção de conhecimento crítico, para que saiba fazer escolhas éticas entre os discursos que circulam na rede e estão quase sempre em disputa.

Os novos letramentos entendem que as TDIC trouxeram uma nova ética e uma nova estética. De acordo com Rojo (2016), a nova ética abre mão da propriedade, isto é, de direitos autorais, e se abre para o diálogo, o cancelado, o citado, e baseia-se nos letramentos críticos, nas práticas de recepção, produção ou *design*⁴⁴. Segundo a autora, as novas estéticas estão relacionadas aos critérios de gosto, de apreciação e de valor estético que cada um tem ao compor a sua “coleção” que certamente será diferente da do outro. Concordamos com Rojo (2012, p. 28, grifo da autora), quando afirma que cabe à escola discutir “criticamente as ‘éticas’ ou costumes locais, constituir uma ética plural e democrática” e discutir criticamente as “diferentes ‘estéticas’, construir variados critérios críticos de apreciação dos produtos culturais locais e globais”. Isso, explica a autora, só é possível por meio do letramento crítico⁴⁵.

Os textos na cultura digital são cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, recorrem a mais de um sistema de signos (semiose) em sua composição, combinam a linguagem verbal (oral e escrita), a linguagem corporal (gestos, danças, performances, vestimentas), o áudio (músicas, sons), as imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, vídeos) materializadas em mídias digitais.

As mídias são os meios, os suportes materiais, os canais físicos, nos quais as linguagens se corporificam e através dos quais transitam (Santaella, 2003). Hoje convivemos com a mídia impressa (jornais, revistas), a mídia eletrônica (rádio, TV) e a mídia digital (internet). A mídia digital possibilita uma mistura entre meios e linguagens e uma convergência de mídias, tornando os textos hipermidiáticos (Santaella, 2003). A internet é a primeira mídia que pode atuar com todas as mídias, ela interconecta escrita, áudio, vídeo ao mesmo tempo em um mesmo texto (multimidiático).

Na leitura e na produção de textos contemporâneos, a multissemiose e a multimídia/hipermídia precisam ser consideradas, pois, para além do texto escrito, da composição e do estilo do gênero do discurso, elas constroem sentidos. Como ressalta Lemke

⁴⁴ Esse conceito será discutido sucintamente adiante.

⁴⁵ O letramento crítico é tratado brevemente mais à frente, quando apresentamos a noção de crítica utilizada em nossa análise dialógica do discurso materializado em nosso *corpus*.

(2010), o texto escrito pode ou não ser a espinha dorsal de um gênero multimidiático e multissemiótico, e a significação, que pode ser construída pelas diferentes semioses e mídias, é muito mais do que a somatória do que cada uma delas pode significar em separado, as possibilidades de significação não são meramente aditivas. Para Lemke (2010), o desafio atual é ensinar os alunos a analisar e construir sentidos produzidos na integração de imagens fotográficas, videocliques, sons, áudio, voz, música e animação. A BNCC (2018) concorda com esse pensamento, quando expressa que “não se trata de substituição ou de simples convivência de mídias, mas de levar em conta como a coexistência e a convergência das mídias transformam as próprias mídias e seus usos e potencializam novas possibilidades de construção de sentidos” (Brasil, 2018, p. 487).

Nesse cenário, não basta aos professores de línguas o conhecimento da linguagem verbal (oral ou escrita), deseja-se que levem em conta conceitos e funcionamentos das artes (plásticas, musical, de performance corporal etc.), pois espera-se que pensem o funcionamento de outros sistemas de signos e seus procedimentos de leitura/produção e construção de sentidos. A partir dessa compreensão, a BNCC (2018) propõe a constituição interdisciplinar da área de linguagens e suas tecnologias:

no Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa)” (Brasil, 2018, p. 482).

O documento espera que os cursos de Licenciatura em Letras pensem o funcionamento dos diversos sistemas de signos (semioses) e seus procedimentos de leitura, produção textual e construção de sentidos a partir dessa interdisciplinaridade.

A multiplicidade de linguagens e de mídias e a diversidade linguística e cultural com as quais convivemos na globalização levou um grupo de estudiosos, denominado Grupo de Nova Londres⁴⁶, a se reunir e elaborar o manifesto programático *Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais*. Para o Grupo, as linguagens, as mídias e a diversidade linguística e cultural, necessárias para a construção de sentido dos textos, estão mudando radicalmente três esferas de nossa existência: nossa vida profissional (mundo do

⁴⁶ O Grupo de Nova Londres é formado por dez pesquisadores de diferentes áreas relacionadas à educação linguística. São eles: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata. Os participantes do grupo se reuniram em 1994 para a elaboração de uma proposta pedagógica apropriada para o mundo contemporâneo, a chamada pedagogia dos multiletramentos.

trabalho), nossa vida pública (cidadania) e nossa vida privada, exigindo um ensino-aprendizagem que vá além do letramento tradicional.

No manifesto, o Grupo propõe que a escola tome a seu cargo os novos e os multiletramentos emergentes na sociedade contemporânea, decorrentes, em grande parte, das TDIC, e que inclua nos currículos a grande variedade linguística e cultural já presentes em sala de aula. O prefixo “multi”, modificador do conceito de letramentos, remete concomitantemente a duas multiplicidades presentes hoje nas práticas de letramento: a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia e a diversidade cultural e linguística.

A proposta do grupo é uma pedagogia dos multiletramentos, também denominada de pedagogia por *design*: os alunos se apropriam de *designs* disponíveis (recursos disponíveis para a construção de significados) para criar novos *designs* transformadores, o *redesign* (os recursos produzidos e transformados, os novos sentidos, os novos usos, a rearticulação, a recombinação dos *designs* disponíveis). Rojo (2012) esclarece que a pedagogia dos multiletramentos, fundamentada nos letramentos críticos, na réplica ativa e na apreciação de valor dos leitores/produtores, propõe a formação de um estudante que, além de ter competência técnica para o manejo das ferramentas, dos textos, das práticas letradas, seja um analista crítico que examine e avalie as seleções e os sentidos dados pelos produtores dos enunciados. Segundo a autora, somente como leitor crítico, o estudante pode se tornar um criador de sentidos, na leitura ou na produção de textos multissemióticos (*designs* disponíveis), e é somente como leitor crítico e criador de sentidos que ele será capaz de usar e transformar os discursos e as significações em novos modos éticos e estéticos (*redesign*), seja na recepção seja na produção de textos.

Ressaltamos que o conceito de *design*, nessa proposta de pedagogia, relaciona-se ao fato de que, para o Grupo, “somos herdeiros de padrões e convenções ligadas aos sentidos/significados quanto somos designers ativos de sentidos. E, como designers de sentidos, somos designers de futuros sociais – futuros no ambiente de trabalho, futuros públicos e futuros comunitários” (Cazden *et al.*, 2021, p. 20). Não podemos deixar de observar a ênfase dada ao protagonismo do indivíduo, que, no contexto neoliberal, pode refletir subjetivismo e individualismo e refratar a responsabilidade do indivíduo por sua atuação na promoção da transformação social (futuros públicos), pelo seu projeto de vida, pela sua inserção no campo do trabalho (futuros profissionais), pela sua participação como cidadão que coopera, resolve problemas, dialoga e evita conflitos culturais (futuros públicos e comunitários), pela sua autoformação (futuros profissionais). A responsabilidade pelo sucesso (como *designers*) em todos esses futuros elencados pelo Grupo de Nova Londres não explicita a participação do Estado, logo parece estar somente sobre os ombros do indivíduo.

Cabe ainda enfatizar que a pedagogia dos multiletramentos não desconsidera o letramento da letra e do impresso, mas, ao contrário, busca complementá-lo, pois as mudanças sociais, as mudanças na vida profissional, pública e privada exigem um ensino-aprendizagem que vá além do letramento tradicional, do ensino-aprendizagem de língua (Cazden *et al.*, 2021). Nesse viés, Dudeney, Hockly e Pregum (2016) ressaltam que, para que o ensino de língua continue sendo relevante, as aulas precisam contemplar uma ampla gama de letramentos, que vão muito além do letramento do impresso. A BNCC (2018) adota esse mesmo posicionamento, quando expressa que “para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos” (Brasil, 2018, p. 487). Isso implica o trabalho com as TDIC, a multiplicidade de semioses e de mídias e as várias práticas de letramento também nos cursos de Licenciatura em Letras.

Rojo (2017) ressalta que os multiletramentos demandam uma reflexão acerca da relação ensino, currículo e tecnologias e requerem um ensino-aprendizagem que enseje projetos de trabalho interativos, colaborativos e quase sempre transdisciplinares. A autora explica que isso exige uma mudança na relação entre professores e alunos – que deixa de ser de transmissão e passa a ser de colaboração. O professor exerce um papel de mediador de aprendizagens autônomas e colaborativas, o que, no nosso ponto de vista, contrapõe a perspectiva de educação tradicional e não deixa de retomar as ideias escolanovistas e construtivistas.

O letramento digital, os novos e os multiletramentos exigem salas de aula equipadas com as TDIC e conectadas à internet de banda larga; professores e formadores de professores que pautem sua atividade pedagógica nos letramentos (no plural); e currículos da EB e das licenciaturas que contemplem os diferentes tipos de letramento de forma articulada com as expectativas de aprendizagem e os conteúdos propostos para as disciplinas e as áreas do conhecimento. No caso das aulas de LP, Rojo (2016) explica que o trabalho com os gêneros do discurso, considerados a partir das esferas de atividade humana e das práticas de linguagem que nelas se realizam, tomados como objeto de ensino dos letramentos da letra, dos novos letramentos e dos multiletramentos, incorporando as TDIC, é uma maneira de viabilizar o Web currículo⁴⁷.

⁴⁷ Termo concebido por Almeida (2010) para designar um currículo organizado em redes multimodais, hipertextuais e hipermóveis, abertas e flexíveis à incorporação de novas informações e conhecimentos (nós) e ao estabelecimento de inter-relações entre os nós. O currículo planejado é reconstruído no contexto da prática social pedagógica realizada com as mídias e as TDIC em um processo de interação entre as pessoas e destas com as informações, conhecimentos, linguagens e culturas.

Os novos letramentos e os multiletramentos englobam o letramento digital e exigem habilidades técnicas, conhecimento prático e funcional das TDIC, bem como um leitor/produtor de textos crítico. As habilidades técnicas dizem respeito ao conhecer, ao saber criar, usar e aplicar as ferramentas, os recursos, os aplicativos, as plataformas que envolvem as TDIC. A leitura e a produção de textos a partir de uma postura crítica exige um letramento crítico. Ressaltamos que esses dois aspectos dos novos e dos multiletramentos relacionam-se da seguinte forma: sem o conhecimento técnico não é possível o espírito crítico, porque é preciso saber como funcionam as linguagens, as mídias, os recursos e as ferramentas digitais para construir e produzir sentidos críticos, e sem o espírito crítico tem-se a técnica pela técnica, não é possível alcançar o *redesign*. Nesse sentido, espera-se que as TDIC sejam objetos de ensino e não apenas ferramentas de ensino (de uso e aplicação funcional), é importante que estejam articuladas ao trabalho teórico-pedagógico com os demais objetos de conhecimento tanto na EB quanto nos cursos de Licenciatura em Letras.

Palavras e expressões, como crítica, criticidade, reflexão crítica, consciência crítica, análise crítica, autocrítica, atitude crítica, cidadania crítica, participação crítica e leitura crítica, atravessam a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019). Nesta pesquisa, pautamo-nos na noção de crítica concebida por Souza (2011). De acordo com o autor, ler criticamente envolve “*aprender a escutar* não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo, mas também [...] *aprender a escutar as próprias leituras* de textos e palavras. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que se aprende a escutar, é preciso aprender a se ouvir escutando” (Souza, 2011, p. 131, grifo do autor).

A efetivação dessa proposta de Souza (2011) implica o desenvolvimento não apenas do conhecimento e da reflexão crítica do discurso do “outro”, mas também do autoconhecimento e da autorreflexão, pois o leitor deverá voltar-se para si mesmo, a fim de responder: “Por que eu entendi/ele entendeu assim? Por que eu acho/ele acha isso natural/óbvio/inaceitável? Por que eu acho que ele quer dizer X?” (Souza, 2011, p. 139). O autor explica que essa dinâmica solicita uma acepção pós-crítica do conceito de crítica, pois não só revela, a partir do contexto de produção, os sentidos subjacentes e implícitos do texto, mas também considera que escrita e leitura são atos de produção de textos, ou seja, unidades de significação. Autor e leitor são, portanto, produtores de textos e produtores/construtores de sentido, cujos valores têm origem no contexto (coletividades/comunidades) a que pertencem (Souza, 2011).

Souza (2011) ressalta que essa acepção do conceito de crítica recusa as verdades universais e não sócio-históricas, pois considera que as verdades e seus fundamentos são

produtos das comunidades das quais os produtores de sentido fazem parte, logo tanto o contexto sócio-histórico dos autores quanto o dos leitores precisam ser considerados. Essa reflexão crítica exige que o leitor reconheça que sua inscrição histórico-social-ideológica influencia a sua interpretação e a sua compreensão (produção e construção) de sentidos.

Entendemos que os sentidos nas práticas sociais de linguagem são construídos nas situações de comunicação e nos contextos sociais, históricos e culturais da enunciação e a cada nova enunciação novos sentidos ou visões de mundo podem ser criados na leitura e na produção de textos. Para que leitores e autores de textos sejam considerados produtores e construtores de sentido, é impreterível considerar o horizonte histórico, social, cultural e ideológico (imediato e mais amplo) da enunciação. Observamos, em Souza (2011), uma noção de crítica que se aproxima do pensamento bakhtiniano, no que diz respeito ao posicionamento valorativo (ideológico) na responsividade ativa nas interações entre o “eu” e o “outro” e entre os enunciados materializados nos diversos gêneros do discurso das diferentes esferas sociais da atividade humana (contexto mais imediato e mais amplo dos enunciadores e dos interlocutores).

Podemos perceber que os novos letramentos e os multiletramentos propõem uma formação humana pautada na cidadania, na criticidade, na criatividade, na ética, na autonomia e no protagonismo docente e discente e na colaboração entre os verdadeiros atores do processo de ensino-aprendizagem (professor e aluno). Consideram as diversidades culturais e linguísticas, o ambiente (local e global) de mudança social que alunos e professores enfrentam e a variedade crescente de formas de texto (gêneros do discurso) e práticas de linguagem associadas às TDIC e à cultura digital. Fica subjacente a ideia de que o letramento digital, os novos e os multiletramentos poderiam deixar alunos e professores aptos a responder às demandas sociais cotidianas, bem como possibilitar que tenham as competências necessárias para integração no mercado de trabalho, para manter seus empregos ou obter outros melhores e para assumir suas responsabilidades cívicas e políticas, como cidadãos.

Se realizadas por uma perspectiva de formação discente/docente que se aproxima mais de seu propósito máximo de formação humana, as práticas de letramento digital, de novos e de multiletramentos podem refletir uma educação emancipadora e transformadora, que busca transformar para emancipar e/ou emancipar para transformar (Freire, 2014), dando condições aos professores e aos alunos de exercerem a sua cidadania. Não descartamos, entretanto, a possibilidade de que todas essas ideias dos pesquisadores que se dedicam aos estudos do letramento digital, dos novos e dos multiletramentos possam ser mobilizadas de forma enviesada pelo pensamento neoliberal e conservador com o objetivo de promover uma educação que se aproxima muito mais de uma perspectiva de formação tecnicista, eficientista,

utilitarista e instrumental. O risco de essa possibilidade acontecer é iminente, por isso, antes de iniciarmos a análise dialógica do discurso dos documentos do nosso *corpus*, passamos a discutir um pouco mais sobre esse sentido refratado da abordagem de letramento digital, de novos e de multiletramentos, quando agenciados pela perspectiva ideológica neoliberal e conservadora.

O Manifesto do Grupo de Nova Londres enfatiza que as mudanças revolucionárias na tecnologia e na natureza das organizações produziram uma nova linguagem de trabalho (telas de interação com máquinas automatizadas, interfaces cada vez mais "amigáveis ao usuário", comunicação por meio de gêneros digitais, como o e-mail) (Cazden *et al.*, 2021). O grupo argumenta que a pedagogia do letramento precisa mudar, “se quiser ser relevante para as novas demandas da vida profissional, se quiser fornecer a todos os alunos o acesso a um emprego satisfatório” (Cazden *et al.*, 2021, p. 23). Observamos no discurso do Grupo uma visão que não deixa de estabelecer uma estreita vinculação da educação à formação para o mercado de trabalho, para a empregabilidade.

O próprio Grupo chama a atenção para o perigo de que o seu discurso seja apropriado pelos discursos impulsionados pela economia e pelo mercado de consumo e produção capitalista, quando afirma que

À medida que refazemos nossa pedagogia do letramento para ser mais relevante para um novo mundo do trabalho, precisamos estar cientes do perigo de que nossas palavras sejam cooptadas pelos discursos impulsionados pela economia e pelo mercado, não importa quão contemporâneos e “pós-capitalistas” possam parecer. A nova literatura do capitalismo acelerado enfatiza a adaptação à mudança constante por meio do pensar e falar por si, da crítica e do empoderamento, da inovação e da criatividade, do pensamento técnico e sistêmico e do aprender a aprender. Todas essas formas de pensar e agir são veiculadas por discursos novos e emergentes. Esses novos discursos do trabalho podem ser interpretados de duas maneiras muito diferentes – como a abertura de novas possibilidades educacionais e sociais ou como novos sistemas de controle e exploração da mente (Cazden *et al.*, 2021, p. 23 e 24).

O grupo destaca o perfil de indivíduo traçado pelo neoliberalismo: polivalente e flexível (“adaptação à mudança constante”), o individualismo e o subjetivismo (“por meio do pensar e falar por si”), crítico (“crítica e do empoderamento”), criativo (“da inovação e da criatividade”), aquele que soluciona os problemas (“do pensamento técnico e sistêmico”) e realiza a autoformação por meio de suas experiências e vivências práticas (“aprender a aprender”). Se ancorado em uma perspectiva humanista de formação, esse perfil representa “novas possibilidades educacionais e sociais”, todavia, se fundamentado nos “discursos impulsionados pela economia e pelo mercado”, configura-se “como novos sistemas de controle e exploração da mente”. Observamos que, na formação desse perfil, está subjacente também as ideias pedagógicas do construtivismo e do escolanovismo.

Diante do perigo, o Grupo chama a atenção, ainda, para o fato de que os professores precisam

trilhar um caminho cuidadoso que ofereça aos estudantes a oportunidade de desenvolver habilidades para o acesso a novas formas de trabalho por meio do aprendizado da nova linguagem do trabalho. Mas, ao mesmo tempo, como professores, nosso papel não é simplesmente ser tecnocratas. Nosso trabalho não é produzir trabalhadores dóceis e submissos. Os estudantes precisam desenvolver a capacidade de opinar, de negociar e de serem capazes de se envolver criticamente nas condições de suas vidas profissionais (Cazden *et al.*, 2021, p. 24).

Ainda que o Grupo chame a atenção nas duas passagens para a possibilidade de apropriação enviesada por parte do neoliberalismo, do capitalismo rápido e pós-industrial das ideias que a pedagogia dos multiletramentos está defendendo e para o fato de que os professores precisam ter cuidado diante disso, prevalece no discurso a expectativa de que os letramentos escolares contemplem as linguagens utilizadas pela nova linguagem do trabalho. O Grupo argumenta que somente assim os alunos terão acesso às novas formas de trabalho, o que deixa transparecer uma formação voltada para o mercado produtor e para o mercado consumidor, logo tecnicista, eficientista, imediatista, instrumental e utilitarista.

Não podemos deixar de perceber um discurso que articula a educação à economia e ao sistema produtivo capitalista, no pensamento de pesquisadores que propagam o letramento digital, como Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p.17), quando enfatizam que

Estamos preparando estudantes para um futuro cujos contornos são, na melhor das expectativas, nebulosos. Não sabemos que novos postos de trabalho existirão. Não sabemos quais novos problemas sociais e políticos emergirão. Mesmo assim, estamos começando a desenvolver um retrato mais claro das competências necessárias para eles poderem participar de economias e sociedades pós-industriais digitalmente interconectadas. Governos, ministérios da educação, empregadores e pesquisadores todos apelam para a promoção de habilidades próprias do século XXI, tais como criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, aprendizagem permanente. No centro desse complexo de habilidades, está a capacidade de se envolver com as tecnologias digitais, algo que exige um domínio dos letramentos digitais necessários para usar eficientemente essas tecnologias, para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais e econômicos, políticos e culturais. Em vista de se envolverem plenamente com redes sociais, ter acesso a vagas de emprego nas economias pós-industriais de conhecimento e assumir papéis como cidadãos globais confortáveis em lidar com diferenças interculturais, nossos estudantes carecem de um conjunto de letramentos digitais a sua disposição.

A citação é longa, mas necessária, para observarmos que a educação está voltada para a formação de trabalhadores que ocuparão “novos postos de trabalho”, “resolverão novos problemas sociais e políticos” e participarão “de economias e sociedades pós-industriais digitalmente interconectadas”. As “habilidades próprias do século XXI”, enumeradas pelos

autores, como “criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, aprendizagem permanente”, constituem justamente o perfil de trabalhador traçado pelo neoliberalismo, como discutimos nos capítulos anteriores. Diante dessas demandas do século XXI, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) defendem que “nossos estudantes carecem de um conjunto de letramentos digitais a sua disposição”. Fica, portanto, a cargo da educação escolar trabalhar os letramentos digitais nas salas de aula da EB, para que os alunos possam “participar de economias e sociedades pós-industriais digitalmente interconectadas” e sejam capazes de “se envolverem plenamente com redes sociais, ter acesso a vagas de emprego nas economias pós-industriais de conhecimento e assumir papéis como cidadãos globais confortáveis em lidar com diferenças interculturais”. A BNCC (2018) concorda com esse pensamento de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), quando expressa que

é preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais (Brasil, 2018, p. 473).

Essas passagens de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) e da BNCC (2018) podem indicar uma formação tecnicista, eficientista, instrumental e utilitarista, se considerarmos os interesses neoliberais e conservadores. O discurso desses pesquisadores e da BNCC (2018) dá destaque às profissões que necessitam do conhecimento tecnológico e computacional e, por isso, a educação deve priorizar esses conhecimentos. Há, dessa forma, a valorização de conhecimentos instrumentalizáveis. Esses discursos valorizam a formação de jovens que irão atuar em um mercado de trabalho que utiliza o sistema de produção digitalizado, por isso, traçam um perfil de trabalhador que conheça, saiba usar e aplicar as TDIC, para produzir e consumir. Ocorre a desvalorização de outras profissões e de outros sistemas de produção que não estão ligados diretamente à digitalização. Busca-se uma padronização e homogeneização de formação articulada às demandas do sistema capitalista, o que requer a elaboração e implementação de bases nacionais comuns curriculares que contemplem o letramento digital, os novos e os multiletramentos.

Como explica Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), há dois imperativos para a incorporação das tecnologias digitais na educação. Os imperativos externos estão ligados à necessidade de preparar novos alunos para a vida social, o emprego e a cidadania em um mundo digitalmente conectado fora da sala de aula, já os imperativos internos estão relacionados aos benefícios que as tecnologias digitais podem oferecer dentro de sala de aula, principalmente,

por apoiar abordagens pedagógicas construtivistas, centradas no aluno. Segundo os autores, é por conta dos imperativos externos, especialmente econômicos, que os currículos escolares ao redor do mundo começam a destacar a importância das competências digitais e dos novos letramentos. Não podemos deixar de considerar que o discurso de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) e da BNCC (2018) responde positivamente às demandas desses dois imperativos.

Observamos nesses dois imperativos que a entrada das TDIC nas escolas está em função do sistema econômico global e o letramento digital está fundamentado no construtivismo. Como temos discutido, no contexto neoliberal, a pedagogia construtivista, concentra-se no “saber fazer”, valoriza o ensino-aprendizagem a partir dos interesses, das necessidades e das experiências dos alunos em detrimento da centralidade nos conhecimentos teórico-científicos, o que pode provocar um esvaziamento teórico na EB e, consequentemente, nas licenciaturas, perpetuando a dicotomia teoria e prática. Sem o conhecimento teórico-científico bem fundamentado e contextualizado, professores e alunos terão dificuldade para alcançar o espírito crítico, tão enfatizado pelos novos e multiletramentos. A proposta de formação pautada na pedagogia construtivista, se articulada ao neoliberalismo e ao conservadorismo, representa um contrassenso à lógica do espírito crítico esperado pelos novos e multiletramentos.

De fato, as práticas de linguagem que envolvem o letramento digital, os novos e os multiletramentos já chegaram ao mundo do trabalho, da vida privada e da coletividade: fazer uma pesquisa no Google®, enviar um e-mail, acessar sites de órgãos públicos que estão fisicamente distantes do usuário, ler jornais e revistas digitais, acessar uma rede social e produzir textos para serem compartilhados nelas, produzir e construir sentidos na leitura e produção de gêneros multissemióticos e multimidiáticos, verificar e analisar criticamente a pertinência, a procedência, a veracidade de informações que circulam na internet. Essa realidade requer que as políticas educacionais, a formação inicial do professor de LP e as escolas revejam a necessidade de inserção das TDIC, dos novos e dos multiletramentos no currículo educacional, pois todos esses exemplos envolvem práticas de linguagem contemporâneas importantes. Argumentamos, no entanto, a necessidade de uma revisão crítica, que considere os aspectos sociais, políticos, econômicos, ideológicos, culturais e as relações de poder e hierárquicas que podem estar envolvidas na proposta de trabalho com as TDIC em sala de aula, com o letramento digital, com os novos e os multiletramentos. A entrada das TDIC na educação pode intensificar os vínculos existentes entre tecnologia e interesses sociais, econômicos e culturais do neoliberalismo e pode representar um investimento na qualificação da força de trabalho.

Considerando todo o contexto amplo de produção de currículos nacionais em vários países e o contexto mais imediato em que a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) foram elaboradas; a forma tradicional como se inscrevem no campo curricular, como corporificam um currículo prescrito e a proposta de formação por competências; o esvaziamento teórico que as atravessa devido à forma como dialogam com o escolanovismo, o construtivismo e a formação do professor prático reflexivo; à ênfase na dimensão prática; à estreita vinculação que traçam entre o currículo das licenciaturas e o currículo da EB; e, por fim, a forma como mobilizam três concepções de linguagem, argumentamos que esses documentos trazem vestígios de relações dialógicas com discursos que coadunam a ideologia neoliberal, ao promoverem grande destaque ao letramento digital, aos novos e aos multiletramentos no EM e nos cursos de Licenciatura em Letras. Essa adesão à ideologia neoliberal deixa subjacente uma formação inicial do professor de LP tecnicista, eficientista, utilitarista e instrumental, na qual parece não haver a preocupação com a formação humana, e o conhecimento teórico-científico contextualizado e crítico, produzido pelo homem em sua historicidade, é quase totalmente apagado.

Nas duas próximas seções, analisamos e interpretamos os recortes que fizemos da área de linguagens e suas tecnologias da BNCC-EM (EM) e as passagens que selecionamos da BNC-Formação (2019), a fim de compreender os sentidos refletidos e refratados da proposta de trabalho com as TDIC e com as práticas de letramento digital, novos letramentos e multiletramentos nas escolas e nas licenciaturas.

4.4 LETRAMENTO DIGITAL, NOVOS E MULTILETRAMENTOS NA BNCC (2018)

A BNCC (2018) e a BNC-Formação (2019) corporificam o letramento digital, os novos letramentos e os multiletramentos na prescrição de competências. Considerando toda a discussão que já fizemos acerca do sentido que o termo competência pode ter na educação brasileira, a abordagem dessas práticas de letramento na BNCC (2018) e na BNC-Formação (2019) pode deixar transparecer a adesão à ideologia neoliberal e a uma concepção de formação de tendência tecnicista, eficientista, instrumental e utilitarista. Passamos a analisar como essa refração de sentido se dá nos documentos. Iniciamos com algumas passagens da seção 5.1, que apresenta a área de linguagens e suas tecnologias do EM, para depois analisar algumas competências específicas prescritas para essa área.

A BNCC (2018) do EM traz o conceito de novos letramentos e multiletramentos na nota de rodapé de número 60

60. As práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de multiletramentos, na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais. Já os novos letramentos remetem a um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente (Brasil, 2018, p. 487).

Nesse conceito de multiletramentos, observamos a ausência da menção à diversidade linguística e cultural presente nos textos contemporâneos. Essas diversidades também constituem o sentido do prefixo “multi” do termo multiletramentos cunhado pelo Grupo de Nova Londres. A concepção de multiletramentos busca ampliar a noção de letramento para dar conta do “contexto de nossas sociedades cultural e linguisticamente diversas e progressivamente globalizadas, bem como a variedade de culturas que se inter-relacionam e a pluralidade de textos que circulam” e “da crescente variedade de formas textuais associadas às tecnologias da informação e multimídia”. (Cazden *et al.*, 2021, p. 13).

Essa ausência pode refratar uma falta de tratamento teórico do conceito. A questão cultural, contudo, principalmente as culturas juvenis, aparecem espalhadas no texto, como na parte dedicada à LP do EF:

a BNCC (2018) procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural (Brasil, 2018, p. 70).

Observamos nessa passagem que a BNCC (2018) não deixou de considerar a diversidade cultural, logo contempla o sentido do prefixo “multi” em sua totalidade. Essa ausência na nota de rodapé e essa presença distribuída no texto mostra a importância de o documento ser lido em sua totalidade pelos professores.

No que diz respeito ao conceito de novos letramentos, a explicação na nota de rodapé faz referência a “uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente”. Sentimos falta de uma explicação para o leitor sobre que nova mentalidade e que ética diferente são essas. Como tratamos na seção anterior, a nova mentalidade está relacionada ao novo *ethos*, à mudança de procedimentos, de valores, de postura, de atitudes decorrentes dos usos, nas práticas sociais com a linguagem, das novas ferramentas e dos recursos digitais trazidos pela Web 2.0. Essa nova mentalidade ensejou uma nova ética (abre mão da propriedade, dos direitos autorais, abre-se para o diálogo, o citado, o referenciado) e uma nova estética (critérios de gosto, de apreciação e de valor estético que cada um traz).

Percebemos que a nova mentalidade, a nova ética e a nova estética estão presentes no documento (na mesma página da nota de rodapé 60) por meio de exemplificação de ações, procedimentos e atividades:

Não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como *post*, *tweet*, *meme*, *mashup*, *playlist* comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, *vlog*, videominuto, *political remix*, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taggear, seguir/ser seguido, remidiar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades. (Brasil, 2018, p. 487).

Todas essas ações, procedimentos e atividades enumeradas na BNCC (2018) buscam recobrir a nova mentalidade, os novos comportamentos, a nova ética e a nova estética que a proposta dos novos letramentos abrange. Importante observar que a postura, as atitudes, os procedimentos e os valores que compõem o conceito de novos letramentos foram apresentados como ações (“saber fazer”).

As omissões ou faltas que percebemos, tanto na abordagem do conceito de multiletramentos quanto na de novos letramentos, pode evidenciar que concepção a BNCC (2018) tem de seus leitores (professores da EB, professores formadores e licenciandos). O documento espera que seu leitor já tenha conhecimento pleno desses conceitos e que, portanto, seja capaz de estabelecer relações por conta própria entre o apresentado na nota de rodapé (conceito/conhecimento teórico) e o descrito nas diversas passagens ao longo do texto, principalmente por meio de exemplos práticos e concretos, como a enumeração de gêneros do discurso da cultura digital e de verbos de ação que traduzem essa nova mentalidade.

Estabelecer essa relação por conta própria só será possível ao futuro professor, se ele tiver passado por uma formação que tome essas práticas de letramento como objetos de estudo e pesquisa nos cursos de Licenciatura em Letras, não apenas pela perspectiva prática, mas também teórica. Essa parece não ser a perspectiva da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019), documentos que valorizam a dimensão prática e provocam um sensível apagamento da dimensão teórica.

Sem os conhecimentos teórico-científicos restarão ao professor e ao futuro professor o “saber fazer” (prática) e a técnica (conhecer, usar, aplicar as TDIC) sem posicionamento crítico. A ausência de conhecimento teórico-pedagógico e de reflexão crítica vai de encontro à proposta dos novos e dos multiletramentos que envolvem o letramento crítico. Os cursos de Licenciatura em Letras que têm os seus projetos pedagógicos fundamentados na Resolução CNC/CP n. 2019 e na BNC-Formação (2019) podem encontrar dificuldade para abordar em

toda a sua totalidade e profundidade teórica os conceitos novos e multiletramentos, já que a formação pretendida por esses documentos reguladores enfatiza sobretudo a prática.

A explicação dos conceitos em nota de rodapé pode deixar transparecer também que os enunciadores da BNCC (2018) preveem um leitor que ainda não conhece ou não tem familiaridade com esses termos. A explicação busca orientar o leitor, para que ele possa compreender a proposta teórico-pedagógica trazida pelo documento curricular. Os conceitos, entretanto, são apresentados de forma incompleta e orientam superficialmente, provocando um esvaziamento teórico no próprio documento da BNCC (2018). A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) compartilham desse posicionamento de esvaziamento teórico.

A BNCC (2018) não trata profundamente os conceitos e os gêneros do discurso que aparecem em seu discurso, mobiliza-os e parece considerar que os professores já os dominam e os compreendem e, caso não estejam nesse patamar, cabe a eles, por conta própria, com a autoformação (tão enfatizada na BNC-Formação (2019)) “correrem atrás do prejuízo”, providenciarem sua qualificação profissional, irem em busca de conhecimento (o investimento no capital humano individual). Esses conceitos são recentes e circulam, quase sempre, somente na academia, quando, deveriam ser discutidos e problematizados também por aqueles que promovem a efetiva formação dos jovens da EB.

Todo esse cenário implica que o professor tenha passado por uma formação inicial ou continuada na qual esses conceitos foram contemplados e discutidos profundamente, bem como um leitor atento que percorra todo o documento. Há a necessidade de as diversas práticas de letramento – o letramento digital, os novos letramentos e os multiletramentos – integrarem a matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Letras, pois a leitura profícua da BNCC (2018) solicita de seu leitor conhecimentos teóricos (específicos e pedagógicos) e práticos desses conceitos.

O documento mobiliza diversos gêneros da cultura digital que podem ser uma novidade para os professores e alunos (*post*, *tweet*, *meme*, *mashup*, *playlist* comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, *vlog*, videominuto, *political remix*, tutoriais em vídeo). Elenca uma porção de ações, atitudes, valores, postura ética e estética próprias da cultura digital que podem não ser do conhecimento dos docentes e dos estudantes ou podem não ser praticados no seu cotidiano (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ser seguido, remidiar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar). Mesmo que os gêneros sejam conhecidos e essas práticas da cultura digital sejam realizadas frequentemente, exige-se certo domínio de recursos, ferramentas, programas e aplicativos próprios das TDIC.

Ainda que a BNCC (2018) considere as culturas juvenis e afirme que elas estão expostas aos gêneros digitais no seu cotidiano e que os jovens são produtores e consumidores no mundo digital, sabemos que nem todos os alunos têm contato com todos esses gêneros, nem todos estão conectados com as TDIC, muitos têm acesso limitado à internet e usam, quase sempre, somente o celular, ou possuem um acesso à internet insatisfatório ou nem acesso têm. A BNCC (2018) traz um discurso que padroniza e homogeneiza os agentes do ensino aprendizagem (os alunos, os professores, os futuros professores, os professores formadores) e os espaços de formação (as escolas e as instituições de formação de professores), sem considerar os contextos concretos. Os alunos e os professores valorizados e privilegiados são os que têm acesso a tudo isso.

Nem todos os professores da EB, os futuros professores e os professores formadores estão efetivamente prontos para trabalhar de forma imediata com essa porção de textos multissemióticos e multimidiáticos, porque são objetos de estudos muito recentes na área acadêmica e escolar, o que confere responsabilidade (injusta!) às escolas e às licenciaturas. A BNCC (2018) parece se esquecer também das matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Letras que já estão em andamento em todo o País. Esse imediatismo aponta para um currículo técnico, eficiente, instrumental e utilitarista que precisa formar com urgência trabalhadores para suprir um sistema de produção e de consumo que se vale essencialmente das TDIC. Para que esse sistema continue funcionando, a solução está na prática do letramento digital, dos novos e dos multiletramentos nas escolas e nas instituições de ensino superior. A responsabilidade recai sobre o componente LP e sobre os cursos de Licenciatura em Letras.

Concordamos com Hissa (2021) quando ressalta que, ao detalhar os gêneros e práticas discursivas da cultura digital, a BNCC (2018) chancela a premissa de homogeneidade do letramento digital de um grupo dominante de prestígio, que tem acesso aos bens materiais e imateriais presentes na cultura digital (computador, laptop, tablet, celular, internet de banda larga, aplicativos, softwares etc.). Continuamos concordando com a autora, quando argumenta que esse letramento digital de prestígio acaba sendo imposto aos alunos e aos professores, relegando suas práticas próprias de letramento digital, as quais são desvalorizadas e marginalizadas em detrimento de um padrão didático nacional curricular. A valorização do letramento digital realizado nas escolas e nas licenciaturas e a desvalorização das experiências e das vivências em outros contextos culturais, identitários, sociais, históricos e ideológicos revela uma prática de letramento (no singular) que se aproxima do modelo autônomo e se distancia do modelo ideológico, classificações das práticas de letramento concebidas por Street (2014).

Estamos de acordo que o trabalho com as TDIC, o letramento digital, os novos, os multiletramentos e os gêneros multissemióticos e multimidiáticos próprios da cultura digital é uma das aprendizagens essenciais da EB, porém, é impreterível tempo e políticas públicas voltadas para investimentos em infraestrutura e formação inicial docente. Caso contrário, muitas competências propostas pela própria política curricular nacional, para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno (como divulgam constantemente), não poderão ser implementadas. As carências não podem ser resolvidas apenas com a dedicação e a vontade dos gestores das escolas, dos professores da EB e dos professores formadores.

Em contato com nosso *corpus* percebemos que os documentos trazem dois aspectos que constituem a proposta teórico-pedagógica dos novos e dos multiletramentos: o conhecimento técnico e o posicionamento crítico. Na Resolução CNE/CP n. 2/2019 e na BNC-Formação (2019), a visão técnica prevalece, e muito, sobre a interface crítica, como discutimos na próxima seção. Defendemos que a proposta de trabalho com as TDIC, o letramento digital, os novos e os multiletramentos na formação inicial do professor de LP não pode ser analisada fora do tempo e do lugar, do contexto histórico, social, político, ideológico no qual essas práticas de letramento estão inseridas e são requisitadas.

Um dos momentos em que a BNCC (2018) traz uma perspectiva crítica que tenta abranger o contexto mais amplo da necessidade de práticas de novos e multiletramentos nas escolas está nas passagens que envolvem a curadoria de enunciados que espalham notícias falsas (*fake news*), pós-verdades, *cyberbullying* e discursos de ódio. Acerca do termo curadoria, em nota de rodapé na área de linguagens e suas tecnologias do EM, a BNCC (2018) explica em que consiste esse conceito:

vem sendo bastante utilizado em relação ao tratamento da informação (curadoria da informação), envolvendo processos mais apurados de seleção e filtragem de informações, que podem requerer procedimentos de checagem e validação, comparações, análises, (re)organização, categorização e reedição de informações, entre outras possibilidades (Brasil, 2018, p. 500).

Todas essas ações requerem habilidades técnicas e conhecimento prático e funcional das ferramentas digitais de curadoria. Isso demanda que o professor aprenda o funcionamento de mecanismos de busca da internet e o modo de realizar pesquisas em diferentes fontes de informação, a fim de avaliar a confiabilidade dos dados. O professor passa a adotar uma prática contemporânea de curar e ensinar os alunos a também serem curadores do conteúdo presente na internet. Essa seria uma competência (saber técnico) a ser trabalhada nos cursos de Licenciatura em Letras. Essa competência estaria relacionada à “habilidade de avaliar documentos e artefatos *fazendo perguntas críticas*, avaliando a credibilidade, comparando

fontes e rastreando as origens da informação” (Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016, p. 40, grifo nosso). Observamos, no entanto, que, nas passagens que trata da curadoria, a BNCC (2018) não traz a questão da postura crítica na apreciação, na seleção, na construção e na criação de sentidos na leitura e na produção de textos:

Em que pese o potencial participativo e colaborativo das TDIC, a abundância de informações e produções requer, ainda, que os estudantes desenvolvam habilidades e critérios de curadoria e de apreciação ética e estética, considerando, por exemplo, a profusão de notícias falsas (*fake news*), de pós-verdades, do *cyberbullying* e de discursos de ódio nas mais variadas instâncias da internet e demais mídias (Brasil, 2018, p. 488).

Esse recorte da BNCC trata da competência de refletir os impactos que o uso de TDIC traz para a sociedade – a profusão de *fake news*, de pós-verdades, de *cyberbullying* e de discursos de ódio –, mas não propõe uma reflexão crítica que considere o contexto mais amplo desses fenômenos. O crítico e o ético parecem se restringir à capacidade de curadoria das informações sem que sejam considerados os sujeitos que estão inseridos nessas práticas da cultura digital e a questão histórica, social, política, ideológica ligada ao porquê, ao motivo, à razão de produção de *fake news*, de pós-verdades, de *cyberbullying* e de discursos de ódio.

A BNCC (2018) se limita a uma crítica que se baseia na curadoria e na apreciação ética e estética do enunciado (selecionar e filtrar, checar e validar, comparar, analisar, (re)organizar, categorizar e julgar como verdadeiro ou falso, bom ou mau, belo ou feio e reeditar). Nessa passagem, o documento não aborda o contexto extratextual mais amplo e as relações dialógicas que as *fake news*, as pós-verdades, o *cyberbullying* e os discursos de ódio estabelecem com enunciados de diversas áreas da atividade humana (discursos religiosos, políticos, identitários, relações de poder e hierárquicas). É como se bastasse detectar as *fake news*, o *cyberbullying* e os discursos de ódio. Não propõe, sobretudo, questionamentos, como: Por que acontecem? Por que o “outro” tem essa postura e traz esse discurso ideológico? Quais discursos ideológicos sustentam essas práticas e por que as sustentam?

O documento tenta considerar um contexto mais amplo, porém, parece não se dar conta de todas as problematizações e acaba abordando apenas o contexto mais imediato de produção, circulação e recepção de discursos nas redes sociais e nos sites. Isso pode evidenciar o perfil que a BNCC (2018) traça do professor da EB, do professor formador e do futuro professor: sujeitos apolíticos, acríticos, ahistóricos. Essa visão que o documento tem do professor de LP refrata a concepção que a BNCC (2018) tem de formação inicial desse docente: apolítica, acrítica, ahistórica.

Outro momento da BNCC (2018) que poderia ter contemplado uma reflexão crítica, envolvendo um contexto mais amplo para a interpretação dos impactos que as TDIC trazem para a sociedade, está na passagem:

Merece destaque o fato de que, ao alterar o fluxo de comunicação de um para muitos – como na TV, rádio e mídia impressa – para de muitos para muitos, as possibilidades advindas das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) permitem que todos sejam produtores em potencial, imbricando mais ainda as práticas de leitura e produção (e de consumo e circulação/recepção) (Brasil, 2018, p. 487).

A BNCC (2018) aborda apenas um impacto mais imediato do uso das TDIC e da produção, do consumo, da circulação e da recepção de informações e conhecimento. Se a TV, o rádio e a mídia impressa já fomentam a formação de opinião do telespectador ou ouvinte e o mercado consumidor de produtos e serviços, imagina o quanto o fluxo de comunicação de muitos para muitos, possibilitado pelas TDIC, pode contribuir para o crescimento acelerado do mercado de consumo de informações, produtos e serviços. Abordar um contexto mais amplo envolveria problematizar o fato de o indivíduo não ser apenas aquele que produz, consome, faz circular e recebe textos (informações e conteúdos), mas também se torna um fornecedor de dados para as grandes empresas e a indústria.

As TDIC, as redes sociais, os sites de compra, as buscas no Google®, o uso de plataformas como Uber e de aplicativos tem desempenhado cada vez mais em âmbito global um amplo papel no processamento, na ampliação, na geração e no controle de fluxos de informações, de conhecimentos codificados e de dados. Tudo isso é possibilitado pela Web 3.0. Estamos vivendo um movimento globalizador de expansão do mercado de consumo de informações, conhecimento, produtos e serviços. Na nova divisão internacional do trabalho, cabe a países como o Brasil participar cedendo dados de sua população e participando no ecossistema das *Big Techs* como desenvolvedor de aplicativos⁴⁸.

Zuboff (2021, p. 15) enfatiza que há “uma nova ordem econômica que reivindica a experiência humana como matéria prima gratuita para práticas comerciais dissimuladas de extração, previsão e vendas de dados”. Quando utilizamos plataformas como Ifood e Uber, fazemos buscas em sites de compras, como Amazon, depositamos documentos e informações em nuvens, como na Microsoft, utilizamos o Gmail como principal plataforma de correio

⁴⁸ As *Big Techs* são as grandes empresas de tecnologia. Em 2023, as cinco maiores empresas de tecnologia do mundo (*Big Five*) foram Amazon, Apple, Google® (Alphabet), Meta (Facebook) e Microsoft. Disponível em: <https://poder360.com.br/tecnologia/big-techs-batem-recorde-em-2023-com-lucro-de-us-327-bilhoes/#:~:text=Em%202023%2C%20As%205%20big,enquanto%20a%20de%20Zuckerberg%2C%2026.000..> Acesso em: 6 mar. 2024.

eletrônico nas universidades, curtimos e compartilhamos postagens no Instagram, estamos entregando gratuitamente dados para as *Big Techs*. Os dados possibilitam construir algoritmos, a partir do que é recorrente a nível global, quanto mais dados, mais extração de características, atitudes, posturas e valores regulares.

Com essa dinâmica, é possível obter informações para produzir modelos e comportamentos padronizados, trata-se do que Zuboff (2021) chama de capitalismo de vigilância. A valorização das TDIC, do trabalho com os gêneros do discurso da cultura digital, das práticas de novos e multiletramentos, o uso de plataformas nas escolas e nas universidades pode transformar professores, alunos, professores formadores, pesquisadores e futuros professores em instrumentos para produção de dados e consumo de produtos, serviços, ideias, crenças, comportamentos.

Passamos a analisar as Competências Específicas (CE) para a área de linguagens e suas tecnologias do EM. Nosso crivo sobre elas, justifica-se pelo fato de atravessarem transversalmente todas as competências e as habilidades para o ensino-aprendizagem de LP. A BNCC (2018) apresenta a competência, em seguida, traz uma explicação sobre ela, para depois prescrever as habilidades. As explicações e as habilidades clarificam e ajudam o leitor a compreender mais a competência que está sendo proposta.

A Competência Específica 1 para a área de linguagens e suas tecnologias do EM (CE1EM) aborda os dois aspectos dos novos e dos multiletramentos: as habilidades técnicas, o conhecimento prático e funcional das TDIC e o espírito crítico na produção e recepção de discursos.

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (Brasil, 2018, 491).

Nessa competência, as expressões “diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais)” e “as diversas mídias” retomam a multiplicidade de linguagens e mídias e a diversidade cultural que compõem o prefixo “multi” dos multiletramentos. Os termos entre parênteses “artísticas, corporais e verbais” remetem à interdisciplinaridade da área de linguagens e suas tecnologias (Artes, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa) e funcionam como um hiperônimo para a multiplicidade de “semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança)” (Brasil, 2018, p. 486).

A proposta encontrada pela BNCC (2018) para trabalhar a multiplicidade de linguagens e de mídias, a diversidade linguística e cultural é a interdisciplinaridade. Fica subjacente a expectativa de que essa mesma organização curricular seja adotada pelos cursos de Licenciatura em Letras, o que amplia quantitativamente e qualitativamente os objetos de estudo nos cursos (vai além do estudo das línguas e do letramento tradicional e do impresso, abrange os novos e os multiletramentos e as diversas linguagens das diferentes áreas do conhecimento).

“Compreender o funcionamento das diferentes linguagens”, “mobilizar esses conhecimentos” e “nas diversas mídias” envolvem o conhecer, o saber usar e o saber aplicar as ferramentas e os recursos digitais. As habilidades técnicas, o conhecimento funcional e prático permite o “tratamento das linguagens (*mixagem, sampleamento, edição [...]*), assim como as possibilidades de *remediação* abertas pelos fenômenos multimídia e transmídia, característicos da cultura da convergência” (Brasil, 2018, p. 491, grifo nosso), como enfatiza a BNCC (2018) na explicação que traz para essa CE1EM.

O conhecimento técnico é valorizado também na habilidade (EM13LGG105) dessa CE1EM: “*Analisar e experimentar diversos processos de remediação* de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social” (Brasil, 2018, 491, grifo nosso). Para analisar e experimentar processos de remediação, é preciso conhecer, saber usar e saber aplicar as TDIC e as diversas mídias. Todas essas habilidades técnicas e o conhecimento prático e funcional são prescritos, implicitamente, para os professores de LP, professores formadores e futuros professores. Somente de posse desse conhecimento técnico e funcional serão capazes, em cooperação com os alunos, de desenvolver essa competência e suas habilidades.

Em um dos parágrafos que explicam e clarificam essa CE1EM, a BNCC (2018) expressa

que os estudantes possam explorar e perceber os modos como as diversas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos, para ampliar suas possibilidades de aprender, de atuar socialmente e de explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem (Brasil, 2018, p. 491).

A passagem aborda a diversidade de linguagens que se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos, dialogando com o pensamento de Lemke (2010), quando o autor esclarece que os alunos precisam ser capazes de analisar e construir sentidos produzidos na integração de diversas semioses e mídias em um mesmo enunciado.

A Primeira finalidade da CE1EM “para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade” (Brasil, 2018, p. 491) relaciona-se ao protagonismo e ao posicionamento crítico dos alunos, atitude também esperada dos futuros professores. Essa finalidade da competência é complementada pela habilidade “(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade” (Brasil, 2018, p. 491). Observamos, nessa primeira finalidade da CE1EM e nessa habilidade EM13LGG102, uma concepção de linguagem como interação. Compreender o funcionamento das linguagens possibilita que o sujeito explique, interprete e intervenha criticamente na realidade. A linguagem reflete e refrata a realidade (explicação e interpretação), criada e recriada pelo sujeito agente (intervenção na realidade).

Observamos, ainda que, nessa habilidade EM13LGG102, a BNCC (2018) traz uma visão crítica que considera o contexto mais amplo de produção dos discursos (sócio-histórico-ideológico): “analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias”. A finalidade da habilidade (EM13LGG103) “Analisar o funcionamento das linguagens, *para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses [...]*” (Brasil, 2018, p. 491) considera que não só o autor é produtor e construtor de sentidos, mas também o leitor (interpretar e produzir) são produtores e construtores de discursos. Fica subjacente que as interpretações críticas e os entendimentos (a criação de sentidos/discursos) estão fundamentados também no contexto sócio-histórico-político do leitor, ou seja, no ponto de vista construído na coletividade interpretativa à qual ele pertence. Considera, dessa forma, tanto o contexto de produção (autor) quanto de recepção dos enunciados (leitor), configurando-se como um letramento crítico.

A partir dessa noção de crítica, o texto é espaço de construção de sentidos tanto por parte do autor quanto do leitor, o que vai ao encontro do desenvolvimento efetivo da primeira finalidade da CE1EM: o protagonismo (participação social) e as possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade por parte do leitor (aluno/professor). O protagonismo e as possibilidades de interpretação e intervenção crítica retomam o pensamento da pedagogia dos multiletramentos ou de *design*, que considera alunos e professores *designers* ativos de sentidos.

A segunda finalidade da CE1EM, “para continuar aprendendo”, dialoga com as ideias do escolanovismo e do construtivismo que, quando mobilizadas pelos pressupostos neoliberais, podem refletir o subjetivismo e o individualismo (interesses, necessidades e experiências dos

alunos) e refratar a responsabilidade pela autoformação, pelo autoempreendimento, pelos sucessos e insucessos na vida privada e na integração no mundo do trabalho e da cidadania, o meritocracismo. Pela perspectiva neoliberal, a expressão “para continuar aprendendo” traz a ideia de que o indivíduo precisa acompanhar, de forma imediata e rápida, as mudanças cada vez mais constantes e velozes na atualidade, estar em constante atualização e em constante aprendizagem (investimento no capital humano individual).

A Competência Específica 2 (CE2EM) prescreve:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2028, p. 490).

Nessa competência, a BNCC (2018) entende que os processos identitários, os conflitos e as relações de poder constituem-se nas práticas sociais (interação) e corporificam-se com a linguagem. A BNCC (2018) explica que a competência CE2EM demanda “analisar e compreender as circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que se dão diversas práticas e discursos” (Brasil, 2018, p. 492), e a habilidade (EM13LGG202) prevê “Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias” (Brasil, 2018, p. 492). Percebemos, na explicação e na habilidade, que a BNCC (2018) aborda o contexto mais amplo de produção, circulação e recepção dos enunciados (circunstâncias sociais, históricas, ideológicas). Considerando esse contexto, é possível compreender criticamente interesses, relações de poder e perspectivas de mundo presentes nos discursos que refletem e refratam significação e ideologias. Há nessas passagens a concepção de linguagem como interação e a presença do letramento crítico.

Não podemos deixar de observar na passagem dessa CE2EM “exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza” a enumeração de atitudes e valores propagados também pelos ideais neoliberais e conservadores. É importante a educação se pautar no diálogo, na resolução de conflitos e na cooperação, mas é necessário refletir criticamente a partir de que perspectiva ideológica essas atitudes e esses valores estão sendo postos nos currículos da EB e da Licenciatura em Letras. As discussões realizadas por Bonini e Costa Hübes (2019), Lenoir (2016), Lima e Sena (2020), Lunardelli e Maia (2024), Saviani (2011) e Silva (1995),

apresentadas por nós nos capítulos anteriores, fundamentam a nossa defesa de que que esses comportamentos podem estar sendo prescritos em função da produtividade, da eficiência, do instrumentalismo, do utilitarismo e do controle das atitudes e dos valores dos indivíduos.

A Competência Específica 3 (CE3EM) para a área de linguagens e suas tecnologias do EM expressa:

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global (Brasil, 2018, p. 490).

A BNCC (2018) esclarece que, nessa competência, “pretende-se que os estudantes ampliem o uso das linguagens de maneira crítica, levando em conta um aprofundamento da análise do funcionamento das diversas semioses para produzir sentidos” (Brasil, 2018, p. 493). O uso crítico e a análise do funcionamento das diversas semioses e mídias (imagens estáticas e em movimento, sons, músicas, áudios, gestos, dança, cores) em textos multissemióticos e multimidiáticos do universo digital envolvem habilidades técnicas e conhecimento prático e funcional das TDIC, pois a produção e construção de sentidos na cultura digital demanda o desenvolvimento das duas interfaces dos novos e dos multiletramentos: a técnica e a crítica.

A noção de crítica dessa competência considera o contexto imediato e amplo de produção, circulação e recepção de discursos e prevê que o leitor (visto como produtor e construtor de sentidos) adote um posicionamento ativo, criativo, ético e solidário, para “formular, negociar e sustentar posições” com “atuação social, política, artística e cultural, para enfrentar desafios contemporâneos” (Brasil, 2018, p. 493). Essa interpretação pode ser observada nas habilidades “(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação” (Brasil, 2018, p. 493); “(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas” (Brasil, 2018, p. 493); e “(EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética” (Brasil, 2018, p. 493).

Todas essas habilidades dialogam com a concepção de linguagem como interação e com a noção de leitura crítica discutida por Souza (2011). O autor esclarece que os sentidos têm origem nos contextos tanto dos autores quanto dos leitores. As interpretações são construídas e

hierarquizadas socialmente nas comunidades interpretativas das quais cada leitor participa, por isso não é possível uma verdade única e universal, mas sim uma multiplicidade de “visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens” (Brasil, 2018, p. 493).

Os termos autonomia, colaboração, protagonismo e autoria relacionam-se ao que Lankshear e Knobel (2007) defendem como uma nova mentalidade, a mentalidade 2.0, um novo *ethos*, um novo comportamento nas práticas de linguagens na cultura digital. Para esses autores, mais importante que lidar com recursos e ferramentas digitais de forma técnica, prática e funcional é assumir o papel de sujeito crítico e colaborativo diante do contexto em que vive, exercendo uma relação de autoria e protagonismo nessas práticas. É justamente essa a proposta dessa CE3EM. Não podemos deixar de perceber também vestígios da relação dialógica entre a mentalidade 2.0 (o novo *ethos*), essa competência e o perfil de indivíduo idealizado pelo neoliberalismo e pelo conservadorismo: um sujeito ativo, produtivo, responsável, colaborativo, aquele que toma decisões éticas, democráticas, inclusivas, sustentáveis, solidárias e respeita o outro.

A Competência Específica 7 (CE7EM) da área de linguagens e suas tecnologias articula a abordagem técnica e a postura crítica dos novos e dos multiletramentos:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 497).

Essa competência propõe que alunos e, consequentemente, os professores, professores formadores e futuros professores tenham uma visão crítica, criativa, ética e estética e não somente habilidades técnicas e conhecimentos práticos e funcionais das TDIC, para produzir sentidos nas práticas de linguagem no universo digital. Todas essas atitudes, posturas e procedimentos estão relacionadas ao desenvolvimento de um novo *ethos* que requer um ensino-aprendizagem das diferentes linguagens e mídias fundamentado em novos e multiletramentos e na linguagem como interação.

As práticas de linguagem na cultura digital funcionam com uma nova mentalidade (novo *ethos*), uma nova ética e uma nova estética que influenciam a produção, circulação e recepção de gêneros do discurso multissemióticos e multimidiáticos. Elas envolvem participação contínua, relação em rede, distribuição ampla de textos, apreciação, apropriação para remixar e hibridizar textos, colaboração, diálogo, produções autorais e coletivas. Como explica a BNCC (2018), quando apresenta essa CE7EM, tudo isso demanda não só “explorar interfaces técnicas (como a das linguagens de programação ou de uso de ferramentas e apps

variados de edição de áudio, vídeo, imagens, de realidade aumentada, de criação de games, gifs, memes, infográficos etc.)” (Brasil, 2018, p. 497), mas também “interfaces críticas e éticas que lhes permitam tanto triar e curar informações como produzir o novo com base no existente” (Brasil, 2018, p. 497). A interface crítica nessa competência está associada à linguagem como interação, à prática de curadoria (“triar e curar informações”) e à pedagogia de *design* e *redesigner* (“produzir o novo com base no existente” – construir sentidos).

As habilidades EM13LGG701 e EM13LGG704 dessa CE7EM permanecem fundamentadas na concepção de linguagem como interação, na curadoria e na valorização da inter-relação entre as interfaces técnicas e as interfaces críticas: “(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos” (Brasil, 2018, p. 497) e “(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede (Brasil, 2018, p. 497)”. Essas habilidades esperam que o aluno, conseqüentemente, o professor, o futuro professor e o professor formador compreendam os princípios e funcionalidades das TDIC, para saber utilizá-las de modo crítico, ético, criativo e responsável, valendo-se da curadoria e considerando os contextos de produção dos discursos (um princípio da concepção de linguagem como interação).

A habilidade (EM13LGG702) “Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital” (Brasil, 2018, p. 497), é um dos momentos em que a BNCC (2018) considera o sujeito dialógico inserido em um contexto de enunciação (o ambiente digital). Avaliar os impactos na formação do sujeito, constituído nas e pelas práticas de linguagem, para ter um olhar crítico na seleção, compreensão e produção dos discursos. Salientamos a importância de se considerar os fatores sócio-histórico-político-econômico-ideológicos que contornam a valorização do uso de TDIC, do letramento digital, dos novos e dos multiletramentos no mundo do trabalho, da vida privada e da vida coletiva. A BNCC (2018) não explicita isso nessa Competência Específica 7 (CE7EM).

Chamamos a atenção para o fato de que essa CE7EM retoma explicitamente o lema do escolanovismo “aprender a aprender” nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. Trata-se de uma formação constante e ampla, de aprender fora da escola, de continuar aprendendo. Temos argumentado que esse lema, se tomado pela

perspectiva neoliberal, pode refletir o subjetivismo e o individualismo resultantes do foco nas necessidades, nos interesses e nas experiências dos alunos. O subjetivismo e o individualismo, por sua vez, refratam a meritocracia e a responsabilidade pela capacidade de construir e consumir ampla e diversificadamente (polivalência), por conta própria (autoformação, autoempreendimento e investimento no capital humano individual), conhecimentos que facilitem entrar e competir de forma produtiva e eficiente no mercado de trabalho.

Diante da análise e da interpretação dos recortes que fizemos, observamos que a CE1EM, a CE2EM, a CE3EM e a CE7EM da área de linguagens e suas tecnologias da BNCC-EM (2018) trabalham com a perspectiva de linguagem como interação e com o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos articulados ao posicionamento crítico diante dos discursos plasmados em textos multissemióticos e multimodais, coadunando a proposta dos novos e dos multiletramentos. O letramento crítico é valorizado nessas competências e suas habilidades, voltadas, essencialmente, para o uso das diversas linguagens, das diferentes mídias e das TDIC. Pietri (2021) observa que, na BNCC (2018), em relação às novas mídias digitais, a concepção de sujeito está mais próxima da que é característica de discursos de base sociointeracionista ou sócio-histórica. De acordo com o autor, essa postura do documento

pode talvez estar relacionada ao caráter de novidade das mídias digitais e das práticas de linguagem que estas possibilitam; mas, também, podem estar relacionados às impossibilidades de se reproduzirem, no contexto digital, os mecanismos de controle desenvolvidos historicamente na cultura do impresso” (Pietri, 2021, p. 18).

Pietri (2021) explica que, como os mecanismos de controle dos discursos digitais ainda não estão constituídos e disponibilizados socialmente, o sujeito fica responsável por desenvolver a curadoria própria, autodefinir e aplicar parâmetros de controle do discurso. No nosso ponto de vista, isso poderia justificar a valorização da concepção de linguagem como interação e do letramento crítico nessas competências. O controle do discurso por conta própria, articulado com o posicionamento crítico, solicita um sujeito ativo que esteja em interação com o discurso do “outro” e que seja produtor e construtor de sentidos, considerando o contexto amplo e imediato (relações de poder, ideologias, visões de mundo, interesses). Somente assim, será capaz de se posicionar criticamente e ideologicamente (curar, autodefinir e aplicar parâmetros de controle). Soma-se a isso o fato de a BNCC (2018) mobilizar os novos e os multiletramentos, práticas pedagógicas ancoradas na concepção de linguagem sociointeracionista e no letramento crítico, para abordar as TDIC e propor a entrada delas nas salas de aula da EB e nas licenciaturas.

Ainda que a BNCC (2018) valorize nessas quatro competências a concepção de linguagem como interação e o letramento crítico, isso não é uma constante no documento. A análise dos recortes do texto que realizamos na seção anterior evidencia que a BNCC (2018) retoma ao mesmo tempo, na maioria das vezes, em uma mesma competência, três concepções de linguagem. Em algumas passagens, essa mesclagem e esse ecletismo teórico-pedagógico acabam promovendo o apagamento da concepção de linguagem como interação, e a articulação entre a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) pode acentuar ainda mais isso. Percebemos também que, em alguns trechos, analisados na seção anterior e nesta, a BNCC (2018) deixa de propor uma perspectiva crítica fundamentada em um contexto mais amplo, que envolve as relações sociais, políticas, econômicas, culturais, ideológicas, de poder, hierárquicas. O documento acaba abordando apenas o contexto mais imediato da enunciação, quando trata das *fake news*, das pós-verdades, do *cyberbullying* e do indivíduo como produtor e consumidor de conhecimento e informações.

Em algumas passagens do texto, verificamos indícios de discursos que também circulam em enunciados políticos, econômicos, culturais, pedagógicos neoliberais. Diante disso, é importante que os cursos de Licenciaturas em Letras abordem essas práticas de letramento e a entrada das TDIC nas salas de aula da EB e nos cursos de formação inicial a partir de uma perspectiva que considere as relações sociais, históricas, políticas, econômicas, de poder e hierárquicas e as fundamentações teórico-pedagógicas que fundamentam a discursivização da importância do letramento digital, dos novos e dos multiletramentos na formação discente/docente. É impreterível avaliar também a responsabilidade atribuída à escola, ao professor e ao aluno para atender pronta e imediatamente as demandas do mundo do trabalho, da vida privada e da vida coletiva em uma sociedade capitalista globalizada. Todas essas reflexões requerem uma formação que vai muito além da valorização da formação prática, mas que inclua igualmente a valorização da dimensão teórica com vistas ao desenvolvimento da *práxis* docente.

Por fim, consideramos importante observar que, na parte dedicada ao EF, a BNCC (2018) traz a prescrição de competências específicas para a área de linguagens e de competências específicas para o componente LP. As competências específicas a serem consideradas no estudo do componente LP no EM são as mesmas prescritas para a área de linguagens e suas tecnologias. Percebemos, com isso, que o componente LP não estaria recebendo a mesma atenção que recebeu na parte dedicada ao EF, pois a BNCC (2018) não elaborou competências específicas direcionadas essencialmente para o componente LP. Isso pode deixar transparecer que o ensino-aprendizagem de LP não teria uma importância maior,

não ocuparia um tempo-espço maior, nas salas de aula do EM e dos cursos de Licenciatura em Letras, como tem sido praticado tradicionalmente. Espera-se que a LP seja trabalhada em conjunto com as demais linguagens e mídias, de forma articulada. Isso pode representar uma mudança nos cursos de Licenciaturas em Letras, que, tradicionalmente, têm como principal objeto de estudo as línguas.

4.5 LETRAMENTO DIGITAL, NOVOS E MULTILETRAMENTOS NA BNC-FORMAÇÃO (2019)

Assim como a BNCC (2018), a BNC-Formação (2019) prescreve competências e habilidades que demandam o letramento digital, os novos e os multiletramentos. Essas práticas de letramento acabam tornando-se, portanto, objetos de estudo e pesquisa na formação inicial do professor de LP. O documento traz as habilidades técnicas e o conhecimento prático e funcional das TDIC, bem como propõe, em poucos momentos, um posicionamento pedagógico crítico no uso e na aplicação delas nas práticas docentes. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) problematizam muito pouco os impactos provocados pelas TDIC no contexto imediato (mundo da vida privada, da vida pública e da vida do trabalho) e não propõem um olhar crítico a partir de um contexto mais amplo (uma visão histórica, política, social, ideológica) sobre as necessidades e as mudanças na cultura escolar provocadas pelo sistema capitalista de produção e consumo tecnológico.

Iniciamos nossa análise dialógica do discurso com as competências gerais e, em seguida, tratamos das habilidades das competências específicas das dimensões do conhecimento profissional, da prática profissional e do engajamento profissional, com o fito de fazer emergir do discurso as reflexões e as refrações de sentido da proposta de entrada das TDIC, do letramento digital, dos novos e dos multiletramentos nas licenciaturas.

A Competência Geral 2 (CG2) prescreve “Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas” (Brasil, 2019, p. 13). Prevalece nessa competência uma visão das habilidades técnicas e do conhecimento prático e funcional no trabalho com tecnologias digitais. Essa competência envolve conhecer, saber usar e saber aplicar os recursos e ferramentas digitais de busca para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas, o que requer o letramento digital. Essas competências envolvem usar os sites de busca, como o Google®. Fica subjacente a ideia de que as soluções tecnológicas facilitam o trabalho do professor, pois as atividades já estão prontas e disponíveis nos sites, ele não precisa criar, basta selecionar, organizar e planejar para executá-las.

Os verbos elencados nessa competência “pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar [...] para selecionar, organizar e planejar [...]” não percebem o professor como o sujeito que mobiliza os seus conhecimentos teórico-pedagógicos para produzir e criar as atividades pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas. Ele apenas pesquisa, investiga, reflete, analisa, usa a criatividade, para selecionar, organizar e planejar o conteúdo, os conhecimentos, as informações que estão disponíveis no mundo digital. É o sujeito que executa e fica na dependência de materiais e conteúdos prontos para serem aplicados, o que aponta para uma formação homogênea e padronizada de seus alunos. Nesse sentido, os verbos “pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar [...] para selecionar, organizar e planejar [...]” buscam refletir a autonomia docente, entretanto, refratam a falsa valorização do professor, pois é visto como um indivíduo executor e dependente de materiais já prontos nas plataformas digitais e nos sites.

A Competência Geral 5 (CG5) tenta articular a perspectiva técnica, funcional e prática e a postura crítica de abordagem das TDIC nas licenciaturas.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (Brasil, 2019, p. 13).

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação exige um conhecimento técnico que, nessa competência, deve ser aplicado de forma crítica, significativa, reflexiva e ética. “Criar tecnologias digitais” requer um conhecimento bastante especializado em tecnologia digital. Questionamos se os cursos de Licenciaturas em Letras teriam condições de se responsabilizar por essa formação tão especializada de conhecimento, criação, uso e aplicação de tecnologia digital. Isso poderia ocupar tempo nas licenciaturas e causar o esvaziamento dos conhecimentos teórico-científicos específicos ligados ao estudo das diversas linguagens e de conhecimentos pedagógicos nas aulas de Linguística, Linguística Aplicada e Literatura.

Os objetivos comunicar, acessar e disseminar informações, resolver problemas e potencializar aprendizagens refletem o perfil de um professor de LP que sabe se comunicar por meio das TDIC, acessar e disseminar informações (produtor/consumidor), produzir conhecimentos (produtor de soluções) para resolver problemas e potencializar aprendizagens (responsabilidade pela aprendizagem dos alunos e pela qualidade da educação). Como discutimos, esse mesmo perfil é traçado, explicitamente, pela área de linguagens e suas tecnologias na BNCC-EM (2018), para o aluno da EB e, implicitamente, para o futuro professor

de LP e para o professor formador. Trata-se de um indivíduo quase reificado que, assim como as tecnologias, serve para comunicar, acessar e disseminar informações, resolver problemas e potencializar aprendizagens. Os atributos dos recursos digitais e das ferramentas tecnológicas são transferidos para o professor e isso acaba anulando o uso das palavras crítica, significativa, reflexiva e ética, características essencialmente humanas. Enfatizamos também que “comunicar, acessar e disseminar informações” está relacionado com uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação (codificar, decodificar e compartilhar mensagens de forma eficiente), como tratamos anteriormente.

A Habilidade “1.3.3 Conhecer o desenvolvimento tecnológico mundial, conectando-o aos objetos de conhecimento, além de fazer uso crítico de recursos e informações” (Brasil, 2019, p. 16) dialoga com a perspectiva de habilidades técnicas e o conhecimento prático e funcional das TDIC, bem como com a postura crítica de abordagem do letramento digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos. No caso dos futuros professores de LP, espera-se que tenham conhecimento do desenvolvimento mundial das tecnologias, o que implica acompanhar o constante e o veloz desenvolvimento das TDIC e suas implicações na produção e recepção de textos, no surgimento de novos *ethos*, novas éticas e novas estéticas, decorrentes de cada uma das gerações – da Web 2.0, da Web 3.0, da Web 4.0.

A expectativa é que o professor seja capaz de conectar esse conhecimento tecnológico aos objetos de ensino (saber aplicar no ensino das diversas linguagens visuais, sonoras, verbais, corporais materializadas nas diferentes mídias), fazendo o uso crítico de recursos e informações. Todas essas habilidades são também transferidas para os professores formadores, e esses conhecimentos são vistos como objetos de ensino e pesquisa nas licenciaturas.

Considerando o que discutimos no Capítulo anterior questionamos: ainda que a BNC-Formação (2019) traga a questão do “uso crítico de recursos e informações”, como desenvolver o espírito crítico no futuro professor diante de uma formação inicial que provoca um apagamento dos conhecimentos teórico-científicos e não considera o contexto histórico, social, ideológico, político e econômico no qual a formação inicial docente e a necessidade dos letramentos digitais, dos novos e dos multiletramentos estão inscritas no Brasil?

Mais uma vez o sentido da palavra crítica é anulado no texto em decorrência da contradição que emerge do discurso. O texto da BNC-Formação (2019) valoriza a dimensão prática, provoca um apagamento da dimensão teórica, mantém a dicotomia teoria-prática, vincula o currículo das licenciaturas ao da EB, provocando um esvaziamento de conhecimentos teórico-científicos nos cursos e, conseqüentemente, de uma formação crítica.

Defendemos que o espírito crítico somente pode ser desenvolvido e alcançado com a efetiva articulação teoria e prática e com a abordagem de um contexto mais amplo (histórico-social-político-econômico-ideológico) dos objetos de ensino dos cursos de Licenciatura em Letras, entre eles o letramento digital, os novos e os multiletramentos. Essa não parece ser a proposta da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019), as licenciaturas esbarram, portanto, em um entrave, se fundamentadas nesses dois documentos.

A habilidade “2.1.5 Realizar a curadoria educacional, utilizar as tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica, para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e estimular uma atitude investigativa” (Brasil, 2019, p. 17) traz a visão técnica do letramento digital, dos novos e dos multiletramentos. Essa habilidade mobiliza conhecimento técnico, funcional e prático que envolve conhecer, saber usar e saber aplicar tecnologias digitais, conteúdos virtuais e recursos tecnológicos. Todas essas atividades requerem do professor de LP o conhecimento tecnológico para ser incorporado na prática pedagógica.

A habilidade menciona também a figura do professor curador. Araújo (2019) explica que a curadoria digital é uma prática social que congrega as ações de selecionar (considerando qualidade e pertinência do conteúdo), avaliar (considerando relevância e qualidade do conteúdo), editar (contextualizando conteúdo e adicionando a ele uma perspectiva), formatar (classificando e hierarquizando conteúdo), compartilhar (considerando a audiência) recursos educacionais digitais. Essa visão de professor curador traz um deslocamento, se consideramos o professor que tem o livro didático como principal ferramenta de direcionamento do seu trabalho. No livro didático, o conteúdo já foi selecionado, considerando a sua relevância a partir de uma determinada perspectiva, classificado, hierarquizado, de acordo com as etapas da EB. Muito do trabalho docente de curadoria já foi realizado pelos autores do livro didático, resta ao professor apenas ensinar o conteúdo que está disposto de forma progressiva em unidades e capítulos.

As ações que caracterizam o professor curador, apesar de valorizá-lo, ao conceder a ele maior autonomia e participação, não deixam de apontar um profissional que seleciona, avalia, edita, formata, compartilha o que já está pronto e disponível. O professor curador não é o criador, construtor e produtor, ele executa ações cujo fim é a aplicação, em sala de aula, do material pronto. Fica subjacente, portanto, na ideia de curadoria, uma falsa valorização do futuro professor e do professor formador.

Chamamos a atenção para o fato de essa habilidade valorizar “as tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos” e não mencionar os conhecimentos

específicos e pedagógicos “para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e estimular uma atitude investigativa”. Ressaltamos também que as atividades de curadoria e de elaboração e construção de conhecimento demandam investimento financeiro na educação e nas licenciaturas, valorização da profissão docente, melhores salários e condições de trabalho, menor quantidade de alunos por professor nas salas de aula, além de tempo de planejamento e estudo para poder realizá-las. Outro ponto que merece reflexão é o fato de a BNC-Formação (2019) deixar transparecer uma associação do perfil do professor curador apenas no que diz respeito às tecnologias digitais, dessa forma, parece desconsiderar que a curadoria também é realizada no letramento do impresso, por exemplo.

Compreendemos que o trabalho docente, independente do uso ou não de TDIC e das diversas práticas de letramento (impresso, digital, novos e multiletramentos) vai para além da curadoria, pois há também o trabalho de criação. Faz parte do trabalho do professor de LP não apenas selecionar, avaliar, editar, formatar, compartilhar recursos digitais e conhecimentos e informações que circulam na internet e nas redes sociais, mas também construir e produzir conhecimentos. Para isso, é importante os conhecimentos teórico-científicos, o que exige uma formação inicial pautada na articulação teoria e prática, voltada para o desenvolvimento da *práxis* docente.

Com a ausência da articulação teoria e prática e a valorização das TDIC, do letramento digital e da figura do professor curador, questionamos se há o risco de as plataformas digitais ocuparem o lugar dos livros didáticos. Quem estaria ganhando financeiramente com essas plataformas digitais seriam as empresas que criam e produzem conteúdos para serem depositados nelas e os vendem para os sistemas de ensino federal, estadual e municipal. Já se percebe a criação de um nicho de mercado produtor para a gestão educacional. Mais uma forma de padronizar o professor e torná-lo apenas um ministrador de conteúdos prontos, que antes eram impressos e já estão passando a ser digitais.

A habilidade “2.3.5 Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens utilizando os recursos tecnológicos disponíveis” (Brasil, 2019, p. 1) traz uma perspectiva “tecnoburocrática” do letramento digital. Nessa habilidade, o uso e a aplicação das TDIC estão voltados para as tarefas, que, devido, muitas vezes, às condições de trabalho docente, tornaram-se burocráticas. A carga horária elevada, salas de aula cada vez mais cheias, o déficit docente, a falta de investimento na EB e na formação do professor, a cobrança na entrega imediata de relatórios, as avaliações de larga escala são alguns fatores que contribuem para que “monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens” não passem de atividades burocráticas para apresentar dados quantitativos. Na

maioria das vezes, não há tempo para realizá-las qualitativamente com fundamento em propostas teórico-pedagógicas. O esvaziamento teórico nas licenciaturas pode acentuar ainda mais essa situação.

A habilidade “3.2.3 [...] ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC (2018) e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes” (Brasil, 2019, p. 19) traz claramente uma perspectiva que envolve apenas habilidades técnicas e conhecimento prático e funcional: o conhecer, o saber usar e o saber aplicar as tecnologias digitais no ensino das competências e das habilidades prescritas pela BNCC (2018). O letramento digital docente, os novos e os multiletramentos e a entrada das tecnologias digitais nos cursos de Licenciatura em Letras, como objetos de estudo, podem ser vistos como uma forma de garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências e das aprendizagens prescritas na BNCC (2018). Os recursos tecnológicos, como recurso pedagógico, não são vistos como uma forma de inclusão e emancipação de professores e alunos na cultura digital, eles funcionam como instrumentos para vincular o currículo das licenciaturas ao da EB. Como já discutimos essa é uma das pretensões da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019). É um processo de controle cada vez maior daquilo que se ensina e se faz na sala de aula.

A habilidade “3.2.4 Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais” (Brasil, 2019, p. 19) traz uma visão de abordagem crítica do letramento digital, dos novos e dos multiletramentos. A promoção do uso ético, seguro e responsável por parte do professor de LP confere-lhe uma participação ativa na curadoria de conteúdo digital e um papel de sujeito transformador no âmbito social e escolar e que, consequentemente, também integra e engaja seus alunos como sujeitos transformadores. Isso, contudo, somente é possível se for considerado o contexto mais amplo (as relações sociais, históricas, políticas, ideológicas, de poder e hierárquicas) que sustentam esses atos de violência física e simbólica e as discriminações étnico-raciais. A BNC-Formação (2019) não faz menção a esse contexto mais amplo que permitiria ao professor de LP um posicionamento efetivamente crítico e transformador, o que também não é feito pela BNCC (2018) em algumas passagens do texto, como já discutimos.

A habilidade “3.3.2 Trabalhar coletivamente, participar das comunidades de aprendizagem e incentivar o uso dos recursos tecnológicos para compartilhamento das experiências profissionais” (Brasil, 2019, p. 19) está embasada nas habilidades técnicas e no conhecimento prático e funcional do letramento digital e da abordagem das TDIC nas

licenciaturas. Essa habilidade requisita do professor de LP conhecer ou criar comunidades nas redes sociais, participar delas e incentivar nelas o uso dos recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem de linguagens, de textos multissemióticos e multimidiáticos. O professor seria um disseminador da importância do uso das TDIC nas escolas e salas de aula.

Essa habilidade reflete um trabalho constante por parte dos professores de LP, além de trazer mais uma tarefa aos docentes, sobrecarregando-os. Espera-se que eles estejam sempre “on” e engajados em redes sociais (trabalhar coletivamente, participar das comunidades de aprendizagem, criar conteúdos para serem compartilhados, consumir as informações disponíveis), além de estarem em sala de aula por 40 horas semanais. Tudo isso demanda tempo e letramento digital docente. Com uma carga horária elevada, muitas vezes, em decorrência do baixo salário nos sistemas educacionais estaduais e municipais, é praticamente impossível concretizar essa habilidade.

Questionamos se o proposto nessa habilidade faria parte da carga horária do professor. Essa normativa sofre do mesmo problema dos documentos anteriores. Planejam de modo muito distante da realidade material que temos. Está fadada a tornar-se um plano difícil de ser executado. O mundo idealizado do ensino está anos-luz de distância da nossa precária realidade. Os enunciadores parecem ver o curso de licenciatura e o trabalho do futuro professor como uma “caixa mágica”.

A habilidade espera que os cursos de formação inicial de professores pautem seus objetivos de ensino-aprendizagem em fazer com que os futuros professores conheçam o maior número de ferramentas da web e suas potencialidades, a fim de perceberem-nas como recursos colaborativos e ponto de encontro de comunidades para realizar estudos e pesquisas e fortalecer a inteligência coletiva com o compartilhamento de conteúdos. Fica subjacente a autoformação, o autoempreendimento, o investimento no capital humano individual, o investimento profissional em si mesmo por conta própria, o compromisso e a responsabilidade com a sua profissionalização, independente das condições concretas e reais do trabalho docente e do funcionamento e da gestão dos sistemas educacionais e das escolas.

A competência “3.4.3 Saber comunicar-se com todos os interlocutores: colegas, pais, famílias e comunidade, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação” (Brasil, 2019, p. 20) também aborda as habilidades técnicas e o conhecimento prático e funcional das TDIC. Essa habilidade supõe que nem todos os professores da EB conhecem, sabem usar e aplicar as TDIC para produzir gêneros do discurso, como e-mail e mensagem de WhatsApp. Isso precisa ser ensinado nas licenciaturas.

Diante da análise dialógica que realizamos dos recortes que fizemos da BNC-Formação (2019), percebemos que a proposta de trabalho com as tecnologias digitais e o letramento digital nas licenciaturas está voltada, em sua maior parte, para a prática profissional docente (ação, saber usar, saber aplicar e “saber fazer”). As competências e as habilidades prescritas visam solucionar problemas de ensino e aprendizagem, aplicar as tecnologias na prática pedagógica, vincular o currículo das licenciaturas ao currículo da EB e realizar tarefas rotineiras e burocráticas. As poucas passagens que parecem conferir ao professor um posicionamento crítico diante do uso e da aplicação das tecnologias digitais e do letramento digital não tratam da necessidade da entrada das TDIC nas escolas e nas licenciaturas a partir de um contexto mais amplo (histórico, social, político, econômico, ideológico) que problematize as demandas do mercado de trabalho, do mercado produtivo, do mercado consumidor, das políticas públicas educacionais articuladas aos ideais neoliberais e conservadores.

Ocorre uma supervalorização do letramento digital na proposta de formação inicial docente presente no documento e fica subjacente que é de extrema importância que o professor aprenda grande quantidade de recursos, aplicativos, dispositivos, ferramentas e técnicas específicas do ambiente digital, a fim de que possa usar e aplicar tal conhecimento com os alunos nas atividades pedagógicas escolares e na sua própria autoformação. Sem esse conhecimento tecnológico, o licenciando não está habilitado para ser professor. A adoção massiva das tecnologias pelas escolas e pelas licenciaturas passa a ser sinônimo de qualidade e de desenvolvimento da educação, pressupõe-se que o domínio técnico pode trazer benefícios educacionais, deixando para um segundo plano o caráter pedagógico e os conhecimentos teórico-científicos. O letramento digital, os novos e os multiletramentos nos cursos de Licenciatura em Letras funcionam, portanto, como instrumentos de homogeneização da formação do professor de LP e do aluno da EB, ambos produtores e consumidores de produtos, serviços, informações e conhecimentos que circulam na sociedade capitalista globalizada. Isso pode apontar para uma perspectiva de formação inicial do professor de LP tecnicista, eficientista, utilitarista e instrumental.

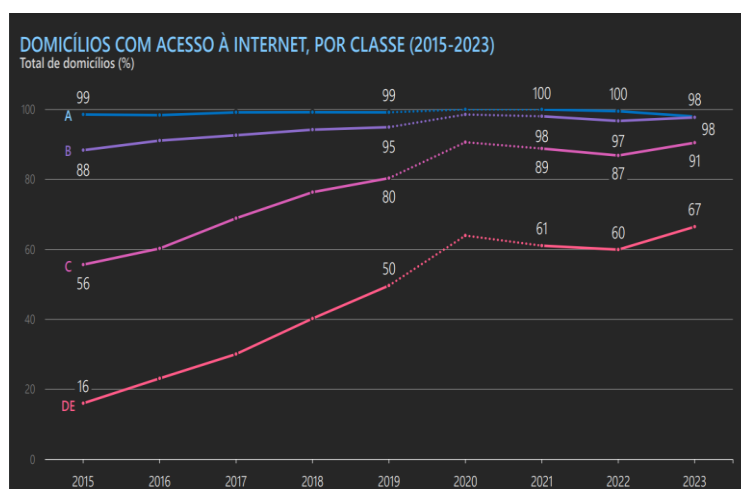
4.6 EQUÍVOCOS, ENTRAVES E DESAFIOS DE UMA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE IDEALIZADA

Nossa percepção é de que muitos pesquisadores, como os membros do Grupo de Nova Londres, e documentos, como a BNCC (2018) e a BNC-Formação (2019), discutem o letramento digital, os novos letramentos e os multiletramentos como se todos os alunos tivessem

acesso à internet de alta velocidade; como se todas as escolas apresentassem uma infraestrutura física e material para realizá-los efetivamente; como se todos os professores estivessem realmente preparados e familiarizados com os conceitos, as ferramentas e os recursos digitais; como se todas as novas práticas, atitudes, valores, ética e estética ligados à cultura digital fossem práticas sociais realizadas por todos de forma homogênea e padronizada ou que pudessem passar a serem realizadas de forma imediata.

Os resultados das pesquisas realizadas pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), que atua com o patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), nos permite questionar o discurso apresentado na área de linguagens e suas tecnologias da BNCC-EM (2018): “Tanto a computação quanto as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes na vida de todos [...]” (Brasil, 2018, p. 473). Estudos realizados pelo Cetic.br mostram, por meio de gráficos⁴⁹, o acesso à internet nos domicílios brasileiros. Para formular o Gráfico 1, o Cetic.br considerou que o acesso à internet se traduz na adoção, no uso e na apropriação de tecnologias digitais nos lares.

Gráfico 1 – Domicílios com acesso à internet por classe (2015-2023)



Fonte: Cetic.br (2023).

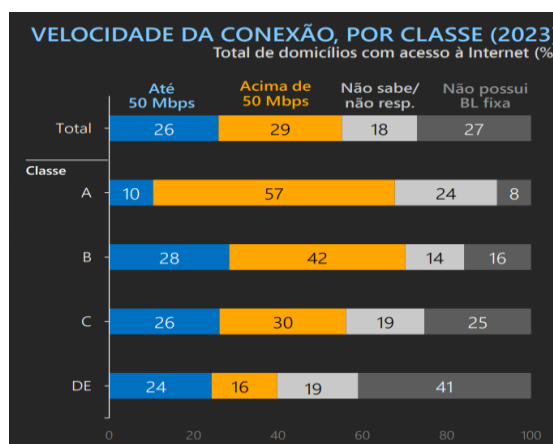
Observamos que o acesso à internet não é homogêneo nos domicílios brasileiros, quando relacionamos as classes sociais. Em 2023, apenas 67% das residências das classes D e E tinham acesso à internet, enquanto quase 100% das classes A e B contavam com esse serviço em suas casas. Diante desses dados recentes, podemos afirmar que as tecnologias digitais (dependentes da internet para efetivo funcionamento) não estão presentes na residência de

⁴⁹ Os gráficos estão disponíveis no site do Cetic.br. Disponível em https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2023_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 24 maio 2024.

todos. As competências e as habilidades relacionadas às TDIC, ao letramento digital, aos novos e aos multiletramentos prescritas pela BNCC (2018) e pela BNC-Formação (2019) não consideram o fato de os alunos das escolas públicas (frequentadas, em sua maioria, pelos que fazem parte das classes C, D e E) não terem acesso à internet em suas casas (a vida privada).

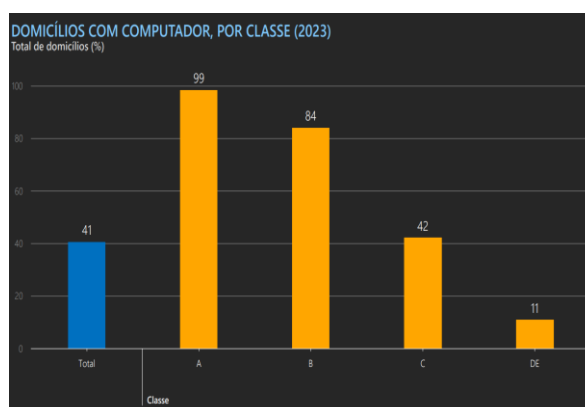
As diversas práticas de linguagem no ambiente digital, ligadas aos novos e aos multiletramentos, exigem uma internet de banda larga e, muitas vezes, não podem ser realizadas apenas por meio do celular, necessitam de computadores ou notebooks. A leitura e a produção de textos multissemióticos e multimidiáticos mais complexos e a criação de novos programas, novas plataformas e games, por exemplo, são desenvolvidas em computadores ou notebooks. Os gráficos 2 e 3 mostram, respectivamente, a discrepância entre as classes sociais no que diz respeito à velocidade da conexão e ao uso do computador nos domicílios.

Gráfico 2 – Velocidade da conexão por classe (2023)



Fonte: Cetic.br (2023).

Gráfico 3 – Domicílios com computador por classe (2023)



Fonte: Cetic.br (2023).

Com a leitura e interpretação dos gráficos 2 e 3, podemos observar que apenas 30% da população da classe C e menos de 20% das classes D e E têm acesso à internet de alta

velocidade, ao passo que 57% da população pertencente à classe A têm esse acesso. Apenas 11% da população das classes D e E têm computador em sua residência, contra quase 100% da classe A e 80% da classe B. Esses dados revelam que muitas competências da BNCC (2018) e da BNC-Formação (2019) ligadas ao uso de TDIC, aos novos e aos multiletramentos, a serem desenvolvidas nas escolas e nos cursos de formação inicial do professor de LP, não podem ser realizadas e aprimoradas pelos alunos e pelos licenciados em seus lares, se pertencerem à parcela da população das classes C, D e E.

O celular é o aparelho de comunicação de mais fácil acesso para as classes sociais C, D e E, ao passo que os computadores estão mais presentes nos lares das classes A e B, como mostra o Gráfico 3. Algumas habilidades digitais são realizadas com mais frequência no computador. O Gráfico 4 relaciona as habilidades digitais por dispositivo de acesso.

Gráfico 4 – Habilidades digitais por dispositivo de acesso (2023)



Fonte: Cetic.br (2023).

Observamos que algumas habilidades digitais do Gráfico 4 estão relacionadas às várias competências prescritas pela BNCC (2018), como ações, atitudes, postura crítica, ética e estética, bem como produções de gêneros do discurso cada vez mais multissemióticos e multimodais. No Gráfico 4, a ação de verificar se uma informação da internet é verdadeira e adotar medidas de segurança são habilidades ligadas à curadoria. Essa habilidade foi pouco realizada no uso apenas do telefone celular. Duplicar ou mover conteúdo em documento ou

mensagem e adicionar anexos e mídia a mensagens instantâneas como e-mail, SMS ou WhatsApp liga-se ao compartilhamento (novo *ethos*), que foi pouco efetuado no uso apenas do telefone celular. Transferir arquivos ou aplicativos entre dispositivos e conectar ou instalar outros equipamentos com ou sem fio são habilidades utilizadas na produção de textos multissemióticos e multimidiáticos e quase não foram desempenhadas no uso apenas do telefone celular. Criar programas ou aplicativos praticamente não foi operado no uso apenas do telefone celular.

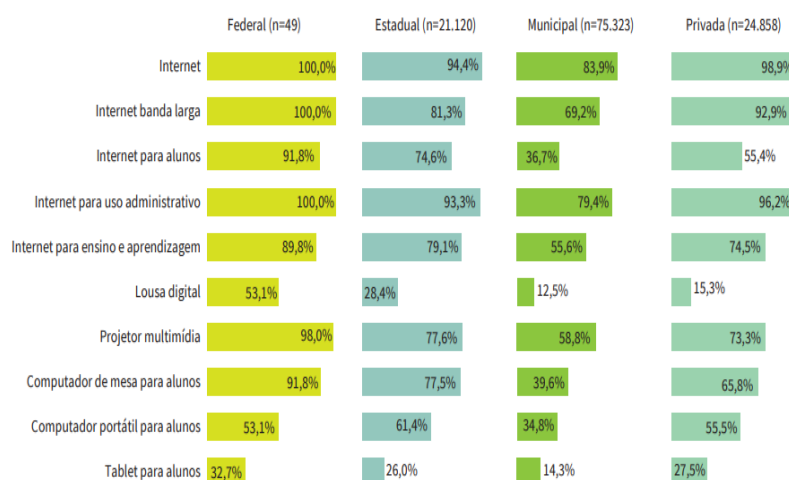
A BNCC (2018) não considerou esse cenário ao listar uma porção de ações (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ser seguido, remidiar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar) e de gêneros do discurso (*post*, *tweet*, *meme*, *mashup*, *playlist* comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, *vlog*, videominuto, *political remix*, tutoriais em vídeo). O documento tratou tudo isso como se pudesse ser realizado por todas as classes sociais independente do equipamento (computador, notebook e celular) e da velocidade de internet de que dispõem.

Se relacionarmos os gráficos 2 e 3 ao Gráfico 4, constatamos que muitas atividades mais complexas citadas pela BNCC (2018) e pela BNC-Formação (2019), como curadoria, criação de tecnologias, *remix*, hibridizações e mixagens, não são frequentes no uso somente do celular. Mais uma vez temos um documento curricular que propõe de modo equivocado e idealizado uma formação sem conhecer a realidade nacional no que diz respeito ao acesso e ao uso das TDIC. Ao invés de propor ascensão das classes carentes, propõe mais prejuízo a elas.

A BNCC (2018) e a BNC-Formação (2019), ao mobilizarem as práticas do letramento digital, dos novos e dos multiletramentos, parecem se esquecer da realidade concreta e viva das escolas e da formação inicial de professores, das relações políticas e de poder, da desigualdade social e econômica, das diferenças culturais de um país extenso territorialmente, como é o Brasil.

Com relação ao acesso à internet nas escolas, o Gráfico 5⁵⁰, elaborado pela Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEE) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mostra a porcentagem de instituições (federais, estaduais, municipais e particulares) que dispõem de recursos tecnológicos, como lousa digital, projetor multimídia, computador de mesa para os alunos, computador portátil e internet.

⁵⁰O Gráfico está disponível no site do Inep. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 24 maio de 2024.

Gráfico 5 – Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas – Brasil, 2023

Fonte: Inep (2024).

Observamos que 74,6% das escolas estaduais (detêm o maior número de escolas de EM) oferecem internet para alunos, e 79,1% delas têm internet para ensino e aprendizagem. Apenas 36,7% das escolas municipais (detêm o maior número de escolas de EF) têm internet para alunos, e 55,6% usam a internet para ensino e aprendizagem. Há uma disparidade entre o sistema educacional estadual e o municipal que parece não ser considerado pela BNCC (2018) nem pela BNC-Formação (2019). Os dois documentos trazem um perfil de professor de LP letrado digitalmente, que conhece, usa e aplica TDIC nas práticas pedagógicas e nas atividades em sala de aula e trabalham as práticas de linguagem e os gêneros do discurso pela perspectiva dos novos e dos multiletramentos não só no EM, mas também no EF, o que exige acesso à internet para alunos e para ensino-aprendizagem.

Notamos que também há disparidade entre as escolas estaduais e as municipais no que diz respeito à oferta de computador de mesa e de computador portátil para os alunos. 77,5 % das escolas estaduais oferecem computador de mesa, e 61,4%, computador portátil, ao passo que, apenas 39,6% das escolas municipais oferecem computador de mesa, e 34,8%, computador portátil. Diante dos dados do Gráfico 5, podemos pressupor que há o risco de nem todas as competências e habilidades que mobilizam as TDIC e exigem novos e multiletramentos serem desenvolvidas, de fato, em muitas escolas de nível fundamental. Isso contradiz a expectativa da BNCC (2018), quando expressa que

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização

dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental (Brasil, 2018, p. 498).

Menos de 50% das escolas municipais têm internet para alunos, usam a internet para ensino e aprendizagem, oferecem computador de mesa e computador portátil. Os sistemas de ensino e os professores de LP da rede municipal enfrentam, diante desse dado, um enorme desafio para conseguirem desenvolver as competências e as habilidades prescritas na BNCC (2018) para o EF. É muito pouco provável que os alunos cheguem ao EM já inseridos na cultura digital, nas culturas juvenis, nos novos letramentos e nos multiletramentos, nos processos colaborativos, nas interações e nas atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, nos processos de circulação de informações e na hibridização dos papéis (de leitor/autor e produtor/consumidor), como afirma a BNCC (2018). Também precisamos considerar que ter internet para alunos e para ensino-aprendizagem, computador de mesa e notebooks não significa necessariamente o uso dessa infraestrutura e o ensino-aprendizagem de linguagens e suas tecnologias e o desenvolvimento das práticas de letramento digital, novos e multiletramentos, seja pela interface técnica seja pela interface crítica.

Com a análise e interpretação desses gráficos, podemos supor que os documentos não tiveram um olhar mais atento para a realidade de desigualdade social e econômica, de acesso à internet e de infraestrutura nas escolas e nos domicílios brasileiros. O discurso promovido pela BNCC (2018) e pela BNC-Formação (2019) não contempla, em relação às aprendizagens em torno da cultura digital, do letramento digital, dos novos e dos multiletramentos, as vivências concretas no ambiente familiar (vida privada) e escolar (vida coletiva) da grande maioria da população no Brasil.

É como se os documentos curriculares lançassem um olhar homogêneo e linear sobre uma realidade que não reflete o contexto social, econômico, político e cultural no qual professores e alunos do EF e do EM estão inscritos. A falta de infraestrutura ligada aos recursos tecnológicos ainda é comum em escolas e lares brasileiros, revelando a distância que separa pessoas das classes mais privilegiadas de pessoas das classes menos favorecidas. Ainda há uma grande disparidade por classe social, e o acesso à tecnologia é mais presente nos domicílios das pessoas com mais poder aquisitivo. A BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) podem estar, portanto, favorecendo a educação para as classes privilegiadas, o que mostra a prevalência das forças discursivas centrípetas, que se movimentam para manter o poder e a estratificação em classes sociais. É importante que a entrada das TDIC nas salas de aula e nas licenciaturas, bem como a adoção pedagógica de práticas de letramento digital, novos

letramentos e multiletramentos sejam realizadas a partir de uma profunda reflexão crítica acerca de suas necessidades, limites, possibilidades e consequências educacionais e sociais.

O trabalho com as TDIC, com as diferentes linguagens e mídias, com a diversidade cultural e linguística nas aulas de LP têm um papel importante na formação das novas gerações. O isolamento social, decorrente da pandemia de Covid-19, provocou muitas mudanças na cultura educacional e deixou claro o quanto é necessário reconhecemos a importância da integração das práticas pedagógicas e dos conhecimentos próprios de cada área específica com as ferramentas, os recursos e os suportes digitais. O ensino remoto mostrou a necessidade de o letramento digital, o letramento crítico, os novos e os multiletramentos serem trabalhados com os alunos, os professores da EB, os futuros professores e os professores formadores.

Defendemos, entretanto, ser impreterível que essas práticas pedagógicas sejam realizadas a partir de um contexto que se desvie do imperativo de uma formação tecnicista, eficientista, instrumental e utilitarista em função das políticas neoliberais para a educação. A formação fundamentada nessa perspectiva valoriza a preparação de jovens para atender às demandas de uma sociedade de consumo e de produção fomentada pelas tecnologias digitais.

É fundamental considerar as relações políticas, econômicas, sociais, históricas, os usos que se quer dar às tecnologias e as perspectivas teórico-pedagógico-ideológicas de abordagem dos novos e dos multiletramentos nas escolas e nas licenciaturas. Somente assim, as escolas e os cursos de formação inicial do professor de LP estariam voltados para a formação de um cidadão crítico, reflexivo e ciente de seu papel num mundo capitalista e globalizado, regido pela fusão dos ideais neoliberais e conservadores.

Para alcançarmos transformações (*redesign*) dos futuros no mundo do trabalho, da vida privada e da vida coletiva por meio das TDIC, dos novos e dos multiletramentos, seria necessário um processo de articulação entre o conhecimento, o uso, a aplicação e a reflexão crítica dessas tecnologias. Isso somente poderia ser alcançado por meio da unidade dos conhecimentos teórico-científicos e da prática. Uma formação docente/discente esvaziada de conhecimentos teórico-científicos, que descaracteriza o professor como um profissional que está na escola para ensinar, e não considera que o espaço escolar e o acadêmico são lugares de socialização das formas mais desenvolvidas do conhecimento humano, dificilmente possibilita transformações dos futuros sociais e escolares.

É um equívoco acreditar que o simples conhecimento, uso e aplicação de ferramentas e recursos tecnológicos será eficaz como estratégia didática para alcançar o efetivo ensino-aprendizagem, bem como a integração de professores e alunos na cultura digital. Pressupõe-se que quanto mais letradas digitalmente forem as pessoas, mais aptas estarão para ajudar a

sociedade e para contribuir com o mercado de trabalho e de consumo. O letramento digital, os novos e os multiletramentos talvez não sejam garantia de participação plena (democrática, transformadora, emancipadora) no mundo do trabalho, da vida privada e da vida coletiva. A formação cultural, científica, política, ética e humana não é alcançada simplesmente pelo fato de termos as habilidades de conhecer, usar e aplicar recursos e ferramentas tecnológicas no nosso dia a dia, no mundo do trabalho, da vida pessoal e da vida privada.

A valorização do letramento digital, dos multiletramentos e dos novos letramentos se dá de tal forma nos documentos que eles passam a ser vistos como indispensáveis para a inserção social do indivíduo, sem considerar as suas necessidades e interesses singulares. Ocorre, portanto, uma falsa valorização das culturas juvenis (no plural), tão enfatizada pela BNCC (2018). A participação social está vinculada à apropriação de conhecimentos tecnológicos a serem disponibilizados e adquiridos na escola.

Ressaltamos também que não podemos nivelar a educação e a formação inicial docente como se o mundo do trabalho, da cidadania e da vida pessoal de todos estivessem em função das tecnologias digitais. Todas as transformações sociais geradas pelo avanço e pela difusão das TDIC impactam a educação escolar e a formação inicial do professor de LP, mas isso não implica uma reação “em massa”, padrão e homogênea das escolas e das licenciaturas, pois cada uma possui as suas singularidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) é um documento normativo das políticas curriculares nacionais e tem como objetivo a definição das aprendizagens essenciais e os direitos de desenvolvimento dos alunos da Educação Básica (EB). Pela perspectiva do Ministério da Educação, a publicação da BNCC (2018) implicava a elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial dos Professores da EB e de uma Base Nacional Comum para Formação dos Professores (BNC-Formação), materializadas, em 2019, na Resolução CNE/CP n. 2. A partir de então, esses três documentos passaram a orientar os currículos da EB e das licenciaturas.

Partimos do pressuposto de que, ao definir as competências para os alunos da EB, a BNCC (2018) traça um perfil dos professores da EB, dos futuros professores e dos professores formadores. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) prescrevem as competências esperadas dos futuros professores e, conseqüente, dos professores formadores, construindo um perfil desses profissionais. Considerando essa dinâmica e o fato de esses três enunciados estarem inscritos sócio-histórico-ideologicamente no campo curricular, no campo da formação inicial docente e no campo do ensino-aprendizagem de língua materna, compreendemos que eles trazem uma concepção de formação inicial do professor de Língua Portuguesa (LP).

A elaboração e a implementação de bases nacionais comuns curriculares são a concretização das propostas de reformas curriculares globais e nacionais orientadas por instituições financeiras, organizações internacionais e iniciativas privadas articuladas ao neoliberalismo e ao conservadorismo. Diferentes ideologias, interesses e pontos de vista estão envolvidos no processo de formação humana/docente/discente proposta nesses currículos comuns. Isso e o fato de a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) terem sido elaboradas e implementadas em um momento político tenso no País, que envolveu o impeachment da presidente Dilma Rousseff, o governo de Michel Temer e de Jair Bolsonaro e a troca constante de ministros da educação nos levou a questionar:

- a. Que concepção de formação inicial do professor de LP está subjacente na área de linguagens e suas tecnologias da BNCC (2018) do Ensino Médio (BNCC-EM)?
- b. Que concepção de formação inicial docente está subjacente na Resolução CNE/CP n. 2/2019 e na BNC-Formação (2019)?

c. Quais são as relações dialógicas estabelecidas entre a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019)?

d. Quais implicações para a formação inicial do professor de LP e para o ensino de língua materna as concepções subjacentes e as relações dialógicas entre a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) deixam entrever?

Para respondermos a essas perguntas, realizamos a Análise Dialógica do Discurso (ADD), que tem como referência os estudos dialógicos do Círculo de Bakhtin (Bakhtin 2002, 2003, 2016; Volóchinov, 2013, 2021). Ao longo desta pesquisa, a análise dialógica do discurso dos recortes que fizemos dos documentos do nosso *corpus* fez emergir possíveis repostas a essas problematizações. As reflexões e as refrações dos sentidos evidenciados pela análise dialógica do discurso deixam transparecer a prevalência das forças discursivas centrípetas, que se empenham para a manutenção de uma concepção de formação tradicional, de tendência tecnicista, eficientista, utilitarista e instrumental, em função dos interesses do sistema capitalista neoliberal e dos princípios e pressupostos conservadores.

Para chegarmos a essa compreensão, estruturamos a pesquisa a partir de três contextos – o campo curricular, o campo de formação inicial docente e o campo do ensino aprendizagem de língua portuguesa –, dedicando um capítulo para cada um deles. Colocamos os documentos do nosso *corpus* em diálogo com discursos que circulam nesses contextos e colocamos esses campos em diálogo entre si, a fim de verificar com quais perspectivas teóricas, pedagógicas e ideológicas a BNCC (2018), a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) dialogam. Compreendemos que esse dialogismo em cadeia revela a concepção de formação inicial do professor de LP subjacente nos documentos.

No Capítulo 1, apresentamos os fundamentos teóricos e metodológicos que amparam a análise dialógica do discurso. Discorremos sobre os estudos propostos a partir do Círculo de Bakhtin (Bakhtin 2002, 2003, 2016; Volóchinov, 2013, 2021), apresentando os conceitos fundamentais, como discurso, enunciado, interação, ideologia, signo ideológico, gêneros do discurso e as noções de reflexão, refração, forças centrípetas e forças centrífugas. Descrevemos os aspectos da pesquisa documental (Cellard, 2012; Lüdke; André, 1986) com abordagem qualitativa de perspectiva sócio-histórica (Freitas, M., 2002; Freitas, 2007), esclarecemos como se deu a constituição do *corpus* e os procedimentos metodológicos e as estratégias de investigação utilizados para a análise dialógica do discurso dos enunciados.

No capítulo 2, a incursão no contexto mais amplo da proposta de elaboração e implementação de bases nacionais comuns curriculares nos possibilitou compreender as noções de tecnicismo, utilitarismo e instrumentalismo que estão presentes nos currículos comuns

construídos a partir dos pressupostos neoliberais e conservadores. O percurso histórico do contexto mais imediato de produção, circulação e recepção da BNCC (2018), da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019) evidenciou como esses documentos foram sendo construídos em gestões tensas de governos e ministros diferentes com perspectivas e vieses distintos acerca de formação humana/docente/discente, escola, educação. A discussão desse contexto imediato revelou também a influência das instituições privadas, das organizações nacionais e das instituições financeiras e a ausência de participação efetiva de professores, alunos e entidades ligadas à educação no processo de elaboração dos documentos.

A descrição, a análise e a interpretação da noção de currículo prevalente nos enunciados, da configuração como currículos prescritos e da proposta de uma formação por competências deixaram transparecer como as políticas curriculares exercem controle (poder) sobre o que deve ser ensinado (saber), como deve ser ensinado (a partir de que concepções teórico-pedagógicas), para que seja alcançado o objetivo desejado (formação de identidade homogênea e padronizada de indivíduos que atendam às demandas sócio-econômica-mercado-lógicas neoliberais e conservadoras, o mercado de trabalho, o sistema capitalista de produção e consumo).

No capítulo 3, o esboço histórico da formação inicial de professores ao longo dos séculos XIX e XX mostrou como as perspectivas de formação inicial docente vão mudando, sem rupturas, ao longo da história, em função de diferentes situações sócio-históricas, de distintos projetos políticos, econômicos, legislativos e pedagógicos. A descrição das legislações, das políticas e dos programas implementados após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 apontaram o quanto a aproximação entre as instituições de formação e as escolas e os saberes da prática são cada vez mais valorizados pelos documentos elaborados a partir dos anos 2000. Percebemos como a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a BNC-Formação (2019) se inscrevem nesse processo histórico, político, econômico, legislativo e pedagógico, ao dialogar com as propostas teórico-pedagógicas da formação do professor prático reflexivo, do construtivismo e do escolanovismo. Essas correntes teórico-pedagógicas, retomadas pelo neoliberalismo e pelo conservadorismo na proposta de currículos comuns, podem abrir caminhos para a permanência da dicotomia teoria e prática e para o esvaziamento teórico. Esses efeitos são provocados pela estreita vinculação do currículo dos cursos de licenciatura ao currículo da Educação Básica, pela valorização da dimensão prática (fundamentada nas crenças, experiências e práticas subjetivas e individuais dos professores) e pelo sensível apagamento da dimensão teórica.

No capítulo 4, observamos que a BNCC (2018) afirma adotar uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, contudo, traz vestígios de diálogo com três concepções de linguagem – como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como interação. Esse movimento discursivo revela o entrecruzamento de vozes e a dinâmica das forças centrípetas (movimento para a manutenção de uma perspectiva tradicional do ensino-aprendizagem das normas e regras gramaticais da LP) e das forças centrífugas (movimento que busca romper com a perspectiva tradicional e traz uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem).

No que diz respeito à abordagem das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), do letramento digital, dos novos e dos multiletramentos, verificamos a maior aproximação com a concepção de linguagem como interação e o desenvolvimento da interface técnica e da interface crítica, na prescrição das competências gerais para a área de linguagens e suas tecnologias da BNCC (2018) do Ensino Médio. Na análise da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019), evidenciamos a presença mais efetiva da interface técnica na proposta de trabalho com as TDIC, com o letramento digital, como os novos e os multiletramentos nas licenciaturas, o que pode ser justificado pela própria natureza do documento, que valoriza a dimensão prática, o “saber fazer”, e provoca um esvaziamento teórico na formação inicial docente.

Percebemos que a expectativa da BNCC (2018), da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019) é de que as linguagens e as mídias, as TDIC e os gêneros do discurso da cultura digital, bem como as práticas de letramento digital, novos e multiletramentos sejam vistos como objetos de ensino e de pesquisa e como propostas pedagógicas a serem aplicadas na EB e desenvolvidas nos cursos de Licenciatura em Letras com os futuros professores de LP. Compreendemos que, quando ancorados na ideologia neoliberal e conservadora, esses objetos de ensino e essas práticas pedagógicas de letramento podem abrir caminhos para uma formação docente/discente eficiente, produtiva, homogênea e padronizada, voltada para o mercado de trabalho, para o mercado consumidor, para o controle do comportamento do indivíduo e para a responsabilização pela autoformação, pelo autoempreendimento, pelo sucesso individual no mundo do trabalho, na vida coletiva e na vida privada.

Nos capítulos estabelecemos uma inter-relação entre os discursos da BNCC (2018), da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e da BNC-Formação (2019) e verificamos que esses enunciados estão constantemente retomando e reforçando um ao outro, se interinfluenciam, se apoiam, se vinculam, coadunam entre si.

Os sentidos refletidos e refratados dos recortes que fizemos do nosso *corpus* trazem sérias consequências para o ensino de língua materna nas escolas da EB e para os cursos de Licenciatura em Letras, pois a formação docente/discente pode estar a serviço do modo de produção capitalista (formação de produtores e consumidores eficientes), organizado e definido por um sistema mercadológico em detrimento de uma formação humana e emancipadora, de sujeitos conscientes de sua atuação crítica, política, social, histórica, cultural, ética e estética no mundo. Corre-se o risco de uma desvalorização da formação inicial docente, dos professores formadores, das pesquisas científicas, das licenciaturas, dos professores da EB, da profissão docente.

A nossa interpretação não traz uma verdade absoluta, mas um ponto de vista parcial, constituindo-se como uma das interpretações possíveis diante de tantas outras realizadas por outros interlocutores, a partir de seus horizontes sócio-histórico-ideológicos, em outros momentos. Com esta pesquisa, buscamos trazer uma contribuição aos enunciados e aos estudos dedicados à formação inicial do professor de LP e, ao mesmo tempo em que nos propomos compreendê-los e completá-los, eles também nos completaram.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J.; ANTUNES, F. Educação, cidadania e competitividade: algumas questões em torno de uma nova agenda teórica e política. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 2, n. 113, p. 83-112, jul. 2001. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/601/617>. Acesso em: 14 jun. 2023.
- AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. A BNCC (2018) e a formação de professores: os atores e os atos de resistência. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 13-30, jan./mai. 2019a. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 10 mar. 2020.

AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. BNCC (2018) e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./mai. 2019b. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em 10 mar. 2020.

ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. da. BNCC (2018) e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 10 mar. 2020.

ALMEIDA, M. E. B. Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 15., 2010, Belo Horizonte. *E-book...* Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/33937476/INTEGRA%C3%87%C3%83O_DE_CURR%C3%8DCULO_E_TECNOLOGIAS_A_EMERG%C3%8ANCIA_DE_WEB_CURR%C3%8DCULO. Acesso em: 5 abr. 2023.

ALVES, G. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, A. A quem interessa a BNCC (2018)? *Revista POLI: saúde, educação e trabalho*. Brasília, v. 10, n. 54, p. 6-13, nov./dez. 2017. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/poliweb54.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 12 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013. p. 49-106.

ARAÚJO, M. D. M. de; SOUSA FILHO, S. M. de; LIMA, L. M. de. Espelho, espelho meu: concepções de linguagem e ensino de gramática/análise linguística no ensino médio. *Revista PERcursos Linguísticos*, Espírito Santo, v. 8, n. 18, p. 272-291, jul. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/issue/view/906>. Acesso em: 10 abr. 2024.

ARAÚJO, N. M. S. Curadoria digital: o importante papel do professor como curador de Recursos Educacionais Digitais. In: FINARDI, K. R et al. *Transitando e transpondo n(a) linguística aplicada*. Campinas: Pontes, 2019. p. 211-239.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 251-283, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VWpK5QqzkMzX9MrdJNHZRpM/?lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2023.

BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARBOSA, J. P.; ROJO, R. Campos de atuação, letramentos e gêneros na BNCC (2018). In: NASCIMENTO, E. L.; CRISTOVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. (Org.). *Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios*. Campinas: Pontes, 2019. p. 271-299.

BARROS, D. P. de. A comunicação humana. In: FIORIN, J. L. (Org.). *Introdução à linguística*. I. Objetos teóricos. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2021.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 5 maio 2019.

BIONDO, F. P. As diferentes versões de uma história única: a polêmica a respeito do livro didático por uma vida melhor e os estudos do(s) letramento(s). *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 51, n. 1, p. 245-260, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v51n1/v51n1a13.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.

BONINI, A.; COSTA HÜBES, T. da C. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC (2018)): cenas dos bastidores. In: KRAEMER, M. A. D.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Org.). *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes*. Campinas: Mercado das Letras, 2019. p. 17-40.

BORGES, M. C. Políticas Educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade. São Paulo: Paulus, 2009.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 11, n. 42, p. 94-112, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868/7431>. Acesso em: 5 ago. 2022.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.

BRASIL. Casa Civil. *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Casa Civil. *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm.htm. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Casa Civil. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1986*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Superior. *Parecer CNE/CES n. 492, de 3 de abril de 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, DF: CNE/CES, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2022.

BRASIL. Casa Civil. *Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 2 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019*. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Casa Civil, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação (2019)), Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação. *Comunicado*. Brasília, DF: MEC/CNE, 2022a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2022-pdf/241091-comunicado-relativo-a-resolucao-cne-cp-n-2-2019/file>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação. *Nota de esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019*. Brasília, DF: MEC/CNE, 2022b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2022-pdf/238401-nota-de-esclarecimento-sobre-a-resolucao-cnecp-n-2-2019/file>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024*. Brasília, DF: MEC/CNE, 2024. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 26 ago. 2024.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre os projetos antagônicos de sociedade e de educação. *Trabalho. Educação. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/TNWFnmD9yYcPCsbfLX4sXrz/?lang=pt#:~:text=O%20cen%C3%A1rio%20da%20tramita%C3%A7%C3%A3o%20da,o%20ensino%20privado%2C%20administrado%20pelos>. Acesso em: 5 maio 2020.

CAETANO, M. R. Os sujeitos e a proposta educacional da Base Nacional Comum Curricular: entre o público e o privado. *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 22, n. 3, p. 118-136, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/46916>. Acesso em: 10 set. 2022.

CARVALHO, L. M. L. *Negacionismo instrumental: as oscilações do governo Bolsonaro entre ciência e anticiência*. 2021. 82f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia, Sociologia e Política, Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/8477#:~:text=Como%20resultado%2C%20identificamos%20uma%20oscila%C3%A7%C3%A3o,qual%20chamamos%20de%20negacionismo%20instrumental>. Acesso em: 4 jun. 2024.

CAZDEN et al. *Uma pedagogia dos multiletramentos*. Desenhando futuros sociais. In: RIBEIRO, A. E.; CORRÊA, H. T. (Org.). Tradução de Adriana Alves Pinto et al. Belo Horizonte: LED, 2021. Disponível em: <https://www.led.cefetmg.br/uma-pedagogia-dos-multiletramentos/>. Acesso em 9 maio 2024.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CONTRERAS, J. *A Autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez, 2012.

DIAS, I. S. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-78, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/XGgFPxFQ55xZQ3fXxctqSTN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2023.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. A noção de competência: necessidade ou moda pedagógica. In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artemed, 2004. p. 9-26.

DORETTO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. *Encontros de Vista*, Recife, v. 8, n. 2, p. 79-94, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4470>. Acesso em: 10 jan. 2024.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87342191002>. Acesso em: 5 jun. 2023.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, s/v., n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/c033b42d-be61-4d60-8d17-e7357543fcb1>. Acesso em: 20 out. 2023.

DUDENEY, G; HOCKLY, N; PEGRUM, M. Da pesquisa às implicações. In: DUDENEY, G; HOCKLY, N; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. Tradução de Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola, 2016. p. 15- 60.

ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 17., 2014, Brasília. *Documento final ...* Brasília: Universidade de Brasília, 2014. Não paginado. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/17%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2014.pdf>. Acesso em 14 ago. 2022.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIAS, I. M. S. de. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/35>. Acesso em: 10 maio 2020.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-193.

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. 8 ed. São Paulo: Ática, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE JÚNIOR, O. Defesa da ciência é batalha civilizatória no Brasil de Bolsonaro. Entrevista cedida a Priscila Lobregatte. *Portal Vermelho*, 19 set. 2022. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2022/09/19/defesa-da-ciencia-e-batalha-civilizatoria-no-brasil-de-bolsonaro/>. Acesso em: 4 jun. 2024.

FREITAS, A. S. de. A Base Nacional Comum Curricular e a educação banqueira. *Revista Carta Capital*, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/28265282/A_Base_Nacional_Comum_Curricular_e_a_educacao_banqueira. Acesso em: 20 out. 2023.

FREITAS, C. R. de; FIGUEIREDO, I. M. Z. As concepções de educação integral e integrada em John Dewey. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 197-215, 2020.

Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/19618>. Acesso em: 24 jul. 2024.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2022.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, s/v., n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/issue/view/37>. Acesso em: 5 fev. 2022.

FREITAS, M. T. de A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; SOUSA, S. J.; KRAMER, S. *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 26-38.

GALIAN, C. V. A.; PIETRI, E. de; SASSERON, L. H. Modelos de professor e aluno sustentados em documentos oficiais: dos PCN à BNCC (2018). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, s/n, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/25551>. Acesso em: jun. 2023.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Org.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília-DF: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J. W. Atividades epilinguísticas no ensino da língua materna. *Revista Capoeira: Humanidades e Letras*, v. 2, n. 1, p. 55-64, 2015a. Disponível em: https://www.academia.edu/67686512/Atividades_Epilingu%C3%ADsticas_No_Ensino_Da_L%C3%ADngua_Materna. Acesso em: 30 ago. 2022.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015b. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: out. 2021.

GIMENEZ, K. M. P.; MATEUS, E. Rompendo barreiras em um projeto de aprendizagem sem fronteiras. In: TELLES, J. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas: Pontes, 2009. p. 113-135.

HISSA, D. L. A. O Letramento Digital e a docência: da aplicação de recursos à convergência cultural. *Olhares & Trilhas*, Uberlândia, v. 23, n. 2, p. 484-503, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetilhas/article/view/60099>. Acesso em: 2 abr. 2024.

HYPOLITO, A. M. BNCC (2018), agenda global e formação docente. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 10 set. 2020.

JAKOBSON. R. *Linguística e comunicação*. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.) *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 69-90.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, I.V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “the new” in new literacies. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Ed.). *A new literacies sampler: new literacies and digital epistemologies*. New York: Peter Lang, 2007. p. 1-24.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024.

LENOIR, Y. O utilitarismo de assalto às ciências da educação. *Educar em Revista*, Curitiba, s/v., n. 61, p. 159-167, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/h9XWGkZVJ4V36PXmFBrsqN/#:~:text=Nele%20%C3%A9%20explicado%20que%20o,suas%20finalidades%20humanas%20e%20sociais>. Acesso em: 2 jun. 2023.

LÉVY. P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3572>. Acesso em: 20 out. 2023.

LIMA, A. de M.; SENA, I. P. F. de S. A pedagogia das competências na BNCC (2018) e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. In: UCHOA. A. M. da C.; LIMA. A. de M.; SENA. I. P. F. de S. (Org.). *Diálogos críticos*. Volume 2. Reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. p. 11-37.

LIMA, L. C. Sobre a educação cultural e ético-política dos professores. *Educar em Revista*, Curitiba, s/v, n. 61, p. 143-156, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3NGYdf7fNMSr4fQDMHZvRsh/?lang=pt>. Acesso em: 5 abr. 2023.

LISKA, G. J. R.; RIBEIRO, L. M. O. R. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC (2018)) e a sua articulação com a legislação para a formação inicial do professor de Língua

Portuguesa. *Trem de Letras*, Alfenas, v. 3, n. 1, p. 81-108, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/686>. Acesso em: 24 jun. 2023.

LOPES, S. de C. A estrutura curricular da escola de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939): representações acerca de uma nova cultura pedagógica. *Educação em Questão*, Natal, v. 28, n. 14, p. 96-120, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4466>. Acesso em: 10 jul. 2023.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias do currículo*. São Paulo: Cortês, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. (Org.). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 25-44.

LUNARDELLI, A. F.; MAIA, A. F. Razão instrumental e educação: reflexões sobre a escola e as novas tecnologias. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, s/n., p. 1-16, jan. 2024. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v40/1982-6621-edur-40-e41048.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2023.

MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. S; DOURADO, L. F. (Org.). *A BNCC (2018) na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. p.28-33.

MACEDO, E. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967>. Acesso em: jun. 2023.

MACHADO, C. L. P.; BRASILEIRO FILHO, S.; FERNANDES, N. L. R. O Conceito de Competências nas Teorias Pedagógicas. *Revista Educar Mais*, Pelotas, v. 5, n. 5, p. 1069-1082, ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2512/1859>. Acesso em: 20 out. 2023.

MAGNANI, H. Um passo para fora da sala de aula: novos letramentos, mídias e tecnologias. *Revista X*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 1-18, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/issue/view/1232/showToc>. Acesso em: 5 out. 2023.

MALFACINI, A. C. dos S. Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: da reforma pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. *Idioma*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 45-59, 2015.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 167-176.

MIRANDA, M. G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001. p. 129-143.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. Sociologia e teoria do currículo: uma introdução. In:

MOREIRA, A. F.; TADEU, T (Org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013. p. 13-47.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, out. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 10 abr. 2022.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 5 maio 2022.

PACHECO, J. A. *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/F3tFhqSS5bXWc5pHQ3sxkxJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2020.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Org.). CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 1., 2007, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. p. 824-836.

PERRENOUD, P. *Construir competências desde a escola*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, J. L. (Org.). *Introdução à linguística*. I. Objetos teóricos. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2021.

PIETRI, E. O ensino de língua portuguesa: das propostas e parâmetros à Base Nacional Comum Curricular. *Roteiro*, Joaçaba, v. 46, s/n., p. 1-25, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23935>. Acesso em: abr. 2023.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, s/v., n. 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/839>. Acesso em: 15 abr. 2022.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. *Revista da ABRALIN*, v.8, n.1, p. 15-38, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1002>. Acesso em: 2 fev. 2024.

RIBEIRO, M. de P. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. *Temporalidades*, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 410-434, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/5635>. Acesso em: 5 fev. 2023.

ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M. Z. da C. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 203-217, jan./maio 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 5 set. 2020.

ROJO, R. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. In: TRAVAGLIA, L. C.; FINOTTI, L. H. B.; MESQUITA, E. M. C. de (Org.). *Gêneros de texto: caracterização e ensino*. Uberlândia: EDUFU, 2007. p. 9-43.

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

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11- 31.

ROJO, R. Novos letramentos, tecnologias, gêneros de discurso. In: SOUZA, S.; SOBRAL, A. (Org.). *Gêneros entre o texto e o discurso: questões conceituais e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 127-149.

ROJO, R. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um web-currículo. In: CORDEIRO, G. S.; BARROS, E. M. D. de; GONÇALVES, A. V. *Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 189-216.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Emani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, J. G. et al. *Educar por Competências: o que há de novo?* Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 13-38.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. *Revista Famecos*, Porto Alegre, v. 10, n. 22, p. 23-32, dez. 2003. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3229>. Acesso em: 5 jan. 2024.

SANZOVO, S. T. *Formações imaginárias sobre sujeito aluno na BNCC (2018) – Ensino Médio: uma visão utilitarista do ensino*. 2020. 86 f. (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2020. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3899>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 8 ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 6. ed. Campinas:

Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 fev. 2020.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, D. J. de A. O legal é “legal”: após uma década das diretrizes curriculares, que curso de Letras queremos? *Divers@a Revista Eletrônica Interdisciplinar*, Matinhos, v. 6, n. 1, p. 16-31, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/diver/article/view/33932/0>. Acesso em: 10 maio 2022.

SILVA, M. R. da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SILVA, T. T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 9-30.

SILVA, T. T. da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SIMÕES, D. de S. L.; ALMEIDA, R. de S. F. B de. Concepções de Linguagem e ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental: o que dizem os professores. In: XVIII SEMANA DA EDUCAÇÃO. CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONTEXTOS EDUCACIONAIS: FORMAÇÃO, LINGUAGENS E DESAFIOS, 1., Londrina, 2019, *Anais...* Londrina: UEL, 2019. Não paginado. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/Anais/2019/EIXO%205/5.%20CONCEPCOES%20DE%20LINGUAGEM%20E%20ENSINO%20DE%20LINGUA%20PORTUGUESA%20NOS%20ANOS%20INICIAIS%20DO%20ENSINO%20FUNDAMENTAL%20art.pdf>. Acesso em: 29 maio 2024.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002a. p. 155-157.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>. Acesso em: 2 fev. 2020.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUSA, C. P. de; PESTANA, M. I. A polissemia da noção de competência no campo da educação. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 133-151, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/527>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SOUSA, S. de M. B. *Formação inicial de professores de língua portuguesa: a preocupação em formar formadores de leitores de textos literários*. 2020. 198 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9334>. Acesso em: 5 fev. 2023.

SOUZA, L. M. T. M. de. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

SOUZA, S. A Língua Portuguesa nos documentos de ensino brasileiro: um olhar sobre a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v.7, n.7, p. 282-298, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2506>. Acesso em: 10 set. 2022.

STIEG, V.; ALCÂNTARA, R. G. de. O percurso histórico do ensino de língua portuguesa e os documentos oficiais: da Lei 5.692/71 à Base Nacional Comum Curricular (BNCC (2018)). *Revista de Estudo de Cultura*, São Cristóvão, s/v, n. 7, p. 15-29, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revec/issue/view/557>. Acesso em: 10 jan. 2024.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SÜSSEKIND, M. L. As (im)possibilidades de uma base comum nacional. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p.1.512 -1.529, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21667>. Acesso em: 10 set. 2021.

TAGATA, W. M. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 379- 403, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v17n3/1984-6398-rbla-201710973.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2020.

TAVARES, R. H. A didática crítica frente ao toyotismo e às tecnologias informacionais. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu, *Resumos...* Caxambu: Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. Sem paginação. Disponível em: https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/17_resumo_2008.pdf. Acesso em: 5 abr. 2023.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2021.

VÁSQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VOLÓCHINOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Coordenação da tradução Valdemir Miotello. São Carlos, SP: Editora Pedro & João, 2013.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo; Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2021.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como aprender e ensinar por competências*. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://www.apostilasopcao.com.br/arquivos-opcao/erratas/11420/69601/como-aprender-e-ensinar-competencias.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2022.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 21, n.1, p. 79-88, jul. 1999. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/4189>. Acesso em: 8 fev. 2024.

ZUBOFF, S. *A era do capitalismo de vigilância*. Tradução de George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.