

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA
EDUCAÇÃO**

KARINA RODRIGUES DE FARIA

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: ASPECTOS
HISTÓRICOS, REALIDADE ATUAL E POSSIBILIDADES NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

KARINA RODRIGUES DE FARIA

**MARINGÁ
2020**

2020

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA
EDUCAÇÃO**

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: ASPECTOS
HISTÓRICOS, REALIDADE ATUAL E POSSIBILIDADES NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

KARINA RODRIGUES DE FARIA

**MARINGÁ
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA
EDUCAÇÃO**

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: ASPECTOS
HISTÓRICOS, REALIDADE ATUAL E POSSIBILIDADES NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada por KARINA RODRIGUES DE FARIA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: História e Historiografia da Educação.

Orientador:

Prof. Dr. CÉLIO JUVENAL COSTA

Coorientadora:

Prof^ª. Dra. MARIA LUÍSA FURLAN COSTA

MARINGÁ
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

F224p

Faria, Karina Rodrigues de

Política de educação linguística: aspectos históricos, realidade atual e formação de professores de língua portuguesa / Karina Rodrigues de Faria. -- Maringá, PR, 2020.

191 f.: il. color., figs.

Orientador: Prof. Dr. Célio Juvenal Costa.

Coorientador: Prof. Dr. Maria Luísa Furlan Costa.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Fundamentos da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Linguística - Educação. 2. Letras - Formação de professores. 3. História da educação linguística. 4. Linguística - Política de educação. 5. Ensino da língua portuguesa – Política educacional. I. Costa, Célio Juvenal , orient. II. Costa, Maria Luísa Furlan, coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Departamento de Fundamentos da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.IV. Título.

CDD 23.ed. 410.09

KARINA RODRIGUES DE FARIA

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: ASPECTOS
HISTÓRICOS, REALIDADE ATUAL E POSSIBILIDADES NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Célio Juvenal Costa (Orientador) – UEM

Prof^ª. Dr.^a. Maria do Socorro Pessoa – UA – Aveiro/Portugal

Prof^ª. Dr.^a. Maria Aparecida Crissi Knuppel – UNICENTRO
– Guarapuava/PR

Prof. Dr. Renilson José Menegassi – UEM

Prof^ª. Dr.^a. Jani Alves da Silva Moreira – UEM

28 de abril de 2020.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pela sua infinita misericórdia e amor por mim;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Célio Juvenal Costa, por sua acolhida, perfeita orientação e por sua humanidade;

À minha mãe, Josefa Rodrigues de Almeida, que sempre esteve ao meu lado em cada etapa da minha vida, sempre me encorajando e orando por mim;

À coorientadora Prof^ª. Dra. Maria Luísa Furlan Costa e aos membros da banca, Prof^ª. Dra. Maria do Socorro Pessoa (Universidade de Aveiro – Portugal), Prof^ª. Dra. Maria Aparecida Crissi Knuppel (UNICENTRO – Guarapuava/PR), Prof. Dr. Renilson José Menegassi (UEM) e Prof^ª. Dra. Jani Alves da Silva Moreira (UEM), pelo aceite e por suas valiosas contribuições;

Aos professores e funcionários do PPE, pelos ensinamentos e pronto atendimento.

À CAPES que possibilitou a efetivação do DINTER e pelo apoio financeiro durante o estágio doutoral.

[...] nada mais é senão o desejo de tomar parte do acontecimento, o desejo de viver essa vida na qualidade de participante (BAKHTIN, 2003, p. 91).

FARIA, Karina Rodrigues de. **Política de educação linguística: aspectos históricos, realidade atual e possibilidades na formação de professores de Língua Portuguesa.** 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Dr. Célio Juvenal Costa. Maringá, 2020.

RESUMO

Esta tese, situada no campo da História da Educação, foi desenvolvida com base na constatação que o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, nos últimos três anos, apresentou números insatisfatórios nas avaliações nacionais e pelo fato de muitos professores dessa área apresentarem inquietudes sobre como poderiam dar aulas de Língua Portuguesa em que não se ensinasse, de forma sistemática, apenas a norma padrão. O problema que regeu esta pesquisa foi qual é a política de educação linguística nos documentos regulatórios da formação de professores de Língua Portuguesa no Brasil. A partir de um contexto histórico e social, notou-se que as políticas públicas da área da Educação sofreram transformações por meio das inúmeras reformas, principalmente a datar a década de 1990, período que surgiram traços dos ideais neoliberais no país e maior abertura para influências de organismos internacionais. Com apoio da história e dos documentos oficiais da política educacional nacional e da formação de professores de Língua Portuguesa, apresentou-se os documentos atuais que regularizam essa formação. Diante dessas políticas e, tendo como alicerce a história do ensino da Língua Portuguesa, foi conceituada a política de educação linguística, além da indicação de perspectivas com o intuito de desenvolver uma política de educação linguística adequada ao momento histórico-social do país, que são o multilinguismo, multiculturalismo, direitos linguísticos, variação linguística, preconceito linguístico, letramento, estruturação e pesquisa no curso de Letras. O objetivo foi compreender qual é a política de educação linguística presente nos documentos normativos da política de formação de professores de Língua Portuguesa. A metodologia foi de caráter qualitativo e foram utilizados como instrumentos a pesquisa bibliográfica da análise documental e a análise de conteúdo. Os documentos investigados foram a Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002, o Parecer CNE/CES nº 492/2001, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, a Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental e a Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. Após a verificação, observou-se que os documentos apresentam algumas marcas de uma possível política de educação linguística pertinente a situação atual do país. No entanto, ainda é necessário alinhar todos os textos oficiais em um comprometimento com o ensino de Língua Portuguesa que considere os aspectos sociais e culturais da língua. Destarte, concluiu-se que os documentos regulatórios relativos à formação de professores de Língua Portuguesa não definem uma política de educação linguística, e de forma geral, notou-se que os documentos que regulamentam a educação nacional não são elaborados de forma que atendam às necessidades atuais de uma sociedade globalizada e com grande diversidade linguístico-cultural. Dessa forma, entendeu-se a necessidade de estabelecer uma política específica de educação linguística na política geral de formação de professores de Língua Portuguesa, construída na articulação entre governo, ensino superior, ensino básico e com os demais agentes comprometidos com a educação.

Palavras-chave: Educação Linguística. Formação de Professores de Letras. História da Educação Linguística. Língua Portuguesa. Política de Educação Linguística. Política Educacional.

FARIA, Karina Rodrigues de. **Linguistic education policy: historical aspects, current reality and possibilities for the training of Portuguese teachers.** 188 p. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Dr. Célio Juvenal Costa. Maringá, ANO.

ABSTRACT

This doctarate thesis, situated in the field of History of Education, advancement was based on the finding that the teaching of Portuguese in Brazil has put forth unsatisfactory numbers in national evaluations for the last three years, as well as on the awareness of the fact that many teachers of that field express uneasiness regarding the conundrum of how they could give Portuguese classes in which there wasn't an exclusive teaching of the standard linguistic norm in a systematic fashion. The problem that steered this research was the nature of the policies of linguistic education in the regulatory documents for the training of Portuguese teachers in Brazil. From the standpoint of a historical and social context, it was found that public policies on the domain of Education went through changes by means of innumerable reforms, mainly around the decade of 1990, a period in which there came about traces of the country's neoliberal ideals and a greater opening to the influences of international entities. With the support of the history and official documents of both the national education policy and the training of Portuguese teachers, the current documents which regulate this training were presented. Bearing these policies in mind, and seeking ground in the history of Portuguese teaching, the policy of linguistic education was conceptualized; moreover, a showcasing of the perspectives aimed at advancing a policy of linguistic education that is adequate to the present historical-social times of Brazil was carried out, namely: multilingualism, multiculturalism, linguistic rights, linguistic variation, linguistic prejudice, literacy, structuring and research in Language courses. The objective was to reach an understanding of which is the policy of linguistic education that is present in the normative documents of the policies on the training of Portuguese teachers. The methodology followed a qualitative character, and the bibliographical research of the documents' analysis, as well as content analysis, were employed as instruments. The following documents were investigated: Resolution CNE/CES n° 18, from March 13th 2002, Edict CNE/CES n° 492/2001, Resolution CNE/CP n° 2, from July 1st 2015, the Common National Base Curriculum – Child Education and Middle School, and the Common National Base Curriculum – High school. After the verification, it was found that the documents do present some marks of a possible policy of linguistic education that is pertinent to the current situation of the country. However, it is still necessary to align all official texts in a unified commitment that stands for a Portuguese-teaching which takes into account the social and cultural aspects of language. Thus, one concluded that the regulatory documents relative to the training of Portuguese teachers do not define a policy of linguistic education; and, generally speaking, it became clear that the documents which regulate national education are not elaborated as to see to the current necessities of a globalized society with great linguistic-cultural diversity. In light of this, the need for establishing a specific linguistic education policy in the general policies for training Portuguese teachers was discerned; a policy that would be built in the articulation between government, higher education, basic education and the several other agents committed to education.

Keywords: Linguistic Education. Training of Teachers of Language courses. History of Linguistic Education. Portuguese Language. Linguistic Education Policy. Educational Policy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Descritor - formação de professor de Língua Portuguesa.....	22
Quadro 2	–	Descritor – política de educação linguística.....	25
Quadro 3	–	Documentos normativos que serviram de base para elaboração da Resolução CNE/CP nº 2/2015.....	63
Quadro 4	–	Caminhos para política de educação linguística.....	124
Quadro 5	–	Categoria A – MULTILINGUISMO.....	125
Quadro 6	–	Categoria B – MULTICULTURALISMO.....	127
Quadro 7	–	Categoria C – DIREITOS LINGUÍSTICOS.....	134
Quadro 8	–	Categoria D – VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.....	137
Quadro 9	–	Categoria E – PRECONCEITO LINGUÍSTICO.....	144
Quadro 10	–	Categoria F – LETRAMENTO.....	147
Quadro 11	–	Categoria G – ESTRUTURA DO CURSO DE LETRAS.....	155
Quadro 12	–	Categoria H – PESQUISA.....	157

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Média dos pontos nas redações do Enem, conforme o Inep (2019).....	94
Figura 2	– Média de pontos do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio em proficiência em língua portuguesa no Saeb.....	94
Figura 3	– Quantidade de documentos por categoria.....	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Art.	– Artigo
ASCOM	– Assessoria de Comunicação
BDTD	– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	– Banco Mundial
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
BRICS	– Associação inter-regional formada por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
Cap.	– Capítulo
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	– Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CENPEC	– Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPAL	– Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CES	– Câmara de Educação Superior
CFE	– Conselho Federal de Educação
CHS	– Ciências Humanas e Sociais
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CP	– Conselho Pleno
DCNs	– Diretrizes curriculares nacionais
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	– Ensino Fundamental
EFA9	– Education for All 9
EI	– Educação Infantil
EM	– Ensino Médio
Enem	– Exame Nacional de Ensino Médio
EUA	– Estados Unidos da América
FHC	– Fernando Henrique Cardoso
FMI	– Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e

de Valorização do Magistério

G-20	– Grupo dos 20
GE	– Geografia
GESTAR	– Gestão da Aprendizagem Escolar
GTs	– Grupos de Trabalhos
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	– Instituições de Ensino Superior
Inep	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	– Institutos Superiores de Educação
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEM	– Língua Estrangeira Moderna
LGG	– Linguagem e suas Tecnologias
LI	– Língua Inglesa
Libras	– Língua Brasileira de Sinais
LP	– Língua Portuguesa
MEB	– Movimento de Educação de Base
MEC	– Ministério de Educação
MG	– Minas Gerais
Mobral	– Movimento Brasileiro de Alfabetização
MP	– Medida Provisória
NURC	– Projeto da Norma Urbana Linguística Culta
OCDE	– Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCEM	– Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PAC	– Programa de Aceleração do Crescimento
PARFOR	– Plano Nacional de formação de professores de Educação Básica
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	– Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	– Plano de Desenvolvimento da Educação
P.E.L.	– Política de educação linguística
PIBID	– Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PMDB	– Partido Movimento Democrático Brasileiro

PNE	– Plano Nacional de Educação
ProJovem	– Programa Nacional de Inclusões de Jovens
PRONATEC	– Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Pro Uni	– Programa Universidade para Todos
PSDB	– Partido da Social Democracia Brasileira
PT	– Partido dos Trabalhadores
PUC	– Pontifícia Universidade Católica
REUNI	– Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Saeb	– Sistema de Avaliação da Educação Básica
SP	– São Paulo
TIC	– Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	– Universidade Aberta do Brasil
UFBA	– Universidade Federal da Bahia
Unesco	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	– Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	FORMULAÇÃO DO PROBLEMA E DOS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	19
1.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	20
1.3	ESTADO DA ARTE.....	21
1.4	ESTRUTURA DO TRABALHO.....	26
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: POLÍTICA EDUCACIONAL, ASPECTOS HISTÓRICOS E SABERES DOCENTES.....	27
2.1	POLÍTICA.....	27
2.2	POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	35
2.2.1	Aspectos históricos.....	36
2.2.2	Documentos regulatórios.....	38
2.3	O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	46
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: OS DOCUMENTOS NORMATIVOS VIGENTES.....	56
3.1	RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 18, DE 13 DE MARÇO DE 2002.....	56
3.2	RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015.....	60
3.3	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	68
3.3.1	BNCC – Educação Infantil e Ensino Fundamental.....	74
3.3.2	BNCC – Ensino Médio.....	79
4	POLÍTICA DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: HISTÓRIA, CONCEPÇÃO E PERSPECTIVAS.....	83
4.1	ASPECTOS HISTÓRICOS.....	83
4.2	CONCEPÇÃO DE POLÍTICA DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA.....	91
4.3	PERSPECTIVAS PARA UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO	

	LINGUÍSTICA.....	108
4.3.1	Multilinguismo.....	109
4.3.2	Multiculturalismo.....	110
4.3.3	Direitos Linguísticos.....	111
4.3.4	Variação Linguística.....	113
4.3.5	Preconceito Linguístico.....	115
4.3.6	Letramento.....	116
4.3.7	Pesquisa e estrutura do curso de Letras.....	117
5	POLÍTICA DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NOS DOCUMENTOS REGULATÓRIOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POR UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	120
5.1	ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	120
5.2	DADOS DA PESQUISA.....	121
5.3	ORGANIZAÇÃO DOS DADOS.....	123
5.4	INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	125
5.4.1	Categoria A: Multilinguismo.....	125
5.4.2	Categoria B: Multiculturalismo.....	127
5.4.3	Categoria C: Direitos Linguísticos.....	134
5.4.4	Categoria D: Variação Linguística.....	137
5.4.5	Categoria E: Preconceito Linguístico.....	144
5.4.6	Categoria F: Letramento.....	147
5.4.7	Categoria G: Estrutura do curso de Letras.....	155
5.4.8	Categoria H: Pesquisa.....	157
5.5	POLÍTICA DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NOS DOCUMENTOS REGULATÓRIOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	162
6	CONCLUSÃO.....	165
	FONTES DOCUMENTAIS.....	170
	REFERÊNCIAS.....	177

1 INTRODUÇÃO

Certa vez, Irlandé Antunes¹, autora de tanta importância [...], reconheceu que, às vezes, se sente repisando antigas ideias, como se ela, logo ela, não tivesse nada de novo a dizer a seus leitores. Ela se referia às posições desde muito estabelecidas em linguística, mas que não são, nem remotamente, conhecidas, muito menos incorporadas à prática de ensino de língua materna. Eu lhe disse:

_ Irlandé, ainda teremos de repetir muito, em todos os lugares onde queiram nos ouvir e ler, essas ideias que lhe parecem tão repisadas. E elas soarão como novidade absoluta e terão a força inovadora das novas concepções, o vigor das novas ideias... e farão professores e professoras reconhecerem nosso esforço de publicar livros que os levem a mudar de perspectiva e a transformar sua prática em sala de aula (MARCIOLO, 2010, p. 10).

Com esse relato de Marciolino (2010), indica-se que há muito tempo existem questionamentos sobre o ensino da Língua Portuguesa no Brasil. Alguns professores revelam inquietações sobre como poderiam dar aulas de Língua Portuguesa em que não se ensinasse, de forma sistemática, apenas a norma padrão. Oliveira, L. (2010, p. 12) também afirma que “o ensino de português tem sido alvo de reflexões, debates e críticas ao longo das últimas cinco décadas. Desde os anos 1960, tem-se discutido a prática docente e o fracasso, ou o pouco sucesso, dos estudantes brasileiros”.

Contudo, as produções acadêmicas resultantes das inúmeras pesquisas nessa área ainda encontram resistência na prática de grande parte dos professores que atuam, em especial, na rede pública de ensino. Talvez, por tradição ou pela própria formação, parte do professorado insiste em separar o estudo da língua do seu uso efetivo e oferece modelos fixos de atividades ao aprendente, privilegiando o estudo gramatical a partir de uma única variante linguística – a norma padrão (MIRANDA, S., 2014, p. 67).

Diante dessas afirmações, mesmo com a realização de pesquisas sobre o ensino de Língua Portuguesa e até discussões nas formações continuadas, nas salas de aula algumas práticas não mudam efetivamente.

Nas últimas décadas, tem-se falado muito sobre a qualidade da educação brasileira, sobre a diversidade do país, rico em diferenças climáticas, econômicas, sociais e culturais. A população do Brasil, como se sabe, é originada de diversos povos. Desde a chegada dos

¹ Maria Irande Costa Morais Antunes é autora de diversos livros na área de Linguística. Atualmente é autora fixa da Editora Parábola.

portugueses nestas terras, o Brasil recebe gente de todo o mundo, além dos indígenas que aqui já viviam. Com isso, o caráter multicultural é real no território brasileiro.

A partir desse contexto nacional, ao considerar que toda essa diversidade revela a pluralidade linguístico-cultural da nação brasileira, muitos pesquisadores, linguistas, educadores, teóricos, começaram a repensar sobre a educação e o ensino de Língua Portuguesa, pois,

Uma história da Escola no Brasil revela que, até aproximadamente os anos 1950, o ensino destinava-se, fundamentalmente, às camadas privilegiadas da população, as únicas que tinham acesso assegurado à escolarização. Nesse sentido, temos de concluir que os alunos pertencentes a essas camadas chegavam às aulas de Português já com razoável domínio do dialeto de prestígio [...]. Parece-nos que esse ensino dos anos 1950 já não cabe na atualidade brasileira (PESSOA, 2007, p. 107).

Sob essa mesma perspectiva, Moreira e Candau (2008, p. 161) afirmam:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Toda essa discussão destaca a necessidade de rever as práticas educacionais nas escolas. Em relação ao ensino de Língua Portuguesa não é diferente, pois, há muito tempo, vem sendo divulgada a ideia de que ensinar/aprender nossa língua materna nos moldes europeus tradicionais não é a maneira mais eficiente de se trabalhar. Ocorre que esse modelo de ensino da Língua se concentra no aspecto normativo, sendo ignoradas todas as outras faces, principalmente o seu aspecto social. Com isso, faz-se necessário, a partir dos conceitos de Política Educacional² e educação linguística, desenvolver uma política de educação linguística adequada à atualidade político-social e com base científica, além de destacar a sua importância no ensino da Língua Portuguesa e no processo de formação de professores.

² “Política Educacional: com iniciais maiúsculas é uma Ciência Política, que reflete sobre as políticas educacionais”, e “política educacional: com iniciais minúsculas é uma dimensão da Política Educacional. Pode estar no plural (políticas educacionais) por ter caráter múltiplo, alternativas” (VIEIRA, 2007). Um exemplo: a Base Nacional Comum Curricular é uma política educacional que compõe a Política Educacional do Brasil.

Educação Linguística é o processo pelo qual o indivíduo aprende, desenvolve e amplia a língua materna, as outras línguas e todo universo da linguagem ao qual é exposto desde o seu nascimento. Esse processo pode ser formal ou informal. O processo formal se dá por meio de situações de ensino-aprendizagem, por exemplo, na escola de Educação Básica e nos cursos de idiomas; e o processo informal que compreende os maiores registros da fala e da escrita ocorridos nas diversas situações comunicativas do cotidiano como as interações verbais com a família, amigos, no trabalho, na sociedade em geral, na leitura do jornal, nas conversas pessoais, nas reuniões de trabalho, nos telefonemas [...]. Portanto, o indivíduo está em constante formação linguística e sua primeira ‘escola’ é a família (MIRANDA, S., 2014, p. 64).

Sob essa perspectiva, educar linguisticamente é considerar a diversidade linguístico-cultural do educando, é saber que existe a variação linguística e ter ciência de que isso é normal, o que deve ser entendido como algo que ocorre no Brasil e em qualquer parte do planeta, “a existência de variedades lingüísticas é um fato empírico inegável. Habitados, com justiça, a observar as diferenças entre os modos de falar, temos distinguido, pela análise de diferenças formais (marcas), diferentes dialetos sociais ou regionais” (GERALDI, 1996, p. 56-57).

Entende-se que é na formação inicial de professor, no caso específico desta pesquisa, no curso de Letras, que o profissional recebe toda a base para desenvolver sua prática pedagógica. Com isso, a política que o normatiza precisa garantir os conhecimentos necessários para um ensino de Língua Portuguesa que articule com o atual mundo globalizado. Pois “os professores reaparecem, neste início de século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade” (NÓVOA, 2009, p. 4).

Para que a educação nacional e o ensino de Língua Portuguesa aconteçam de forma concisa, que sejam capazes de romper com a tradição e má avaliação precisa ter definida de forma clara na Política Educacional e de modo específico, na política de formação de professores de Língua Portuguesa uma política de educação linguística.

Se queremos construir uma sociedade tolerante, que valorize a diversidade, uma sociedade em que as diferenças de sexo, de cor de pele, de opção religiosa, de idade, de condições físicas, de orientação sexual não sejam usadas como fator de discriminação e perseguição, temos que exigir também que as diferenças nos comportamentos linguísticos sejam respeitadas e valorizadas. A multiplicidade linguística do Brasil – um país onde são faladas mais de duzentas línguas diferentes, além das muitas variedades do português brasileiro – não pode mais ser vista como um problema, como uma ameaça: pelo contrário, tem que ser vista como uma

riqueza do nosso país, como um patrimônio do nosso povo (BAGNO, 2009, p. 28).

Ao analisar a política de educação linguística na política de formação de professores de Língua Portuguesa, esta pesquisa poderá contribuir na formação de um professor que ensine uma língua aproximativa, que considere cada identidade, que garanta a liberdade linguística, que respeite os seus valores e os do outro, e que cuide de um dos bens mais precisos do ser humano, a sua linguagem.

1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA E DOS OBJETIVOS DA PESQUISA

Há uma imensa tarefa de regulamentar critérios de qualidade à educação nacional. Nesse sentido, o curso de licenciatura em Letras se torna responsável em preparar professores de Língua Portuguesa conscientes de suas concepções. Esse curso é que formará os profissionais de educação linguística, para entrarem em uma sala de aula sabendo que encontrarão alunos de diversas regiões e, por consequência, com diversas variações linguísticas. Então, em uma situação como essa, caberá ao professor desenvolver suas aulas de Língua Portuguesa de forma a valorizar todas as diferenças encontradas em sala de aula e de uma maneira que não aconteça nenhuma forma de desvalorização ou preconceito, ou que, se acontecerem, sejam problematizadas e sanadas.

A partir dos objetos da pesquisa, que são os documentos normativos da política de formação de professores de Língua Portuguesa, surge o problema que o rege: qual é a política de educação linguística nos documentos regulatórios da formação de professores de Língua Portuguesa no Brasil.

Esta pesquisa objetiva, assim, de forma geral, compreender qual é a política de educação linguística presente nos documentos normativos da política de formação de professores de Língua Portuguesa. Tem-se como objetivos específicos: discutir a política nacional de formação de professores de Língua Portuguesa; apresentar os documentos regulatórios do Ministério da Educação relativos à Formação de Professores de Língua Portuguesa; definir o conceito de política de educação linguística; e analisar os documentos regulatórios do Ministério da Educação relativos à Formação de Professores de Língua Portuguesa.

A pesquisa se articula em função da seguinte hipótese: se a política de educação

linguística presente na política de formação de professores de Língua Portuguesa não é adequada à sociedade atual, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil não revela qualidade em todo país.

A definição de política de educação linguística apropriada nos cursos de formação de professores oferece ao futuro profissional as possibilidades de práticas efetivas para formar cidadãos linguisticamente competentes. Considera-se que esta pesquisa pode contribuir para a adequação do ensino de Língua Portuguesa no Brasil definido na política de formação de professores.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por se tratar de uma pesquisa na esfera das Ciências Humanas, foi realizada uma abordagem no campo qualitativo. Conforme Ludke e André (2012), as características básicas da pesquisa qualitativa são: ambiente natural, como sua fonte direta de dados, e o pesquisador, como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Para desenvolver o trabalho, entre a aparelhagem instrumental das pesquisas de índole qualitativa, usou-se a pesquisa bibliográfica da análise documental e, por fim, análise de conteúdo.

Segundo Fonseca (2002, p. 32), “Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”. A análise documental³, como método de compreensão e produção de conhecimento científico acerca de determinados recortes da realidade socioeducacional, é uma das principais técnicas para a pesquisa no âmbito das ciências sociais e humanas. Ela possibilita, Segundo Garcia Gutierrez (1984, p.79-80), “[...] todo reconhecimento e estudo que se faz de um documento”, ao considerá-lo em todas as características, forma e

³ “Considera-se que documentos [...] produzidos ou adaptados cumprem um papel fundamental de *soft transfer*, na medida em que difundem dados e interpretações, apresentados como evidência para embasar as propostas e ‘contagiar’ os formuladores de políticas, gestores e conquistar novas audiências” (SHIROMA, p. 5, 2020).

conteúdo, que comporta, e o estudo técnico com finalidade descritiva. Gardin (1973) complementa que a análise documental é uma extração do significado dos documentos escritos.

Para efetivar a análise, foi utilizado o método de análise de conteúdo desenvolvido por Bardin (2011), que é um método para apurar o conteúdo representativo das mensagens, e estas podem ser analisadas de diversas maneiras e de diferentes perspectivas, além de apresentar diversidade no formato de tratamento das unidades (palavras, sentenças, parágrafos ou texto inteiro); pode ocorrer por meio do cálculo de expressões ou palavras, ou pela análise de estrutura das elocuições, ou, ainda, por análises temáticas. As interpretações podem variar o enfoque, que também pode ser literário, filosófico, ético, político, entre outros (LUDKE; ANDRÉ, 2012).

As fontes analisadas, identificadas como primárias, foram selecionadas por causa da vigência e por serem documentos normativos do Ministério de Educação (MEC). São os reguladores da formação de professores de Língua Portuguesa e as orientações curriculares para o ensino da Educação Básica, que devem ser consideradas no processo de formação do futuro profissional. São eles: Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002 (BRASIL, 2002a) – e Parecer CNE/CES nº 492/2001 (BRASIL, 2001a), Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015a), BNCC – Educação Infantil e Ensino Fundamental (BRASIL, 2017a) e a BNCC – Ensino Médio (BRASIL, 2018a).

1.3 ESTADO DA ARTE

O estado da arte é uma categoria de exploração bibliográfica. Segundo Ferreira (2002) o seu objetivo é:

O desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (2002, p. 258).

A investigação teve abrangência em quatro âmbitos: a) banco de teses e dissertações da Capes (BDTD); b) portal de periódicos da Capes; c) site Google Acadêmico; d) site de buscas Google. O levantamento realizado ocorreu a partir de dois

descritores, *formação de professor de Língua Portuguesa e política de educação linguística.*

Quadro 1: Descritor - formação de professor de Língua Portuguesa

ÂMBITO	PRODUÇÃO	AUTOR (ES)	TÍTULO	DATA
BDTD	Tese	ROSA, Douglas Correda.	“O ensino da produção textual escrita na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: das bases teórico-metodológicas às ações em sala de aula”	09/04/2019
	Tese	BOAS, Fabiola Silva de Oliveira Vilas	“A constituição do professor leitor: histórias de leitura na formação inicial de professores de Língua Portuguesa”	06/10/2017
	Dissertação	COSTA, Priscila Venâncio.	“Gramática: uma reflexão sobre os fluxos de saberes entre a (des) territorialização gramatical e a formação do professor de Língua Portuguesa no currículo do Curso de Letras”	25/06/2019
	Dissertação	CARDOSO, Fernanda Câmara.	“Formação e atuação de professores de Língua Portuguesa e língua estrangeira na educação de estudantes surdos em escolas públicas municipais de Ladário – Mato Grosso do Sul”	01/11/2018
Portal de periódicos da Capes	Artigo	FERRAGINI, Nelvana Leuz de Oliveira; SILVA, Érica Danielle.	“Sobre Ser-professor: modos de identificação da prática docente por professores de Língua Portuguesa em formação”	01/05/2019
	Artigo	COSTA-HÜBES, Terezinha Da Conceição; BILHAR, Tatiana Fasolo.	“Concepção de linguagem, de texto e de gêneros discursivos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa”	01/10/2019
	Artigo	GARCIA-REIS, Andreia Rezende.	“Práticas de linguagem na formação dos professores de Língua Portuguesa: uma perspectiva de análise do Projeto Pedagógico do curso de Letras”	13/09/2019
Google Acadêmico	Artigo	SILVA, Wagner Rodrigues;	“Construção de práticas de letramento digital na formação inicial do professor	2017

		REIS, Naiane Vieira dos.	de língua materna”	
	Artigo	SILVA, Fabrício Oliveira da; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; MADUREIRA, André Luiz Gaspari.	“PIBID na constituição da docência do professor de Língua Portuguesa: experiências no chão da escola Práxis Educativa (Brasil) ”	2017
	Artigo	RAFAEL, Edmilson Luiz; MOURA, Rebeca de Jesus Monteiro Dias.	“Conhecimentos sobre recursos tecnológicos digitais na formação de professores de Língua Portuguesa”	2018
	Artigo	LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga; GURGEL, Manoelito Costa.	“Representações e capacidades de ação no estágio: que implicações para as atividades de formação inicial de professores de língua materna?”	2017
Site de buscas Google	Tese	SILVA, Maria Felícia Romeiro Mota.	“Formação de professores de língua portuguesa: construções discursivas sobre identidade e espaços sociais a partir da atuação do PARFOR no oeste da Bahia”	06/07/2018
	Dissertação	LIMA, Anne Caroline Araújo de.	“Multiletramentos na formação do(a) professor(a) de Língua Portuguesa”	28/02/2018
	Artigo	GARCIA; Avany Aparecida; CHAVES, Marta; STEIN, Vinícius.	“Formação de professores de Letras: o estágio como possibilidade de desenvolvimento acadêmico e profissional”	2018
	Artigo	SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da.	“A identidade e a formação do professor de português: questões de linguagem, percepção de ensino e letramento digital”	2017
	Artigo	NONATO, Sandoval.	“Oralidade, ensino de língua portuguesa e formação do professor”	2019
	Artigo	MUNIZ, Dinéa Maria Sobral.	“A formação inicial do professor de Língua Portuguesa e aspectos de sua constituição como professor-leitor”	2017

	Artigo	WITTKE, Cleide Inês.	“A inclusão de projetos, de práticas didáticas e de transposição didática na formação docente”	2018
--	--------	-------------------------	--	------

Fonte: a pesquisadora.

A consulta com o descritor *formação de professor de Língua Portuguesa* foi delimitada nos títulos (pôde apresentar pequenas alterações na ordem das palavras ou substituir língua portuguesa por língua materna) de teses de doutorado, dissertações de mestrado e em artigos científicos, conforme o recorte temporal entre os anos 2017 a 2019, tempo em que esta pesquisa foi desenvolvida.

Foram identificadas 18 produções, sendo: 2 dissertações e 2 teses no BDTD; 3 artigos no portal de periódicos da Capes; 4⁴ artigos no Google Acadêmico; e 5⁵ artigos, 1 dissertação e 1 tese no site de buscas Google.

As teses identificadas tratam sobre a formação do professor de Língua Portuguesa, mas consideram aspectos diferentes. Rosa (2019) direcionou a pesquisa para o ensino de produção textual e a delimita ao curso de Letras da Unioeste/Cascavel. Boas (2017) verificou sobre questões de leitura e as experiências leitoras dos acadêmicos do curso de Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Feira de Santana. Silva, M. (2018), por sua vez, discutiu sobre a formação do professor de Língua Portuguesa por meio do Plano Nacional de formação de professores de Educação Básica – PARFOR, programa de capacitação de professores que já atuam em sala de aula para docência específica na área que já atuam.

As três dissertações discorreram sobre questões pontuais da formação de professores de Língua Portuguesa. Costa (2019) articulou os aspectos da gramática com o Projeto Pedagógico do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins. Pires (2019) investigou os saberes e as dificuldades dos professores de Língua Portuguesa sem formação específica. Cardoso (2018) dissertou sobre a formação e atuação dos professores de Língua Portuguesa e estrangeiras na educação de alunos surdos, em escolas públicas de um município do estado de Mato Grosso do Sul.

Os autores dos artigos discutiram sobre diversos aspectos relacionados à formação de professores de Língua Portuguesa, como a prática docente, projetos, transposição

⁴ Foram identificados 5 artigos, mas 1 também foi identificado no Portal de periódicos da Capes. Assim, 1 foi excluído para evitar repetição.

⁵ Foram identificados 6 artigos, mas 1 também foi identificado no Portal de periódicos da Capes. Assim, 1 foi excluído para evitar repetição.

didática, oralidade, leitura, produção textual, gêneros discursivos, práticas de linguagem, letramento digital e as contribuições do PIBID⁶ e do estágio no processo formativo.

Todas as produções verificadas apresentaram o termo verificado e destacaram algum aspecto relevante no processo de formação do profissional. No entanto, nenhum deles aproximou esses temas aos documentos regulatórios da política de formação de professores de Língua Portuguesa.

Quadro 2: Descritor – política de educação linguística

ÂMBITO	PRODUÇÃO	AUTOR (ES)	TÍTULO	DATA
Google Acadêmico	Artigo	BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira.	“Tarefas da educação linguística no Brasil”	2005
Site de buscas Google	Artigo	FRITZEN, Maristela Pereira; EWALD, Luana.	“Reflexões sobre Políticas de Educação Linguística em Contexto Plurilíngue”	2016

Fonte: a pesquisadora.

O levantamento com o descritor *política de educação linguística* não houve limitação, pôde ser identificado no título, palavra-chave, resumo ou no texto de teses de doutorado, dissertações de mestrado e em artigos científicos, sem recorte temporal.

Duas produções foram identificadas: 1 artigo no Google Acadêmico; e 1 artigo no site de buscas Google.

O artigo de Fritzen e Ewald (2016) trouxe o termo no título e versa sobre conflitos linguísticos, indenitários e resistência de um grupo teuto-brasileiro em um ambiente plurilíngue específico, em Santa Catarina.

Bagno e Rangel (2005) dissertaram sobre o desenvolvimento da educação linguística no Brasil e indicam a necessidade de ter uma política de educação linguística adequada no país. O artigo inicialmente proporcionou instigação sobre o assunto e, mais tarde, serviu como orientação teórica para esta pesquisa.

Ao considerar as publicações sobre os descritores *formação de professor de Língua Portuguesa* e *política de educação linguística*, a aproximação desses termos por meio da análise dos documentos regulatórios do Ministério da Educação revela o aspecto de

⁶ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

originalidade, pois, com base nos conceitos discutidos, a pesquisa permitirá preencher lacunas do conhecimento relativo ao âmbito de formação de professores e de ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Diante do exposto, a divisão da tese, além da seção introdutória, contempla mais quatro seções e a conclusão. A segunda seção, intitulada *Formação de professores de Língua Portuguesa: Política Educacional, aspectos históricos e saberes docentes*, discute os conceitos de Política Educacional, política de formação de professores, e apresenta dados históricos e seus documentos regulatórios.

A seção de número três, que recebe o título *Formação de professores de Língua Portuguesa: documentos normativos vigentes*, apresenta os documentos relativos à formação de professores atuais do Ministério de Educação (MEC): a Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002 - que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (BRASIL, 2002a); a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 – que institui 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 (BRASIL, 2015a); a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 – Base Nacional Comum Curricular/Educação Infantil e Ensino Fundamental (BRASIL, 2017a); e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 – Base Nacional Comum Curricular/Ensino Médio (BRASIL, 2018c).

A seção quatro, intitulada *Política de educação linguística: história, concepção e caminhos*, conceitua política de educação linguística, articula com a história da política de ensino de Língua Portuguesa no Brasil e indica os possíveis caminhos para desenvolver uma política de educação linguística adequada ao momento histórico-social do país.

A seção de número cinco, com o título *Política de educação linguística nos documentos regulatórios de formação de professores: por uma análise de conteúdo*, analisa os documentos normativos relativos à formação de professores de Língua Portuguesa, à luz da Teoria da Análise de Conteúdo.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: POLÍTICA EDUCACIONAL, ASPECTOS HISTÓRICOS E SABERES DOCENTES

As políticas públicas na área da Educação no Brasil são influenciadas, em boa parte, pelo chamado neoliberalismo⁷. Desta forma, nesta seção serão apresentadas, inicialmente, as bases do pensamento liberal, que se inicia ainda na chamada Modernidade, destacando-se o pensamento de Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704) e Adam Smith (1723-1790). Em seguida, serão discutidos os conceitos de Política Educacional e política de formação de professores, e, finalmente, serão apresentados dados históricos e seus documentos regulatórios.

2.1 POLÍTICA

Política – *Politikos* (do grego) – se refere a toda relação de administração da cidade – *pólis* –, termo que há pelo menos dois mil e quinhentos anos vem sendo discutido e definido por grandes pensadores da humanidade.

Para Thomas Hobbes, pensador e filósofo inglês do século XVII, o homem é um ser social, mas que se não forem as leis, a primeira lei da natureza, que é a liberdade, pode colocar em risco a sociedade, que se faz na limitação da liberdade individual em prol da segurança da vida.

O estado de natureza é mais lógico do que histórico ou real. É o estado da humanidade sem as leis e, conseqüentemente, sem a sociedade. No caso de Hobbes, especificamente, ele procura mostrar que as leis, sociedade, condição da existência de todos, só são garantidos pelo poder centralizado do rei. O filósofo viveu em um momento em que o chamado absolutismo se organizava na Inglaterra, que passava por guerras civis constantes.

Sem leis, portanto, sem o poder absoluto do rei, os homens fazem prevalecer sua força individual, sua liberdade de tomar do outro para si. É o que ele chama de “estado de guerra de todos contra todos”, onde o “homem é o lobo do próprio homem”.

⁷ Há uma linha teórica que não aceita o termo neoliberalismo. Afirma que é o liberalismo em um formato contemporâneo. “[...] *liberalismo econômico* (neoliberal, no sentido de ser uma retomada do liberalismo clássico do século XIX) com *autoritarismo social*” (FREITAS, 2018, p. 13, com grifos no original). Fato que revela a importância de conhecer inicialmente o liberalismo clássico.

Nesse contexto de guerra, para viver em sociedade é preciso estabelecer um pacto social. O homem cria o Estado para garantir segurança, para manter a paz e preservar a vida. Para firmar esse contrato social, o homem é obrigado a abrir mão de parte de sua liberdade e, então, possibilitar o respeito mútuo. Desta forma, a sociedade é algo artificial, diferente de pensamentos políticos anteriores a esse filósofo.

Para ter sociedade, o homem transfere para o 'soberano', o Estado, a sua capacidade de auto governar. O Estado tem o poder absoluto para acabar com a guerra, para fazer os homens viverem em paz e esses não podem contestar a autoridade do governo, 'o Leviatã'. Assim, a política absolutista tem como finalidade preservar os direitos do indivíduo. Além de destacar que o poder dos Reis, governantes, não vem de Deus, como anteriormente pensado, mas sim do povo e, por meio do pacto social, surge o conceito de representação.

Mas tal como os homens, tendo em vista conseguir a paz, e através disso sua própria conservação, criaram um homem artificial, ao qual chamamos Estado, assim também criaram cadeias artificiais, chamadas leis civis, as quais eles mesmos, mediante pactos mútuos, prenderam numa das pontas à boca daquele homem ou assembleia a quem confiaram o poder soberano, e na outra ponta a seus próprios ouvidos (HOBBS, 2006, p. 141).

Contrário à política absolutista surge John Locke (1632 – 1704), considerado o pai do Liberalismo. Ele inicia sua teoria com a defesa do indivíduo, preserva as ideias liberais burguesas. No Liberalismo Político, a democracia é vista como forma de governo que legitima as autonomias, a liberdade. Ele justifica o sistema capitalista, que está centrado na defesa da propriedade do indivíduo.

Destaca-se aqui a obra de Locke, escrita no final do século XVII, intitulada *Segundo tratado sobre o governo civil*⁸, pois é o compêndio mais completo sobre o estado liberal até os dias atuais. Nessa desconstrução da obra de Hobbes, a liberdade é um princípio básico. Vê o estado de natureza, pré-social, pré-político, relativamente pacífico. O homem nasce com os direitos à vida, felicidade, liberdade e propriedade privada. Mas, para proteger esses direitos, é necessário um governo civil, por meio de um pacto social.

Em Locke, o poder não é mais concentrado e se inicia a separação dos poderes legislativo e executivo. O judiciário aqui é chamado de federativo. O teórico inglês afirma que é necessário um governo para evitar o estado de guerra, porém não é mais um

⁸ Obra publicada pela primeira vez, anonimamente, em 1690.

“Leviatã”, é um governo civil que gera normas jurídicas. As funções principais desse governo são: resolver os conflitos imparcialmente, preservar os direitos naturais e proteger a sociedade de forma interna, guerra civil, ou, externamente, de problemas com outros estados. No entanto, o cidadão tem direito a resistência, ou a rebelião caso o governo civil esteja em desacordo com o proposto.

Na Monarquia Parlamentar Liberal Burguesa, o legislativo se evidencia por elaborar leis e limitar o poder do poder Executivo do Estado.

Entre os séculos XVIII e XIX, a Europa passava por fortes transformações. O sistema capitalista desenvolvia-se de forma muito rápida e uma nova ordem social se firmava. Nessa conjuntura, evidenciaram duas correntes de pensamento, o Liberalismo Econômico e o Socialismo.

O Liberalismo acabou por cimentar as relações com o capitalismo, enquanto o Socialismo surgiu para contrapô-lo com respostas relativas ao desemprego, ao crescimento da pobreza e apresentava uma outra maneira de organizar a sociedade. Os principais filósofos e intelectuais são Adam Smith no Liberalismo Econômico e Karl Marx (1818 - 1883) no Socialismo.

Adam Smith é considerado o precursor da economia moderna e grande influenciador da burguesia europeia. O filósofo, em sua teoria, critica o regime de economia mercantil da monarquia absolutista e discorda da política dos direitos feudais.

Entre suas principais obras, destaca-se *A Riqueza das Nações*, publicada em 1776; trabalho considerado e estudado até os dias atuais nas áreas da economia, da história e da sociologia.

Adam Smith torna-se um dos mais geniais representantes da modernidade: ele transforma a economia em centro explicativo da sociedade através da universalidade do desejo de ganho dos homens. Sua solução afirma que os interesses privados, ao invés de se chocarem, produzindo a guerra, são agraciados por uma mão invisível que os orienta para o bem-estar coletivo. Uma solução aparentemente simples, mas que se tornou em uma das metáforas centrais da economia e contribuiu decisivamente para definir um dos caminhos teóricos da disciplina (GANEM, 2012, p. 147).

A “mão invisível”, citada por Smith em sua obra, norteia a economia e garante, segundo ele, o equilíbrio, a moderação e a justiça. Em sua teoria são indicados dois termos primordiais: a barganha e o interesse próprio. A partir dessas duas bases, são desenvolvidas as ideias de produtividade e a especialização, no sentido que a produção

umenta quando uma especialidade é definida. Tal fato gera um movimento de divisão do trabalho, em que há vários trabalhadores envolvidos em um mesmo processo com funções específicas, que torna a produtividade mais objetiva e em maior proporção. Assim, quanto mais especialidade, maior produtividade; quanto mais produtivo, mais riqueza; e de um modo geral, um país com mais produtividade é mais rico.

Com uma grande produção é preciso a abertura de novos mercados, pois todos produzem algo e buscam trocar por um produto ou serviço realizado por outra pessoa, para atender suas necessidades e interesses próprios. Nesse sentido, o filósofo desenvolve a questão da liberdade do mercado e a livre concorrência, sem permitir o monopólio. A concorrência então, segundo ele, atua com igualdade, garante mais qualidade e preços mais baixos.

Ainda que cada produtor esteja apenas perseguindo seu interesse individual, ele acaba, dessa maneira, atendendo ao interesse dos demais. Prevalece, portanto, a percepção de uma ordem harmoniosa entre os homens, que deixa em segundo plano os possíveis antagonismos entre os interesses individuais ou os efeitos desastrosos da concorrência sobre os produtores: disputas, falências, desemprego (CERQUEIRA, 2004, p. 434).

Desta forma, a economia encontrará um equilíbrio naturalmente, sem a interferência do Estado. Será a “mão invisível” que a regulará. Todo esse processo culminará, na perspectiva defendida por Smith, no enriquecimento das nações.

Em contrapartida, como afirma Aron (2008), o alemão Karl Marx considera a liberdade burguesa como algo negativo, pois propicia a desigualdade social, porque ainda não haviam os direitos sociais garantidos. Nesse período a sociedade burguesa caminha em direção à igualdade de todos diante da lei, porém não no sentido da igualdade social e econômica, muito pelo contrário. “O pensamento de Marx é uma análise e uma compreensão da sociedade capitalista no seu funcionamento atual, na sua estrutura presente e no seu devenir necessário” (ARON, 2008, p. 192). A partir dessa análise, o filósofo cria então o Socialismo Científico, alicerçado no materialismo histórico e dialético.

A teoria marxista se baseia na realidade prática, questiona o idealismo e, com base nessa questão, nasce o pensamento materialista, de maneira que se faz necessário averiguar o fato concreto. Outro fator considerado é a dialética, que relaciona a tese, a antítese e a síntese, que Marx aplica nas relações de produção. Além disso, a análise da sociedade também é histórica, ao examinar os períodos e as consequências por meio da teoria

materialista. Daí a configuração do chamado materialismo histórico como sendo a sua teoria.

Conforme Marx (2013), as relações entre os indivíduos são dependentes das relações de produção. Ele define o conceito de infraestrutura, pois, na prática, o que define as relações entre os indivíduos é a esfera econômica e é isso que determina a sociedade como um todo. Por outro lado, há a superestrutura, que abrange as esferas da política, da cultura, do direito, dentre outras. Nesse processo, a superestrutura reflete a infraestrutura, assim se existe desigualdade econômica entre os cidadãos, as diferenças se replicam nos demais âmbitos.

Para solucionar a situação de opressão na sociedade, Marx traz a questão da dominação central do sistema capitalista, que é do dono do meio de produção em relação ao proletariado. O trabalhador é dominado pelo patrão que extrai a mais-valia do seu trabalho, pois todo trabalhador produz mais valor do que recebe. A “mais-valia”, que é o capital na teoria de Marx, o verdadeiro lucro do capitalista, nessa relação vai para o burguês, o dono do meio de produção e, com isso, fica mais rico, e o proletário continuamente dominado, oprimido pelo patrão, gera a situação de dominação. Nessa relação de produção com a dominação cria também a alienação, em que o trabalhador acredita que sua realidade está boa, pois trabalha e com seu salário pode viver bem, baseado nas decisões do burguês. Como confirma o filósofo Mészáros,

[...] apesar dos relativos privilégios de seus trabalhadores em relação às condições de incontáveis milhões nos antigos territórios coloniais – eles preservaram essencialmente inalteradas as relações exploradoras de classe características do sistema do capital alienador. Apesar também de todo atordoamento teórico, a questão decisiva, que se aplica a todos os graus e categorias de trabalhadores em toda parte, era e continua a ser a subordinação estrutural do trabalho ao capital, e não o padrão de vida relativamente mais elevado dos trabalhadores nos países capitalistas privilegiados. Tais privilégios relativos podem facilmente desaparecer em meio a uma grande crise e ao desemprego crescente, como o que hoje experimentamos. A posição de classe de quaisquer grupos diferentes de pessoas é definida por sua localização no comando da estrutura do capital e não por características sociológicas secundárias, como o ‘estilo de vida’ (MÉSZÁROS, 2002, p. 44).

Por conseguinte, Marx propõe uma revolução. Inicialmente o proletariado precisa entender sua situação de estado alienado e de dominação, ou seja, a tomada de consciência de que é sempre explorado. Essa consciência é primeiro individual e depois precisa ser

coletiva, que é a consciência de classe. No segundo momento, os trabalhadores devem se unir para sair dessa situação de dominação. Com a falta de recursos econômicos para a mudança, Marx indica que se organizem e, com força física, deem um golpe de Estado, façam uma revolução armada para tomar à força o poder político. Pois ele acreditava que “O poder político é o meio pelo qual a classe dominante, a classe exploradora, mantém seu domínio e sua exploração” (ARON, 2008, p. 197). Com a revolução, Marx apresenta a ‘ditadura do proletariado’, que é um momento temporário em que a função do governo é realizar a expropriação dos meios de produção que passam a pertencer ao Estado. Tira o poder econômico do burguês, acaba com a desigualdade econômica, já que as empresas serão estatais. Assim, encerra a ditadura do proletariado, que é o período socialista e inicia o comunista.

O comunismo de Marx acontece quando os meios de produção estiverem nas mãos do Estado. A principal característica é a ausência de divisões econômicas em classes sociais. O Estado é controlado pelo povo, então os meios de produção atuarão para todos e não mais para apenas um grupo específico.

A retomada histórica e filosófica feita aqui teve como objetivo alicerçar as discussões sobre as transformações políticas, econômicas e sociais até chegar ao neoliberalismo atual, que influencia diretamente as políticas educacionais e de formação de professores. Além de possibilitar uma visão crítica sobre a sociedade e da necessidade de uma educação que busca a igualdade e a equidade, que combata o preconceito, a exclusão.

O sistema capitalista tem seus primeiros registros no século XV com o declínio do feudalismo. Na história político-econômica mundial, apresentou inúmeras crises no início do século XIX e perduraram em todo seu percurso. Antunes (2001, p. 16) afirma que o “capitalismo contemporâneo, com a configuração que vem assumindo nas últimas décadas acentuou sua lógica destrutiva”. De acordo com Cabral Neto (2012), a crise se intensificou nos anos 1970, de forma que foi necessária uma busca de estratégias políticas e econômicas. Cabral Neto (2012, p. 9) ainda afirma que o “neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva constituem, nesse momento, ações articuladas para engendrar uma arquitetura capaz de reorganizar uma nova fase do capitalismo – o capitalismo global”.

Conforme Robertson (2012), o neoliberalismo começa a ser adotado na década de 1970 e seus difusores foram Milton Friedman e Friedrich Hayek. Os países que aderiram inicialmente foram os do primeiro mundo, como os Estados Unidos, com o então

presidente Ronald Reagan, e a Inglaterra, com a primeira ministra Margareth Thatcher. Nas décadas seguintes o neoliberalismo se espalhou por inúmeros países.

As ações que definem o neoliberalismo são: estabilização financeira, com o controle da inflação; privatização de empresas estatais; flexibilização de direitos trabalhista; livre fluxo de capitais; e desregulamentação do mercado. Atitudes que foram acordadas no Consenso de Washington⁹. Toda essa dinâmica pode ser definida pela noção de Estado mínimo. “O neoliberalismo defende a necessidade de prover reformas em todas as áreas, redimensionar o papel do Estado e reduzir os gastos públicos na área social” (CABRAL NETO, 2012, p. 9), além de usar a democracia como ferramenta de controle. “Neste sentido, a democracia é apenas ‘desejável’, mas não é uma condição necessária ao neoliberalismo. Os direitos políticos não gozam de garantia incondicional sob o novo liberalismo econômico” (FREITAS, 2018, p. 14).

Na perspectiva neoliberal, o Estado participa na menor escala possível de controle e cobrança de tarifas e da mesma forma nas devolutivas de aplicação nas áreas sociais. Segundo Höfling (2001, p. 37), “Para os neoliberais, as políticas (públicas) sociais [...] são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade”. Com isso, as consequências nos países desenvolvidos é o início de um quadro de desigualdades sociais e, nos países subdesenvolvidos, como o Brasil, revela uma piora nas questões de desigualdades, como por exemplo, o crescimento do setor informal.

Conforme Robertson (2012), ao objetivar o retorno do crescimento econômico e diminuir a pobreza, os neoliberais apresentaram o mercado, a competição e a atividade do setor privado em áreas de serviço, como a educação, fatores de relevância nacional, importantes para a competitividade da economia do globo. Com isso, o Estado nacional diminui e cede espaço às agências internacionais, como o Fundo Monetário Internacional

⁹ “O consenso de Washington formou-se a partir da crise do consenso keynesiano [Hicks (1974) e Bleaney (1985)] e da correspondente crise da teoria do desenvolvimento econômico elaborada nos anos 40 e 50 [Hirschman (1979)]. Por outro lado, essa perspectiva é influenciada pelo surgimento, e afirmação como tendência dominante, de uma nova direita, neoliberal, a partir das contribuições da escola austríaca (Hayek, Von Mises), dos monetaristas (Friedman, Phelps, Johnson), dos novos clássicos relacionados com as expectativas racionais (Lucas e Sargent) e da escola da escolha pública (Buchanan, Olson, Tullock, Niskanen)” (BRESSER-PEREIRA, p. 5, 1991). Em resumo, é uma “recomendação de que o Estado se retirasse da economia, quer como empresário quer como regulador das transações domésticas e internacionais, a fim de que toda a América Latina se submetesse às forças do mercado, o que viabilizaria ulteriormente a formação da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA), do Canadá à Terra do Fogo, tal como proposta pelo Presidente George Bush, com o lançamento em 1990 de The Enterprise for the Americas Initiative” (BANDEIRA, p. 136, 2002).

(FMI) e o Banco Mundial (BM). Esses atuam em normatizações de maneira impositiva conforme interesses em nível mundial. Os efeitos de todas as medidas neoliberais alcançaram, de forma geral, as sociedades envolvidas, inclusive seus sistemas educacionais, por exemplo.

Nesse cenário, são definidas novas bases conceituais para orientar a formulação das políticas educacionais associadas ao paradigma econômico centrado no novo sistema tecnológico (base microeletrônica), que cria as bases para um novo tipo de organização socioproductiva. Os organismos internacionais, ao defenderem que o conhecimento situa-se, na atualidade, como um dos eixos fundantes da atividade produtiva, colocam a educação como uma das condições indispensáveis para que os países se integrem, favoravelmente, no processo de competitividade, característico da economia global (CABRAL NETO, 2012, p. 26).

De acordo com Ball (2014), o neoliberalismo se realiza não só nas questões políticas e econômicas, ele influencia as pessoas nas questões de moral, ideias, relações sociais, dinheiro e, também, na educação e na Política Educacional. “O neoliberalismo está insinuando-se em quase todos os aspectos da vida social contemporânea” (BALL, 2014, p. 230). Os organismos internacionais atuam diretamente na elaboração da agenda educacional e na definição de políticas educacionais¹⁰.

Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/innovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus *locus* privilegiados (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 9).

Noma e Barbieri (2017, p. 33) afirmam que as políticas educacionais são “responsáveis pela organização dos processos educativos institucionalizados nacionalmente”. Ao corroborar, para Ball, as “políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais os espectros de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em metas particulares ou efeitos são estabelecidos” (2011, p. 45). Conforme Ball e Mainardes (2011, p. 14), “As políticas estão sempre em

¹⁰“[...] a política se traduz predominantemente na luta por poder, e a tensão em conquista-lo, mantê-lo e ampliá-lo compõe o contexto dos conflitos que ganham espaço na relação entre as demandas sociais por educação e o posicionamento do Estado diante destas demandas, seja atendendo-as ou não. Esta leitura sobre a política e suas decorrências na consagração e efetivação do direito à educação, compõe o campo de investigação das políticas educacionais” (SOUZA, R., 2015, p. 76).

algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais. Esse é, fundamentalmente, o caso atual da educação, que flui ao lado da política [...]”.

Ball, Maguire e Braun (2016) explicam que a política educacional deve ser vista como um processo, com várias possíveis “interpretações” e dentro da escola sua execução pode acontecer com criatividade e formas originais, porém, respeitando as demarcações de seu discurso. Toda política envolve poder e interesse dos que estão envolvidos, como corrobora Moreira (2018, p. 201), “A política ou as políticas não são apenas as ações que emanam do Estado, mas devem ser entendidas como um processo político que envolve negociações na arena de luta das classes antagônicas”.

Elas não são apenas ideias abstratas, são materiais, representadas em ações que consideram seus contextos. Algumas dão mais espaço para interpretações, outras as restringem mais, no entanto, todo texto é traduzido em prática. Souza, A. (2008) afirma que, por meio das políticas educacionais, todos os níveis de ensino passam por reformas, que ditam à comunidade escolar diversas medidas administrativas, que envolvem questões como consolidar a força de trabalho, avaliações, padrões de qualidade e desenvolvimento de políticas de currículo.

2.2 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O mundo se transforma constantemente e a sociedade atual exige do profissional, principalmente de educação, uma postura que acompanhe toda esta modernização. Desta forma, a formação de professores precisa exercer uma reflexão efetiva e crítica nesta contemporaneidade, especialmente em articular o fazer e o saber docente com as políticas de formação.

Concomitante, não se pode ignorar as transformações da visão social sobre a educação. A escola se adapta a cada momento histórico e sociopolítico, com suas características.

A seguir, serão compreendidos os aspectos históricos sobre a profissão de professor no Brasil e os documentos que foram publicados para regulação da formação desse profissional.

2.2.1 Aspectos históricos

Os primeiros professores no Brasil foram os jesuítas, membros da Companhia de Jesus, a partir do ano 1549. Eles ensinavam os indígenas a ler e escrever e os filhos dos colonizadores a ler, escrever e os instruíam sobre religião e moral. O sistema educacional com jesuítas durou por 210 anos (1549 a 1759), quando foram expulsos do país pelo primeiro ministro de Portugal, Marques de Pombal. Nesse momento, a educação deixa de ser monopólio da Igreja e é transferida para as mãos do Estado (HORIKAWA, 2015).

Com a educação de caráter estatal, de acordo com Saviani (2009), a primeira ação no Brasil referente à formação de professores foi a publicação da Lei 15/10/1827, que institui as escolas de ensino mútuo, que contemplavam as primeiras letras. A Lei determinava que os professores deveriam ser formados conforme essa metodologia de ensino mútuo, nas capitais de suas províncias e com custeio próprio.

Em 1834 é publicado um ato adicional que estipulou a responsabilidade do ensino primário às Províncias e elas optaram por formar seus professores nos moldes europeus, que eram por meio das Escolas Normais, que marcaram o início real da formação de professores no país. A primeira foi criada na Província do Rio de Janeiro, em 1835. Durante todo o século XIX, outras escolas foram abertas em várias regiões do país. “Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente” (SAVIANI, 2009, p. 144). Essas oscilações ocorreram durante o período imperial e somente estabilizou no regime republicano, com a intensificação da atenção dada ao desenvolvimento do conhecimento. O principal marco desse momento foi a reforma da Escola Normal de São Paulo.

Ainda que o padrão da Escola Normal se tenha fixado a partir da reforma paulista, após a primeira década republicana o ímpeto reformador se arrefeceu. E a expansão desse padrão não se traduziu em avanços muito significativos, trazendo ainda a marca da força do padrão até então dominante, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos (SAVIANI, 2009, p. 145).

Conforme Borges et al. (2011), com base nos princípios da Escola Normal, surgem os primeiros Institutos de Educação. Em Brasília, criado por Anísio Teixeira, em 1932, e em 1933 foi implantado em São Paulo, por Fernando de Azevedo. Iniciava uma nova fase, quando a pesquisa também passou a ser considerada na Educação, juntamente com o ensino. Os Institutos buscaram consolidar a Pedagogia, com objetivo de firmar um padrão

pedagógico didático para a formação de professores, de forma que corrigiam algumas deficiências apresentadas na formação ofertada pelas Escolas Normais.

Posteriormente, o Instituto de Educação paulista foi anexado à Universidade de São Paulo, criada em 1934, e o Instituto do Rio de Janeiro foi integrado à Universidade do Distrito Federal, estabelecida em 1935; movimentos que sinalizavam a criação do curso de Pedagogia e Licenciatura (SAVIANI, 2009).

Em 1939, pelo Decreto nº. 1.190, foram criados o curso de Pedagogia e Licenciatura, com a constituição da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, com a incumbência de “formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais” (TANURI, 2000, p. 74). Logo em seguida, a Escola Normal foi consolidada pelo Decreto Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, com uma nova organização.

[...] foi dividida em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário em Escolas Normais regionais. O segundo Ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, com objetivo de formar regentes do ensino primário e funcionamento nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação (BORGES et al., 2011, p. 99).

Com o golpe militar de 1964, algumas reformas foram desencadeadas no âmbito educacional. Entre elas, a nomenclatura do ensino primário e médio foi alterada para primeiro grau e segundo grau. Além disso, com essa nova estrutura as Escolas Normais dão lugar à denominada Habilitação Específica para o Magistério, que era uma formação em nível de segundo grau para lecionar no primeiro grau. Com isso, a formação de professores para as séries iniciais entrou num quadro bem insatisfatório, que resultou a criação do projeto CEFAM (Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), pelo governo federal em 1982. Seu objetivo era reativar as Escolas Normais, mas como o projeto não teve muita adesão e seus egressos não foram absorvidos pelas escolas da rede pública, ele foi encerrado (SAVIANI, 2009).

Após o período de regime militar, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96. Os profissionais da educação esperavam que o documento resolvesse de forma definitiva o problema da formação de professores no país. No entanto, a Lei não respondeu às expectativas e anunciou a criação dos Institutos Superiores de Educação, como alternativa mais rápida e mais barata em relação ao curso

de Pedagogia e de Licenciaturas (BORGES et al., 2011). A intenção da LDBEN era atender conforme os moldes desenhados pela política vigente. Desta forma, era possível adequar a formação de professores conforme o momento ou local, se existissem recursos seriam implantados os cursos de Pedagogia e de Licenciatura, se não houvesse, instituíam-se o Instituto Superior de Educação, que eram cursos de curta duração (SAVIANI, 2009).

Podemos, pois, concluir que as esperanças depositadas na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, consubstanciadas na Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no sentido de que ela viesse a enfrentar com êxito o problema da formação de professores, resultaram frustradas. Com efeito, abortado o dispositivo legal que elevaria o preparo de todos os professores ao nível superior; e considerando-se que a inovação dos institutos superiores de educação representa um forte risco de nivelamento por baixo, perdeu-se a possibilidade de se registrar um quarto momento decisivo na história da formação docente no Brasil (SAVIANI, 2005, p. 25).

Com todas essas mudanças, nota-se que nos últimos dois séculos, como corrobora Saviani (2009), o país revela uma trajetória na formação de professores precária, com aspectos de intermitência.

2.2.2 Documentos regulatórios

São as políticas que definem, em seus textos e discursos, os novos caminhos e posturas tomadas pelos profissionais e instituições. Diante do contexto neoliberal, de globalização e com a forte influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais (CABRAL NETO, 2012), este ponto sobre a formação de professores no Brasil se desenvolverá a partir da década de 1990, período marcado por novas formas de regulação e de grandes reformas.

A conjuntura socioeconômica mundial coloca a educação como produto em potencial para investimento, com a função de formar cidadão para este mundo globalizado e para a nova sociedade. Segundo Cabral Neto (2012, p. 26), a educação constitui-se “como uma das condições indispensáveis para que os países se integrem, favoravelmente, no processo de competitividade, característico da economia global”.

Na década de 1990 aconteceram inúmeros movimentos dos organismos internacionais que exerceram forte influência na educação de países emergentes em desenvolvimento, como o Brasil, de forma que impuseram a expansão da escolarização e

um conjunto de reformas, com base nos moldes de gestão empresarial (CAMPOS, 2013). Os movimentos que geraram os acordos internacionais podem ser organizados em três vertentes, que Vieira (2001) as define como “três variáveis”, organizadas, por ele, da maneira que segue.

Primeira variável: foram inúmeros eventos que elaboraram recomendações e declarações que definiram uma agenda internacional para a educação. Em 1979 iniciou o Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe, com iniciativa para a universalização, qualidade da educação básica e para o progresso da solução do analfabetismo.

Em 1989, ocorreu a convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, que para o Brasil teve como resultado a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990.

No ano de 1990, aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia. A partir desse evento, o Brasil passa a fazer parte de um grupo de países em desenvolvimento, EFA9, com intuito de tratar questões de universalização do ensino básico e enfrentamento ao analfabetismo. Como resultado da Conferência é publicada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Ainda em 1990, na cidade de Nova York, o Brasil participou do Encontro Mundial de Cúpula pela Criança. O evento elaborou a Declaração sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança, que endossou a Declaração de evento de Jomtien, no mesmo ano.

Em 1993, é formulada a Declaração de Nova Delhi, em uma reunião do grupo de nove países integrantes do EFA9, inclusive o Brasil. Nesse encontro os países presentes reafirmaram seus compromissos concordados em Jomtien. Se responsabilizaram por diversos pontos, como a qualidade da educação, ampliação das vagas, consolidação da educação de jovens e adultos, projetos de alfabetização, além da valorização do magistério, que originou, no Brasil, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), implementado, a partir de 1998, instituído pela Emenda Constitucional nº 14/1996 (BRASIL, 1996a) e regulamentado pela Lei nº 9.424/1996 (BRASIL, 1996c).

No ano 1996, aconteceu a conferência de Kingston, na Jamaica, coordenada pela Unesco. Como resultado foi publicado um documento que apontava diversos itens voltados para a educação, como qualidade, equidade, integralização, além das questões de avaliação

do desempenho do professor e sua valorização e a educação superior, como cruciais para o desenvolvimento regional. Todos esses eventos e documentos pautaram as políticas educacionais no campo internacional e em nível nacional.

Na segunda variável são propostas baseadas na “revolução do conhecimento”, em que a educação se destaca no estabelecimento do novo cenário mundial, que instituíram políticas internacionais para educação.

A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) formulou e apresentou, na década de 1990, duas propostas relacionadas às políticas educacionais na América Latina: “Educação e conhecimento” – eixo da transformação produtiva com equidade (1992/1995) e “Focalização e pobreza” (1992). A primeira apresenta como ponto principal a “incorporação e difusão”, com objetivos de cidadania e competitividade. A segunda proposta traz a “racionalização de gastos” como a ideia principal da focalização. Assim os programas de âmbito social agem em grupos específicos e não mais para toda população pobre. Os programas na área da educação também seguiram esse mesmo conceito.

Essas propostas influenciaram o planejamento das políticas educacionais, até mesmo do Brasil, que são identificáveis os seus princípios no documento Diretrizes de Ação Governamental, de 1993, no governo Itamar Franco (1992 – 1995) (VIEIRA, 2001).

A terceira variável se caracteriza pelo assistencialismo de organizações internacionais para desenvolver projetos na educação, como agências de recursos. Como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Esses organismos se destacam ao influenciarem as políticas educacionais em diversas partes do mundo, em especial nos países em desenvolvimento, como o Brasil, com base em ideais de progresso educativo.

Em conformidade com Cabral Neto (2012, p, 27), “pode-se considerar que as permanentes iniciativas, estudos e publicações [...] desempenham papel de importância na organização e regulamentação das políticas educativas em nível dos Estados nacionais”. As organizações, ainda de acordo com Cabral Neto (2012), não firmam apenas as agendas, elas controlam e ditam os interesses no âmbito educacional, excitam reformas em todo o sistema.

É necessário destacar que o cenário mundial, instado a partir dos anos 1980, definiu um conjunto de mudanças que implicou numa nova

concepção sobre o papel do Estado e sobre a influência do econômico em todas as áreas. Este é, também, parte do pano de fundo das reformas sofridas a enormidade de atos legais, de documentos construídos pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação, desenhando as reformas em curso. Esse cenário trouxe, em sua constituição, um conjunto de novos referenciais que determinaram o desenho a partir do qual as políticas de formação de professores se constituíram (CANAN, 2016, p. 21).

Destarte, a partir dos anos 1990 foi iniciado no Brasil um grande movimento de reforma em que, segundo Souza, A. (2008), o eixo educacional passou a ter aspectos mercadológicos, no sentido de que o conhecimento equivale como produto e a educação é mercadoria. Dessa forma, o campo em questão, o da educação, é normatizado conforme moldes de produção, que geraram medidas administrativas para todo o processo e seus envolvidos, como eficiência e qualidade, avaliações de instituições e profissionais, novas políticas curriculares versáteis. Essas deliberações foram alicerçadas em um setor público incorporado em novos termos de responsabilização, como enxugamento da máquina pública e administração fiscal, balizado pela esfera neoliberal e por influências dos organismos internacionais.

O ponto marcante nas reformas no âmbito educacional aconteceu em 20 de dezembro de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, que “sintonizada com as premissas neoliberais e consubstanciada em uma sucessão de decretos que a antecedem, redireciona o paradigma da educação e da escola no Brasil, enfatizando o trinômio produtividade, eficiência e qualidade” (DOURADO, 2001, p.50). A LDBEN estrutura o sistema educacional em educação básica, que engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Superior, que compreende a graduação acadêmica e profissional e a pós-graduação.

No que concerne à formação de professores, a LDBEN de 1996 que apresenta o Título VI – Dos profissionais da educação, como ponto de destaque da reforma, traz como objetivo maior a elevação da qualidade na educação, em consonância com o discurso do Banco Mundial, que relaciona a competência do professor diretamente com o fracasso ou sucesso da escola, além de menos apoio financeiro e esforço na base técnica.

Após a publicação da LDBEN, foi promulgado o Decreto nº 2.306/97 (BRASIL, 1997a), da Presidência da República, que diz respeito à Nova Organização Acadêmica das Instituições de Ensino Superior (IES). Em seguida, depois de solidificados

surgem os Institutos Superiores de Educação (ISE), por meio da Resolução CP/CNE nº 1, de 30 de setembro de 1999 (BRASIL, 1999b).

Conforme já definido pela LDBEN, no art. 63 (BRASIL, 1996b), esses Institutos de Educação foram regulamentados para serem locais de formação de profissionais para a educação básica, com as incumbências de realizarem o Curso Normal Superior para formar professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais); promover programas para dar formação pedagógica para portadores de diploma no Ensino Superior; e ofertar programas de formação continuada aos professores que atuavam em sala de aula. Dourado (2001) afirma que a criação dos ISE altera a direção da formação de professores, pois desvincula essa formação das universidades. Com intuito de um processo “aligeirado”, apenas para cumprir metas de melhoria de indicadores relativos à titulação, que revela o entrosamento com as políticas educacionais das organizações internacionais.

Em 06 de dezembro de 1999, foi promulgado o Decreto nº 3.276 (BRASIL, 1999a), da Presidência da República, que trata sobre “a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências”, que flexibilizou e determinou que a formação de professores para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, anos iniciais, aconteceria exclusivamente no Cursos Normais Superiores. No entanto, após inúmeras discussões no âmbito educacional, o Decreto nº 3.554, de 07 de agosto de 2000 (BRASIL, 2000a), alterou o termo exclusivo para “preferencialmente”, de modo que tornou o Curso Normal Superior apenas como uma alternativa para a formação.

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Fundamental, publicou, também, em 1999, os *Referenciais para Formação de Professores*, afirmando que a qualidade da educação nacional está intrinsecamente relacionada com a qualidade do trabalho do professor, de forma que é necessária a valorização do magistério, a partir da melhoria salarial, condições de trabalho e sua formação. O documento foi organizado em cinco partes: o papel profissional dos professores: tendências atuais; repensando a atuação profissional e a formação de professores; uma proposta de formação profissional de professores; indicações para a organização curricular e de ações de formação de professores; e desenvolvimento profissional permanente e progressão na carreira (BRASIL, 1999e). “Esse documento [...] partiu de concepções educacionais contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e visa, em primeira análise, o desenvolvimento das *competências* e do *profissionalismo* dos professores” (ALVES, 2011, p. 53, com grifos no original). Ainda, segundo Alves (2011), as ideias de qualidade e

competência se destacam, fato que ressalta as características da reforma no período, com o conceito de que a boa formação do professor determinará a melhoria na escola. Dessa forma, inseriu-se na educação nacional a Pedagogia da Competência.

Ao prosseguir o processo de reforma, foi aprovado, pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001b), o Plano Nacional de Educação (PNE). O documento é composto de: introdução com histórico, objetivos e prioridades; níveis de ensino que versa sobre a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e sobre Educação Superior; modalidade de ensino, que são Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial e Educação Indígena; Magistério da Educação Básica – Formação dos Professores e Valorização do Magistério; Financiamento e Gestão; e Acompanhamento e Avaliação do Plano. Em todos os itens tratados no PNE contemplam diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas. Esse Plano teria uma validade de dez anos.

Segundo Dourado (2011, p. 57), sobre a Educação Superior, o PNE apresenta alguns indicativos de política: “[...] diversificação do sistema por meio de políticas de expansão da educação superior, não ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para esse nível de ensino, aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação, ênfase no papel da educação a distância.”

Em relação à formação de professores, o documento, no capítulo IV – magistério da Educação Básica, ressalta como um dos seus principais objetivos a melhoria da qualidade do ensino, que apenas é alcançada com a valorização do magistério por intermédio de políticas que contemplem: a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; e a formação continuada (BRASIL, 2001b).

Nesse momento, surgem documentos normativos para a formação de professores de Língua Portuguesa. O Parecer CNE/CES nº 492, aprovado em 3 de abril de 2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social (BRASIL, 2001a); Parecer CNE/CES nº 1.363, aprovado em 12 de dezembro de 2001 (BRASIL, 2001d), que retifica o Parecer CNE/CES nº 492 (BRASIL, 2001a); e a Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (BRASIL, 2002a).

As Diretrizes do curso de Letras orientam em relação à elaboração do projeto pedagógico do curso. No artigo 2º são discriminados os pontos que precisam constar no projeto da seguinte forma:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação;
- c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;
- d) a estruturação do curso;
- e) as formas de avaliação (BRASIL, 2002a).

O Ministério da Educação estabeleceu, com a Resolução CNE/CP nº 1/2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002c), em nível superior, para o curso de licenciatura de graduação plena. O MEC recebeu críticas por não considerar muitas reivindicações advindas de profissionais da educação. Pois, segundo Macedo (2003, p. 39), causou “furor regulatório [...] as deliberações oficiais sobre formação de professores, e que, além de medidas que visam ao controle curricular propriamente dito, preconiza alterações nos próprios espaços institucionais de formação”.

Após as diretrizes, o Ministério da Educação lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação, por meio do decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007a), que apresenta orientações para efetivação do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, que, em relação à formação de professores, dispõe Programas de Formação de Professores e Profissionais da Educação, como o Pró-letramento, Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, Programa Universidade para Todos – Pro Uni, dentre outros.

Dois anos depois, com a publicação do Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009), da Presidência da República, foi implementada a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e, a partir dela, surge o Plano Nacional de Formação de Professores. O Plano tem como intuito implantar um regime novo de colaboração entre União, estados e municípios.

Em 2011, seria apresentada a nova versão do Plano Nacional de Educação, porém, com o atraso de sua aprovação, o novo PNE foi consolidado apenas em 2014, por meio da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), de forma que sua validade ficou então de 2014 a 2024. O documento marca uma nova etapa na Política Educacional do Brasil. Apresenta vinte metas que são direcionadas às diversas áreas da educação, como educação básica,

Ensino Superior, formação de professores, pós-graduação, valorização do magistério, gestão, financiamento. Sobre a formação de professores e valorização do magistério, o documento traz as metas 15, 16, 17 e 18:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014).

Em 2015, foram instituídas 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, por meio do Parecer CNE/CP nº 02 (BRASIL, 2015c), de 09 de junho de 2015 e da Resolução CNE/CP nº 02 (BRASIL, 2015a), de 1º de julho de 2015. As diretrizes dão continuidade ao movimento de reformas neoliberais, ao visar à ampliação da educação básica com programas que contemplam questões como avaliação, material didático, currículo, formação de professores. As novas diretrizes almejam uma articulação entre políticas e gestão da educação básica e superior, para maior valorização do magistério, além de definir os princípios para formação inicial e continuada dos professores de educação básica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b; 2000b) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a; 2018a) são documentos que norteiam a educação básica e também precisam ser considerados. Pois, mesmo ao estar paralelo ao percurso das

políticas de formação de professores, estão intrinsecamente ligados aos ideais da reforma educacional, além de intervirem diretamente ao processo educacional e então, necessariamente, recomendado nos estudos na formação inicial e continuada de docentes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997b; 2000b), publicados pela Secretaria de Educação Fundamental/Ministério da Educação, são diretrizes que norteavam o trabalho do professor por meio da normatização de alguns aspectos em relação a cada disciplina trabalhada em sala de aula. Eles abrangiam todos os segmentos da educação básica, na educação pública e privada.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi desenvolvida pelo Ministério da Educação. A BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi homologada em dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a) e a do Ensino Médio em dezembro de 2018 (BRASIL, 2018a). A Base normatiza o processo de aprendizagens essenciais que todos os alunos, de todas as etapas educacionais, devem dominar, bem como determina os conhecimentos, competências e habilidades que os alunos precisam desenvolver. Na introdução do documento é possível identificar seu caráter obrigatório e norteador dos currículos da educação básica pública e privada.

2.3 O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

A história da formação do professor de Língua Portuguesa no Brasil não se distancia do que já foi exposto. O primeiro fato é a criação do cargo Professor de Português, criado em 1871, por decreto imperial. A disciplina lecionada por esse professor era denominada Português e o conteúdo era Retórica, Poética e Gramática. As pessoas que assumiam o cargo eram os eruditos, profissionais formados em medicina, engenharia e direito (SOARES, 2001). Eles ensinavam um grupo pequeno da população, que já tinham acesso à educação, pois o país tinha caráter agrícola e apenas os filhos das famílias mais abastadas frequentavam a escola.

A partir da década de 1930, o país passou por transformações políticas e econômicas, com mudanças sociais e industriais, de forma que gerou a necessidade de aumentar a oferta de vagas, democratizar o ensino e formar profissionais qualificados. Assim, surgem as primeiras universidades, com o Estatuto das Universidades Brasileiras, pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 (ROMANELLI, 2002). Os professores de

Língua Portuguesa passaram a ser licenciados em cursos de Filosofia, Ciências e Letras. Os cursos foram estabelecidos com as seguintes finalidades:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem objeto de seu ensino (LAJOLO, s.d.).

As primeiras universidades que ofertaram esses cursos foram: a Universidade de São Paulo, criada em 25 de janeiro de 1934; a Universidade do Distrito Federal, criada em 1935 e extinta em 1939 depois de ser incorporada à Universidade do Brasil que, por sua vez, foi transformada na Universidade Federal do Rio de Janeiro; em 1938 foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná; as Faculdades em São Paulo – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sedes Sapientia, criada em 1937, e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, de 1940 – que em 1946 vincularam-se à Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP); a Universidade de Porto Alegre, fundada em 1934, depois passou a ser a Universidade do Rio Grande do Sul, em 1947; e a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), de 1944 (FIALHO; FIDELES, 2008).

A estrutura da seção de Letras passou por algumas alterações desde seu início. Inicialmente estava organizada em duas subseções: Letras Clássicas e Português e Letras Estrangeiras.

O primeiro compreendia as seguintes cadeiras: Filologia Grega e Latina; Filologia Portuguesa; Literatura Luso-Brasileira; Literatura Grega e Literatura Latina; o segundo, as cadeiras de Língua e Literatura Francesa e de Língua e Literatura Italiana (1937, p. 1). Só em 1940 começam a funcionar as cadeiras de Língua e Literatura Espanhola, Língua e Literatura Inglesa e Língua e Literatura Alemã. A cadeira de Língua Tupi-Guarani não pertencia, nos primórdios da Faculdade, à Seção de Letras, mas à de Geografia e História. Havia uma cadeira de Etnografia Brasileira e Língua Tupi-Guarani.

Em 1939, a Faculdade de Filosofia teve de adaptar-se ao padrão da Faculdade Nacional de Filosofia, criada no Rio de Janeiro, pelo Decreto Federal nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Na seção de Letras, constituem-se os Cursos de Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas, padrão que se manterá até 1962 (FIORIN, 2006, p. 16).

Conforme Freitas e Machado (2013, p. 4), o curso de Letras, com licenciatura em Língua Portuguesa, foi instituído nas universidades por meio do parecer 283, do Conselheiro Valnir Chagas, do Conselho Federal de Educação (CFE), aprovado em 19 de

outubro de 1962. O parecer 283 do CFE aprovou a propositura de currículo mínimo para o curso de Letras, com a licenciatura dupla (língua portuguesa e uma língua estrangeira), estabeleceu a obrigatoriedade do estágio supervisionado, instituiu carga horária mínima de 1/8 para as disciplinas pedagógicas (Estrutura e Funcionamento de ensino do 2º grau, Didática e Psicologia da Educação). A linguística é implantada oficialmente no curso.

O curso compreendia, além das matérias pedagógicas, oito disciplinas, das quais cinco faziam parte de um currículo básico (língua portuguesa, literatura portuguesa, literatura brasileira, língua latina e linguística) e as outras três escolhidas entre cultura brasileira, teoria da literatura, uma Língua Estrangeira Moderna (LEM), literatura correspondente à LEM escolhida, literatura latina, filologia românica, língua grega e literatura grega (FREITAS; MACHADO, 2013, p. 4).

Após alterações e ajustes no formato e na composição, o curso atual é regido pela Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002 (BRASIL, 2002a), que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, que são constituintes dos Pareceres CNE/CES nº 492 (BRASIL, 2001a) e nº 1.363 (BRASIL, 2001d).

A Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002 (BRASIL, 2002a) orienta a formulação do projeto pedagógico do curso de Letras, como já discutido anteriormente. O Parecer CNE/CES nº 1.363 (BRASIL, 2001d) retifica o Parecer CNE/CES nº 492 (BRASIL, 2001a), ele mantém a orientação sobre a formulação do projeto pedagógico do curso e adiciona a indicação da carga horária para o curso de Letras, sendo que o Bacharelado deve seguir resolução própria e a Licenciatura cumpre o determinado na Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002d), que integra o Parecer CNE/CP 028/2001 (Brasil, 2001e). A orientação é que a carga horária para curso de Licenciatura seja no mínimo de 2.800 horas para a integralização e que garanta a articulação teoria-prática.

O Parecer CNE/CES nº 492/2001 (BRASIL, 2001a) apresenta como proposta as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Na proposta, o documento traz informações de estrutura e reguladoras para o curso de Letras Bacharelado e Licenciatura.

Os conteúdos curriculares do curso versam na área de estudos Linguísticos e Literários. “Os estudos lingüísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações

culturais” (BRASIL, 2001a). O curso contempla a articulação teórico-crítica com a prática.

O perfil do formando está direcionado para todo aluno que concluir o curso de Letras, independente da modalidade, Bacharel ou Licenciado.

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários (BRASIL, 2001a, p. 30).

O graduado em Letras deve apresentar múltiplas competências e habilidades desenvolvidas durante a formação acadêmica. Os profissionais de Letras poderão atuar como “professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades” (BRASIL, 2001a, p. 30).

Em relação à Licenciatura, curso para formação de professores de Língua Portuguesa, é indicado, no documento, a inclusão de conteúdos determinados para a educação básica, além de didáticas e pesquisas específicas de cada conteúdo. A Resolução orienta, ainda, que a Licenciatura seja também conduzida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior foram definidas pelo Parecer CNE/CP nº 02 (BRASIL, 2015c), de 09 de junho de 2015 e Resolução CNE/CP nº 02 (BRASIL, 2015a), de 1º de julho de 2015, como já mencionado. O documento trata de todos os cursos de Licenciatura, além dos cursos de formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura e de formação continuada. Em atenção aos cursos de formação, aos programas, à gestão e às políticas, o documento define os princípios, os fundamentos, a dinâmica formativa e os procedimentos que devem ser observados. Em relação às instituições de educação que ofertam esses

curso, a Resolução orienta as questões de planejamento, processos de avaliação e de regulação.

A normativa indica uma carga horária maior que a indicada pelo Parecer CNE/CES nº 1.363 (BRASIL, 2001d). São previstas no mínimo 3.200 horas para curso de Licenciatura, sendo 8 semestres ou 4 anos de duração. Garante a relação teoria e prática, com o objetivo de ofertar subsídios básicos para desenvolver o conhecimento e as habilidades primordiais à docência.

Sobre os conteúdos, o documento assegura no parágrafo 2º, inciso IV, artigo 13, do capítulo V – Da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior: estrutura e currículo, que os cursos oferecem além dos conhecimentos específicos da área respectiva e interdisciplinares, garantam, também, conteúdos com fundamentos e metodologias relativos à educação, políticas públicas, gestão da educação, direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, faixa geracional e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015a).

O documento prescreve uma formação de profissional do magistério, alicerçada em uma educação emancipatória, com caráter permanente e que preserve a base comum nacional. A Resolução apresenta uma lista de nove pontos que a formação deve garantir ao formando. Os tópicos versam sobre inúmeras características para o futuro profissional, como a integração e interdisciplinaridade curricular, ao considerar a vivência e os conhecimentos da realidade social e cultural; valorização da pesquisa e da extensão para a construção do conhecimento, como aperfeiçoamento profissional e para a prática educativa; acesso à pesquisa e produção acadêmica profissional; visão ampla do processo formativo a partir das dinâmicas pedagógicas para o desenvolvimento e exercício profissional; elaboração de processo formativo profissional para acompanhar as mudanças educacionais e sociais; uso de forma competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em função de melhorias na prática docente; promoção de reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos, com intuito de desenvolver a criticidade e criatividade; consolidação da educação inclusiva por meio do respeito, reconhecimento e valorização da diversidade (étnico-racial, sexual, religiosa, gênero, faixa geracional e outras); atualização da prática docente e estímulo ao aprimoramento pedagógico das instituições para conduzir os estudantes à aprendizagem e ao desenvolvimento (BRASIL, 2015a).

Para o egresso dos cursos de Licenciaturas, conforme a Resolução, o artigo 7º, do capítulo III – Do(a) egresso(a) da formação inicial e continuada, determina que:

O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2015a, p. 7).

No artigo 8º, do mesmo capítulo, traz treze pontos específicos aos egressos dos cursos de formação inicial em nível superior:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica;
- IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;
- VI - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;
- VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;
- IX - atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;
- X - participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;
- XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos;
- XIII - estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério (BRASIL, 2015a, p. 8).

Destaca-se o ponto XIII, que indica o estudo e a compreensão dos documentos reguladores da educação como prática fundamental para a formação do professor e para o exercício do magistério. Destarte, por ser um documento normativo, a Base Nacional Comum Curricular deve estar presente na formação do professor, como também é afirmado no próprio documento em sua introdução.

[...] 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, 2017a, p. 8).

A BNCC, tanto da Educação Infantil e Ensino Fundamental (BRASIL, 2017a), quanto à do Ensino Médio (BRASIL, 2018a), apresentam uma especificidade regulamentária. Ela “define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018a, p. 7, com grifos no original). Com essas características é imprescindível que seja estudada e analisada nos cursos de Licenciatura, com o intuito de que o futuro professor conheça a política educacional atual do país e que domine os conhecimentos previstos específicos de sua área, bem como interdisciplinares, para sua prática docente.

Com base, então, nesses documentos normativos em vigência são formados os professores de Língua Portuguesa na atualidade no Brasil. A partir dos indicativos desses referenciais, principalmente, ao observar o que foi pontuado nos perfis de egresso, espera-se que esse professor de Língua Portuguesa desenvolva saberes muito além do domínio restrito da língua. De forma geral, indica-se que esse professor compreenda o aprendizado como um fenômeno sociocultural; promova uma formação de consciência crítica no aluno; medeia o processo de aprendizagem; contribua na produção de uma atmosfera afetiva, emocional e psicológica positiva para propiciar o aprendizado de seus alunos; mantenha sua prática de estudos, participação em eventos, leitura de artigos e livros para garantir sua atualização e repensar suas crenças teóricas; além de considerar a existência da variação linguística e as especificidades culturais de cada aluno (OLIVEIRIA, L., 2010; DOLZ; SILVA-HARDMEYER, 2016).

Para que o professor consiga desenvolver e concretizar na atividade docente todo esse perfil, ele precisa ter, de forma clara e definida, sua concepção de língua, pois é ela que sustenta a prática.

As três concepções de língua são reveladas de forma histórica no contexto brasileiro. A primeira concepção é a língua e a linguagem consideradas como expressão

do pensamento. Foi desenvolvida a partir do final do século XIX (CASTILHO, 2010). A língua é tida como um sistema de código e a linguagem apontada como uma tradução do pensamento, que surgia de uma estática gramática normativa e os conceitos de certo e errado serviam para distinguir os falantes. Nas aulas de Língua Portuguesa prevalecia a tradição gramatical, para conhecer as regras e a estrutura da língua.

A segunda concepção define a língua como instrumento de comunicação. Difundida na publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que trouxe no parágrafo segundo, inciso III, art. 4º, do capítulo I – Do ensino de 1º e 2º graus, a seguinte afirmação: “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relêvo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (BRASIL, 1971). Dessa forma, a linguagem tem a função de transmitir informações e a língua é o código do qual o emissor comunica ao receptor uma determinada mensagem. A disciplina Língua Portuguesa passa ser denominada como Comunicação e Expressão e privilegiava o ensino baseado nos estudos morfológicos, ortográficos e fraseológicos (POSSENTI, 1996).

A terceira concepção compreende a língua e a linguagem como forma de interação. A teoria interacionista da linguagem se destaca a partir da década de 1990 e começa a integrar no processo de ensino. Nesse período recebem evidência as pesquisas da Sociolinguística¹¹ e os trabalhos desenvolvidos por Bakhtin¹². Nos documentos regulatórios é possível perceber essa nova visão a partir da LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

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

11 “A Sociolinguística tem como tarefa revelar, na medida do possível, a covariação entre os fenômenos lingüísticos e sociais e, eventualmente, estabelecer uma relação de causa e efeito [...]. Pertence também à sociolinguística o estudo dos juízos aplicados ao comportamento verbal dos indivíduos. Os juízos sobre os níveis de língua, principalmente as declarações do tipo diz, não diz, merecem, por mais de uma razão ser objeto de estudo. O mesmo se pode dizer em relação à atitude do falante diante do seu enunciado, caracterizada conforme a distância ou modalidade” (DUBOIS, 2006, p. 541).

12 “Mikhail Bakhtin, eminente filósofo da linguagem do século XX, russo de nacionalidade, postulou uma teoria linguística considerada uma “trans-linguística” (TOLEDO, 2005) por ultrapassar a visão de língua como sistema. Ao buscar uma nova compreensão das formas de produção de sentido, na direção de uma ética e de uma estética da linguagem, Bakhtin contribuiu para os fundamentos de um novo ponto de vista a respeito da linguagem humana, com isso estabelecendo uma postura epistemológica que atribui uma dimensão sócio-histórica aos sujeitos e que se estende a uma teoria educacional emancipadora.

Esse filósofo, considerado um dos mais expressivos teóricos da literatura no século XX, desenvolveu estudos que lhe permitiram buscar o entendimento da dinâmica das relações entre a linguagem e a vida social, constituindo uma obra que começou a ser publicada no Brasil apenas no final da década de 1970” (MORAES; PAULA, 2013, p. 128).

crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (BRASIL, 1998a, p. 20).

No ensino, o aluno passa ser sujeito ativo e pode perceber a língua em uso de forma presente no seu cotidiano. Espera-se que ele entenda e diferencie as diversas utilizações da língua de forma crítica.

A concepção da língua e linguagem como interação sociocultural é a atual nos documentos regulatórios e isso significa que o ensino de Língua Portuguesa objetiva levar o aluno a saber se adequar linguisticamente a cada situação de interação social. Como corroboram Dolz e Silva-Hardmeyer,

A nosso ver, a principal finalidade do ensino das línguas é o desenvolvimento do funcionamento discursivo em uma diversidade de situações de comunicação, a fim de possibilitar aos falantes as capacidades de agir em diferentes contextos ou esferas sociais. O primeiro desafio para o ensino do português em contexto brasileiro é, portanto, desenvolver o capital social: falar, escrever e interatuar com os outros em Língua Portuguesa, poder trabalhar, resolver os problemas e viver e aprender com os outros membros da comunidade é fazer parte de uma comunidade discursiva. Aprender a Língua Portuguesa supõe ser capaz de utilizar a língua em diversas situações de comunicação, oral e escrita, e poder utilizá-la, não somente em diferentes esferas do trabalho, mas também adaptando-se aos diferentes lugares, sem preconceitos linguísticos (DOLZ; SILVA-HARDMEYER, 2016, p. 93).

Diante de todas essas conceituações, espera-se que o professor de Língua Portuguesa se constituía um profissional inserido em um processo educacional, que como a educação em si, se transforma juntamente com a sociedade, que é moldada e responde à Política Educacional e aos movimentos realizados pelo país e pelo mundo globalizado. O conhecimento histórico e filosófico da humanidade faz todo sentido na construção desse profissional. Pois, ao conhecer o processo evolutivo social, as teorias político-econômicas, como o liberalismo, as ideias marxistas, o capitalismo e suas crises, o surgimento do neoliberalismo e suas influências nas diversas reformas, inclusive educacionais, levam entender que quanto maior a crise, maiores são as desigualdades sociais e maiores são as necessidades de políticas públicas em benefício da sociedade. Por conseguinte, é preciso conhecer as mudanças das políticas educacionais nacionais, compreender o discurso e agir criticamente.

Todavia, para que o curso de formação de professores capacite esse professor, ele precisa ter políticas que considerem toda essa transformação social, que acompanhem os ideais de uma educação inclusiva, que respeita, que valoriza o seu povo e seu país, que entenda que a diversidade é real e que não é errada, que priorize a integração e interação sociocultural e que rejeite toda forma de preconceito e afastamento. Destarte, as políticas

de formação de professores devem integralizar uma política de educação linguística¹³ adequada.

Nesta seção foram apresentadas ideias relacionadas à base liberal e o neoliberalismo. Em seguida, foram discutidos os conceitos de Política Educacional e política de formação de professores de Língua Portuguesa, além de apresentar os aspectos históricos e os documentos oficiais, com o intuito de revelar sua dinâmica nacional. Desta forma, a seção seguinte se encarrega de apresentar os documentos normativos atuais do MEC, referentes à formação de professores. Evidencia o contexto histórico e social de cada publicação, além de discutir sobre suas organizações e conteúdos.

¹³ O termo será conceituado e discutido na seção 4.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: OS DOCUMENTOS NORMATIVOS VIGENTES

Nesta seção serão apresentados os documentos oficiais do Ministério de Educação (MEC), os quais foram selecionados pelo fato de serem reguladores da formação de professores de Língua Portuguesa, além das orientações curriculares nacionais para a Educação Básica, que devem fazer parte da formação do futuro professor. Os documentos serão expostos de acordo com a sequência cronológica de publicação.

As normativas compreendem um período de 16 anos (o primeiro foi publicado em 2002 e o último com a publicação em 2018). Destarte, “considerar os antecedentes e o contexto das políticas” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 158) se faz primordial para conhecer os documentos atuais. Desde a década de 1990, o Brasil passa por fortes transformações na Educação, a trajetória é marcada por reformas que revelam influências nacionais e globais.

3.1 RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 18, DE 13 DE MARÇO DE 2002

O contexto histórico em 2002, ano da publicação da Resolução CNE/CES nº 18, é marcado por acontecimentos determinantes na política brasileira. O Presidente da República, na época, era Fernando Henrique Cardoso (FHC), fundador de dois partidos, o Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), em 1980, e o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), em 1988. Nas eleições no referido ano, o presidente eleito foi Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), membro fundador do Partido dos Trabalhadores (PT).

Conforme a página da web do Ministério da Justiça, a era FHC perdurou por dois mandatos, 1994-1997 e 1998-2002. Os principais marcos desse governo foi a implantação da política neoliberal; a privatização de várias estatais brasileiras, como a Telebrás e a Companhia Vale do Rio Doce; a efetivação do Plano Real, que foi projetado quando FHC era ministro da Fazenda (1993-1994), no governo Itamar Franco (1992-1995). Com esses movimentos, o então presidente conseguiu controlar a inflação, mas a distribuição de renda era desigual. Com uma ruptura da política cambial, ocorreu uma desvalorização do real e o Brasil ficou dependente do Fundo Monetário Internacional (FMI)¹⁴, que é uma das

¹⁴ http://www.an.gov.br/crapp_site/default.asp.

“agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais” (MAINARDES, 2007, p. 96). Em concordância, Dourado afirma que,

[...] na gestão de Fernando Henrique Cardoso, as políticas públicas são reorientadas por meio, dentre outros processos, da reforma de Estado que, como explicitamos anteriormente, engendra alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas e, particularmente, as políticas educacionais, em sintonia com os organismos multilaterais (DOURADO, 2002, p. 242).

Quanto à educação no período, reformas aconteceram com a homologação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996b). Além da publicação dos: Parâmetros Curriculares Nacionais para o primeiro e segundo Ciclos de Ensino Fundamental, em 1996 (BRASIL, 1996d); dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 2000 (BRASIL, 2000b); do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído em 1996 (BRASIL, 1996c); dos Referenciais para Formação de Professores, 1999 (BRASIL, 1999e); do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), estabelecido em 1998 (BRASIL, 1998b); do Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001b); e da Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena (BRASIL, 2002a).

A política educacional relativa à educação básica era alicerçada em três diretrizes: a “universalização do acesso ao ensino de qualidade”, a “valorização do magistério” e a “democratização da gestão escolar” (WEBER, 2003, p. 13-14). Conforme a agenda neoliberal, Cabral Neto reitera que,

[...] uma agenda global para a educação, sob a coordenação de organizações bilaterais e multilaterais de desenvolvimento, tendo como premissa a necessidade de formular diretrizes para orientar a definição da política educacional no que concerne, particularmente, ao currículo, às práticas pedagógicas, ao financiamento, aos padrões organizacionais (gestão), à formação docente, e à avaliação (CABRAL NETO, 2012, p. 26).

Nesse cenário, a Resolução oriunda da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, nº 18, de 13 de março de 2002 (BRASIL, 2002a), foi publicada no

Diário Oficial da União, em 9 de abril de 2002, seção 1, página 34. Assinada pelo então Presidente da Câmara de Educação Superior, Arthur Roquete de Macedo, o documento estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras.

A Resolução traz quatro artigos. O primeiro afirma que as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras devem orientar a formulação do Projeto Pedagógico do curso; o segundo artigo indica que o Projeto Político do curso deve apresentar de maneira explícita: a) o perfil dos formandos das modalidades licenciatura e bacharelado; b) as competências e habilidades desenvolvidas durante o curso; c) os conteúdos básicos e de formação profissional, incluindo os conteúdos específicos da Educação Básica, no caso da Licenciatura; d) a estrutura do curso; e) as formas de avaliação; o artigo terceiro trata da carga horária dos cursos de Bacharelado e Licenciatura, conforme Resolução CNE/CP 2/2002 (BRASIL, 2002d), integrante do Parecer CNE/CP 028/2001 (BRASIL, 2001e); e o quarto e último artigo, determina a sua entrada em vigor e revoga as disposições em contrário.

O documento foi elaborado a partir da Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995), do Parecer CNE/CES 492/2001 (BRASIL, 2001a) e do Parecer CNE/CES 1.363/2001 (BRASIL, 2001d). E se baseou na Resolução CNE/CP 2/2002 (BRASIL, 2002d) e do Parecer CNE/CP 028/2001 (BRASIL, 2001e) para estabelecer questões da carga horária.

A Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências (BRASIL, 1995). As mudanças acontecem nos artigos 6º, 7º, 8º e 9º da Lei nº 4.024, que fixa as Diretrizes de Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961). É interessante destacar que a Resolução em análise é publicada no ano de 2002, e faz referência de sua constituição a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1995, sendo que a Lei nº 9394/1996 já estava em vigor.

O Parecer CNE/CES 492/2001 (BRASIL, 2001a) tinha como interessado o Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação e foi aprovado em 03 de abril de 2001. Suas relatoras foram Eunice Ribeiro Durham, Silke Weber e Vilma de Mendonça Figueiredo. O assunto eram as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. O Parecer indicou para cada curso em questão o Perfil dos Formandos, as Competências e as Habilidades, os Conteúdos Curriculares, a Organização do Curso, Estágios e Atividades Complementares e a Conexão

com a Avaliação Institucional. Em relação ao Curso de Letras, o Parecer recomenda que haja um constante diálogo entre o que é relativo à sociedade moderna e o desenvolvimento de valores humanistas, e então pontua que o Curso apresente estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio (BRASIL, 2001a, p. 29).

O Parecer CNE/CES 1.363/2001 (BRASIL, 2001d) tinha como interessado o Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação, com aprovação em 12 de dezembro de 2001. Como relatora teve Silke Weber. O assunto foi sobre a retificação do Parecer CNE/CES 492/2001 (BRASIL, 2001a), que tratava da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. O relatório aprovado indicou que a Resolução é ato consequente de Parecer e então a Câmara de Educação Superior elaborou projeto de Resolução para cada curso de graduação; assim é que resulta a Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002 (BRASIL, 2002a), objeto desta discussão.

Os documentos citados como base para definir a carga horária do Curso são a Resolução CNE/CP 2/2002 (BRASIL, 2002d) e Parecer CNE/CP 028/2001 (BRASIL, 2001e), que definem 2.800 horas para integralização do Curso, de modo que vincule teoria e prática. As horas foram distribuídas da seguinte forma: componente curricular – 400 horas; estágio curricular supervisionado – 400 horas; aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural – 1.800 horas; e outras atividades acadêmico-científico-culturais – 200 horas. Esses documentos utilizaram como base a Lei nº 9.394/96.

O próximo documento segue a sequência temporal de publicação e atualmente é o que regulamenta os cursos de Formação de Professores da Educação Básica no Brasil.

3.2 RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015

A conjuntura histórica em 2015 revela dados marcantes na política nacional. É o ano que a Presidente Dilma Vana Rousseff, do Partido dos Trabalhadores, inicia seu segundo mandato. Ela cumpriu seu primeiro mandato de 1º de janeiro de 2011 a 1º de janeiro de 2015, como sucessora do governo de Luís Inácio Lula da Silva.

O Presidente Luís Inácio Lula da Silva foi eleito por duas vezes consecutivas, 2002 e 2006. No primeiro governo de Lula, de forma cautelosa, se conservou o controle inflacionário e a estabilidade da economia que vinha do Governo de Fernando Henrique Cardoso, da política econômica neoliberal, a qual recebe resguardo da Federação dos Bancos Brasileiros, do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. Por sua vez, esses organismos multilaterais ditaram regras sobre algumas reformas que ocorreram no período, como a previdenciária, monetária e tributária. O Governo efetivou uma política de exportação, aumentou os contatos comerciais estrangeiros, países da América do Sul, da África e Oriente. O Brasil conseguiu um equilíbrio externo da economia a partir da articulação econômica aproveitando o momento de expansão da economia mundial, principalmente do EUA e China. Além disso, expandiu as políticas sociais com os programas de assistência social, como o *Fome Zero* e *Bolsa Família*, que é a junção de quatro programas que já existiam no governo anterior. As reformas e as medidas não tiveram sequência por causa de desavenças no Congresso e questões de ordem judicial envolvendo políticos do alto escalão. No entanto, Lula conseguiu prosseguir sem se envolver com os escândalos e alcançou a reeleição, em segundo turno, em 2006 (MELO, 2009).

O Governo Federal, em 2007, lança o *Programa de Aceleração do Crescimento* (PAC) (BRASIL, 2010), com o intuito de incrementar a infraestrutura, estando à sua frente a, então, ministra Dilma Rousseff. O Programa era financiado pelo Governo Federal e iniciativa privada. No segundo mandato de Lula a inflação se manteve controlada e diminuiu o índice de desemprego. Em 2008, ocorreu uma crise econômica mundial, mas foi pouco sentida no Brasil. Com o crescimento econômico, o Brasil passou fazer parte do Bloco de países emergentes (BRICS) e ingressou no G-20, que é constituído pelos países que possuem as maiores economias no mundo (LOBATO, 2018).

Na Educação, Lula também manteve a linha de reformas de Fernando Henrique Cardoso, principalmente no primeiro mandato, em que apenas no quarto ano criou o *Fundo*

de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006a) e transformado na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007b). Outras ações se destacam daquele Governo na área da Educação, como: o *Programa Nacional de Inclusões de Jovens* (ProJovem), em 2005; no ano de 2007 foram instituídos o *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB), o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* e a adesão ao *Compromisso Todos pela Educação* (OLIVEIRA, D., 2009). No que concerne à Educação Superior, destacam-se a *Universidade Aberta do Brasil* (UAB), o *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (REUNI), o *Programa Universidade para Todos* (Pro Uni); em 2011, a criação do *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego* (PRONATEC); dentre outros.

[...] as políticas educacionais nos governos do presidente Lula podem ser caracterizadas pela *ambivalência*, uma vez que, apresentando *rupturas*, também apontam para *permanências* em relação às políticas anteriores. [...] de um lado, observa-se o esforço de resgatar direitos e garantias educacionais pactuados a partir da Constituição Federal (1988) e, por outro, firmam-se políticas que propõem a elevação dos padrões de desempenho educativo com ênfase na crescente competitividade internacional (apontada com ênfase na agenda proposta pelos organismos internacionais) (OLIVEIRA, O., 2016, p. 47, com grifos no original).

O Governo da presidente Dilma Rousseff (2011 – 2016) manteve a política do ex-Presidente Lula, tratou os problemas sociais, investindo dinheiro público na iniciativa privada, por meio de programas, como o *Pro Uni* e *Minha casa minha vida*.

Quando Dilma assumiu a presidência, o mundo sofria com uma recessão econômica, que também foi sentida no Brasil. Em 2011, com o intuito de combater a crise, investiu mais na infraestrutura, com o lançamento do Programa de Aceleração de Crescimento 2 (PAC 2). Fixou articulações comerciais com países da América Latina e China, já que os Estados Unidos e Europa vivenciavam um período de crise. Para conter a crise, as taxas de juros também foram reduzidas. Porém, nenhuma dessas medidas conseguiu resolver os problemas econômicos no país e conseqüentemente foi instaurada uma crise política e a presidência não contava com o apoio do Congresso Nacional (DWECK; TEIXEIRA, 2017).

A partir desses fatos ocorridos, em 2013 começam manifestações populares e sindicais contra as atitudes governamentais. Em 2014, destaca-se o caso da Petrobrás, que revelou esquemas de desvio e lavagem de dinheiro, investigados pela operação “Lava Jato”, da Polícia Federal. No mesmo ano, Dilma consegue alcançar a reeleição com um pouco mais de 51% de votos válidos.

[...] o segundo governo Dilma Rousseff incorreu no custo político de executar a agenda empresarial e conservadora sem, com isso, porém, recriar o amplo apoio empresarial gozado no início do primeiro mandato. Ao contrário, o resultado da virada de política econômica foi aprofundar a perda de lucratividade e o descontentamento empresarial, e também detonar uma grande perda de popularidade inclusive na base de apoio tradicional dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) (BASTOS, P., 2017, p. 5).

Ao somar essas situações e outras de questões conflituosas políticas e sociais, como a desaceleração do ciclo econômico, a baixa popularidade, a crise na governabilidade tradicional, que geraram uma crise político-institucional, o contexto culminou com a abertura de um processo de *impeachment* contra a Presidente, em 2015, e uma grande recessão econômica no Brasil. A presidente Dilma foi destituída do governo em 31 de agosto de 2016 e seu vice Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro, assumiu a Presidência.¹⁵

No âmbito educacional, pode-se evidenciar que o Governo Dilma: alavancou, quando eleita, o projeto recém-criado, o PRONATEC, que alcançou um grande número de adesão; publicou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, que é um marco capital das políticas educacionais no país; e promulgou a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015a), objeto de discussão deste ponto.

A Resolução é proveniente do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, número 2, de 1º de julho de 2015, publicada no Diário Oficial da União no dia 2 de julho de 2015, seção 1, páginas 8 a 12. Foi assinada pelo Presidente do Conselho Nacional de

¹⁵ “[...] o que ocorreu no Brasil é um golpe. Claro que o impeachment está previsto na Constituição não podendo, pois, por si mesmo, ser caracterizado como golpe. Mas quando esse mecanismo é acionado como pretexto para derrubar um governo democraticamente eleito sem que seja preenchida a condição que a Constituição prescreve para que se acione esse mecanismo, ou seja, a ocorrência de crime de responsabilidade, então não cabe tergiversar. O nome apropriado nesse caso não é outro. É, mesmo, Golpe de Estado, pois a Constituição não será respeitada, mas violada. E nenhuma das alegações apresentadas para justificar o impeachment caracteriza crime de responsabilidade. Aliás, Dilma sequer está sendo investigada ao passo que a Comissão do impeachment tem mais da metade de seus membros em investigação e, no conjunto da Câmara, 302 deputados encontram-se na mesma situação. A farsa está, pois, escancarada: um bando de corruptos julgando e condenando uma presidenta que não cometeu crime algum” (SAVIANI, 2017, p. 217).

Educação, Gilberto Gonçalves Garcia. A Resolução define 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.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015, elaborada a partir dos seguintes documentos normativos:

Quadro 3: Documentos normativos que serviram de base para elaboração da Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Documento	Número	Data de publicação	Ementa
Lei	9.131	24 de novembro de 1995	Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
Lei	9.394	20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei	11.494	20 de junho de 2007	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB;
Lei	11.502	11 de julho de 2007	Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.
Lei	12.796	4 de abril de 2013	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
Lei	13.005	25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
Decreto	6.755	29 de janeiro de 2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.
Resolução CNE/CP	1	18 de fevereiro de 2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP	2	19 de fevereiro de 2002	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em

			nível superior.
Resolução CNE/CP	1	15 de maio de 2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.
Resolução CNE/CP	1	11 de fevereiro de 2009	Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
Resolução CNE/CP	2	15 de junho de 2012	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.
Resolução CNE/CEB	2	19 de abril de 1999	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.
Parecer CNE/CP	2	9 de junho de 2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Fonte: a pesquisadora.

O Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015 (BRASIL, 2015c), resultado dos Processos nº 23001.000018/2006-09 e nº 23001.000133/2007-56, que é o ato anterior à constituição da Resolução, tinha como interessado o Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, com aprovação em 9 de junho de 2015. O assunto era as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. A comissão que elaborou o parecer foi composta por José Fernandes de Lima (Presidente), Luiz Fernando Dourado (Relator), Antonio Carlos Ronca, Francisco Aparecido Cordão, Gilberto Gonçalves Garcia, José Eustáquio Romão, Luiz Roberto Alves, Malvina Tania Tuttman, Márcia Angela da Silva Aguiar, Raimundo Moacir Mendes Feitosa e Sérgio Roberto Kieling Franco. O Conselho aprovou por unanimidade o Parecer e o Projeto de Resolução.

Destarte, é publicada a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015a), que definem novas diretrizes curriculares nacionais (DCNs) para a formação e capacitação de professores para Educação Básica. Elas foram estabelecidas pelo Conselho

Pleno do Conselho Nacional de Educação, em atendimento à Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), que assevera:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Com essa publicação, são revogadas as Resoluções CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002c) e CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002d). A última, como já foi mostrado no item anterior, trata da carga horária dos cursos de licenciatura. Já a primeira trata especificamente das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. “As diretrizes incorporam alguns princípios valorizados pela área: a articulação teoria-prática, o professor como profissional crítico-reflexivo, o trabalho educacional como trabalho coletivo e interdisciplinar [...]” (MACEDO, 2003, p. 42).

Conforme Casagrande (2016), a elaboração dessas Diretrizes Curriculares foi em resposta aos anseios do Banco Mundial, que tem a Educação Básica como meio para alcançar o desenvolvimento do país, pois o mercado mundial requer mão de obra capacitada, então, a classe pobre precisa receber educação. Com isso, investe-se na qualidade e expansão das vagas. “Os fatores explicativos para este interesse seriam de que a educação é o carro-chefe para o desenvolvimento e a modernização, explicando que a sua ausência seria responsável pelo subdesenvolvimento” (CASAGRANDE, 2016, p. 72). E, para garantir o ensino, é preciso professores. O mercado de trabalho atual, na perspectiva neoliberal, ainda na avaliação do mesmo autor, se baseia na competência, espera do trabalhador uma polivalência, com autonomia, capacidade de comunicação, flexibilidade, responsabilidade. Destarte, a Formação de Professores precisa considerar as competências. Nas reformas das políticas educacionais nacionais, relativas à Formação de Professores, a pedagogia das competências se revela na Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002c), oriunda do Parecer CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001c).

Em acordo com o Parecer CNE/CP 009 (BRASIL, 2001), a concepção de competência é nuclear na formação de professores, e é compreendida

no documento citado como a capacidade do professor de mobilizar conhecimentos transformando-os em ação (CASAGRANDE, 2016, p. 82).

Fato que distorce o papel da educação, como corrobora Casagrande (2016), que afirma que o texto do documento revela uma transformação do papel da educação, de forma que a coloca no contexto do ideal do capital humano, ajustada conforme a ideologia e política do capital neoliberal. A educação nesses moldes, guarda

[...] forte relação com o objetivo voltado para a eficiência social e, neste aspecto, enfatiza que há uma sobrevalorização de aspectos atitudinais (o saber-ser) que conferem ao modelo de competências a possibilidade de um controle menos formalizado e mais difuso sobre a força de trabalho, evitando-se as resistências e os conflitos, o que indica a formação por competência, uma formação para a submissão, de modo que o capital exerça maior controle sobre o emprego e sobre a ação da força de trabalho (CASAGRANDE, 2016, p. 84).

A maior diferença entre as DCNs de 2002 e 2015 é a questão da carga horária. Antes a carga horária mínima para curso de Licenciatura era de 2.800h, já nas DCNs de 2015, houve o aumento de 400h no total, ficando assim distribuídas: 2.200h de atividades formativas conforme os núcleos (de acordo com o projeto do curso), 400h de prática como componente curricular, 400h de estágio (a partir da segunda metade do curso) e 200h de atividades científicas culturais, com prazo mínimo de quatro anos para integralização. Em relação a Cursos de Segunda Licenciatura foi estabelecido que a carga horária mínima para conclusão varia de 800h a 1.200h, definidos conforme a equivalência entre a nova licenciatura e a primeira.

As DCNs/2015, com o intuito de garantir melhor formação inicial e continuada aos professores e proporcionar maior organização ao sistema, usam como base diversas considerações e estão organizadas em oito capítulos (BRASIL, 2015a). O primeiro trata das disposições gerais; o segundo capítulo aborda sobre a formação de profissionais do magistério para Educação Básica: Base Comum Nacional; o terceiro é do(a) egresso(a) da formação inicial e continuada; o quarto capítulo aborda sobre a formação inicial do magistério da Educação Básica em Nível Superior; o quinto é da formação inicial do magistério da Educação Básica em Nível Superior: estrutura e currículo; o sexto capítulo trata da formação continuada dos profissionais do magistério; o sétimo versa sobre os profissionais do magistério e sua valorização; e o oitavo e último capítulo, das disposições transitórias.

[...] a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica tem por finalidade organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, a formação dos profissionais da educação básica. Essa política nacional, a ser coordenada pelo MEC, se constituiu como componente essencial à profissionalização docente (DOURADO, 2015, p. 301).

As principais orientações das DCNs são: que os projetos pedagógicos contemplem e que implantem, como exigências legais, temas como educação ambiental, sustentabilidade socioambiental, direitos humanos, relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, inclusão, diversidade de gênero, sexual, faixa geracional, religiosa e gestão escolar; que os profissionais devam receber formação teórica e interdisciplinar; que os profissionais sejam inseridos, durante a formação, em instituições de ensino da Educação Básica da rede pública, para aproximação da prática docente; que os cursos busquem meios para aperfeiçoamento e ampliação do uso da língua portuguesa em todos seus aspectos e à aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras); e prevê, ainda, o desenvolvimento de atividades de socialização e avaliação de impactos.

As Diretrizes indicam que a estrutura curricular articule teoria e prática, que considere uma base nacional comum alinhada a uma diversidade conforme a realidade dos ambientes das instituições educacionais, e que haja um entendimento de educação como um caminho para emancipação permanente (BRASIL, 2015a). Em conformidade com o PNE (2014-2024), todas essas adequações visam a organicidade da educação no país.

Deverão ser contempladas, no Projeto Político do Curso, no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico Institucional, as questões de formação continuada, que precisam ocorrer por meio de uma articulação entre as instituições de Nível Superior com as de Educação Básica, e a questão do(a) egresso(a), da formação inicial ou continuada, que, a partir da diversidade dos conhecimentos teóricos e práticos, deve dominar um repertório de informações e habilidades adquiridos no processo formativo e vivenciado no exercício profissional.

De forma geral, as Diretrizes trazem, como premissas, a articulação entre teoria e prática na formação profissional e a prática como componente curricular, a interdisciplinaridade no currículo, o incentivo ao uso de tecnologias de informação e comunicação em sala de aula, além de proporcionar experiência para o futuro professor no espaço escolar e oportunizar formação contínua aos envolvidos no processo educacional.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, determina que os Cursos de

Licenciatura adequem seus Projetos em um prazo de dois anos. Em 09 de agosto de 2017, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 1, que altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, orientando que Cursos em funcionamento deverão realizar a adequação em um prazo de três anos. Por fim, a Resolução CNE/CP nº 1/2017 foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018, que altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2/2015, com a indicação de que os Cursos de formação de professores terão um prazo improrrogável de quatro anos para adaptação, a partir de sua publicação em 04 de outubro de 2018.

Os próximos documentos que serão discutidos não são específicos à formação docente. No entanto, orientam todo o processo curricular da Educação Básica, que os tornam assim, inclusos ao conjunto de conhecimentos dos futuros profissionais da Educação.

3.3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está organizada em dois documentos, a BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental, publicada em 2017, e a BNCC do Ensino Médio, publicada em 2018. A BNCC será aqui apresentada por ser um documento norteador para definição de currículo nos âmbitos estadual e municipal, para práticas de ensino-aprendizagem e formação de professores.

Os dois anos de publicação da BNCC fazem parte da era Temer. O Presidente Lula em seu segundo mandato fechou uma aliança com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que o apoiou ao longo de seu governo. Em troca do apoio, o PMDB indicou o nome de Michel Miguel Elias Temer Lulia como vice na chapa de Dilma Rousseff, nas eleições presidenciais de 2010.

Quando o processo de *impeachment* foi aceito pelo Senado Federal, Michel Temer assume a Presidência interinamente e, em 31 de agosto de 2016, assume como Presidente da República. Voltam assim, de forma mais acentuada, políticas de ajustes estruturais neoliberais. Divergente dos planos do governo anterior, o Presidente Temer lança sua plataforma de governo, intitulada “Uma ponte para o Futuro”. Esse documento foi desenvolvido como agenda política do PMDB, divulgado em outubro de 2015

(CAVALCANTI; VENERIO, 2017). Um programa que fortalece o aspecto do Estado mínimo e propõe,

Reforma do orçamento, adaptação da previdência às mudanças demográficas e um esforço integrado de redução dos custos da dívida pública, que em conjunto, vão nos encaminhar para uma trajetória progressiva de equilíbrio de longo prazo da situação fiscal, devolvendo previsibilidade ao ambiente econômico e normalidade às atividades produtivas, sem deixar de mencionar a recuperação da capacidade de investimento público (PMDB, 2015, p. 15).

Na área da Educação, o Governo instaurou algumas reformas e implantou programas, como o *Mediotec*, que são cursos técnicos ofertados a alunos matriculados no Ensino Médio regular da rede pública, e o programa *Novo Mais Educação* que tem como objetivo melhorar a aprendizagem no Ensino Fundamental nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, dentre outros. Em relação às reformas, as que se destacam são o *Novo Ensino Médio*, por meio da aprovação da Lei nº 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017b), e a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018a).

No *Novo Ensino Médio* as mudanças que mais se destacam são a proposta de implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral; a supressão das disciplinas de Sociologia, Artes, Educação Física e Filosofia; flexibilização do currículo, de forma que possibilite que o aluno escolha o eixo de seu interesse para estudar ou um curso técnico; aumento da carga horária regular. Para efetivação do programa, foram promulgados dois documentos, a MP 746, de 22 de setembro de 2016, como política de fomento para apoiar todos os estados da Federação na implantação das escolas de tempo integral de Ensino Médio, e a Portaria do MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, como Programa de apoio ao *Novo Ensino Médio*, sendo que sua meta é atender os 27 estados, alcançar todos os professores e alunos do Ensino Médio, com prazo de execução até final de 2022. Esse Programa está diretamente relacionado ao acordo de empréstimo com o Banco Mundial (BRASIL, 2018b).

[...] as políticas educacionais atualmente em reforma no Brasil se constituem em representações históricas, com significações que expressam aspectos ideológicos produzidas no contexto de mundialização da economia, na fase de vigência da acumulação financeirizada, flexível e do neoliberalismo (MOREIRA, 2018, p. 205).

Diversos documentos normativos nacionais revelam que uma Base Nacional

Comum Curricular já estava há algum tempo na agenda do país. É possível identificar o anseio na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e no Plano Nacional de Educação (2014).

A Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988, em seu capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I – Da Educação, art. 210, estabelece consolidação de conteúdos mínimos, “[...] de maneira a assegurar formação *básica comum* e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988a, sem grifos no original). Nesse trecho é possível notar a aspiração por uma organização de conteúdos básicos estabelecidos de forma comum para a Educação do País.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996, no Título IV – Da organização da Educação Nacional, art. 9º, inciso IV, assevera que a União deve:

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus *conteúdos mínimos*, de modo a assegurar formação *básica comum* (BRASIL, 1996, sem grifos no original).

O Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005/2014, expõe estratégias em diferentes metas que explicitam a expectativa em relação à Base Nacional Comum Curricular. As estratégias pertencem às metas 2, 3 e 7:

2.1. o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, deverá, até o final do segundo ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) do ensino fundamental;

2.2. pactuar entre União, estados, Distrito Federal e municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a *base nacional comum curricular* do ensino fundamental;

[...]

3.2. o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação (CNE), até o segundo ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação *básica comum*;

3.3. pactuar entre União, estados, Distrito Federal e municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

que configurarão a *base nacional comum curricular* do ensino médio;
[...]

7.1. estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a *base nacional comum dos currículos*, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, sem grifos no original).

Os documentos normativos relativos à Educação expressavam a necessidade de uma organização curricular como base de nível nacional. Segundo Mainardes (2006), a definição de políticas nacionais ocorre por meio de reinterpretações das diretrizes apontadas pelas políticas públicas de nível mundial, que são fortemente influenciadas pelas agências internacionais, como a OCDE, UNESCO e FMI. Esse processo é notável por meio das transformações que ocorreram no Brasil a partir dos anos 2000, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com a divulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e, por fim, com a homologação da BNCC, que se caracteriza como uma ação de definição do sistema educacional e política curricular nacional. O documento foi desenvolvido durante os governos de Dilma e Temer.

Em relação à Formação de Professores, a BNCC indica que o Governo Federal providencie meios para que todos os professores, na formação inicial ou continuada, sejam capacitados para atuarem conforme as orientações da Base e para contribuírem de forma efetiva em sua execução.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (BRASIL, 2017a, p. 21).

Para atender a demanda da BNCC, o Ministério da Educação publicou, em 18 de outubro de 2017, a Política Nacional de Formação de Professores. Toda essa movimentação e a consolidação de uma uniformização curricular atinge diretamente vários aspectos da profissão.

Com relação as implicações na valorização e na carreira dos professores, há ainda uma tendência de retirar o docente do seu protagonismo, do seu pensar e refletir sobre o conhecimento a ser compartilhado, já que, pelo

uso desse tipo de material uniformizado, haverá um caminho único a percorrer. A BNCC e a forma como ela está sendo pensada em seu processo de aplicabilidade pode promover no país o que é um saber oficial legitimado. Outro risco que é o de assemelhar a atividade do professor em um monitor. Tendência que tem se afirmado com as diversas facetas do professorado criadas no país nas últimas décadas (MOREIRA, 2018, p. 209).

A BNCC no processo de sua elaboração passou por três versões, de 2015 até 2017. O ministério da Educação, por meio do Portal Oficial da Base¹⁶, relata como aconteceu essa construção. As informações a seguir relativas à história da Base foram retiradas desse sítio.

A primeira versão da Base foi disponibilizada em 16 de setembro de 2015, tendo como Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro. O documento era composto por 301 páginas, organizadas em 22 pontos: Apresentando a Base; Princípios orientadores da Base Nacional Comum Curricular; A Educação Especial na perspectiva inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular; Documento preliminar à Base Nacional Comum Curricular – princípios, formas de organização e conteúdo; A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular; A área de Linguagens; Componente Curricular Língua Portuguesa; Componente Curricular Língua Estrangeira Moderna; Componente Curricular Arte; Componente Curricular Educação Física; A área de Matemática; A área de Ciências da Natureza; Componente Curricular Ciências; Componente Curricular Biologia; Componente Curricular Física; Componente Curricular Química; A área de Ciências Humanas; Componente Curricular História; Componente Curricular Geografia; Componente Curricular Ensino Religioso; Componente Curricular Filosofia; e Componente Curricular Sociologia. Além desses itens, no início do documento, é trazido um texto de apresentação que afirma que a Base estava prevista na Constituição Federal e no Plano Nacional de Educação, pronuncia que ela contempla toda a Educação Básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio), faz referência às questões de formação inicial e continuada, bem como a necessidade de alterações no material didático, por fim, traz uma chamada para discussões e críticas sobre seu conteúdo, por parte da sociedade acadêmica, professores e comunidade em geral (BRASIL, 2015b).

Após divulgação da primeira versão da Base, foi aberta consulta pública no período de 16 de setembro de 2015 a 15 de março de 2016 (BRASIL, 2015b). O dia 02 de

¹⁶ www.historiadabncc.mec.gov.br

dezembro de 2015 foi definido como o Dia da Base Nacional Comum Curricular. Esse dia foi o primeiro de um período entre 2 a 15 de dezembro para acontecer mobilização nas escolas em todo país, para discutir o documento preliminar.

Como retorno das análises realizadas do documento, notou-se que a Base expressava um nível muito fraco relativo à aquisição de conhecimento e surgiram apontamentos relativos às marcas identificáveis em relação ao neoliberalismo e ao mercado. Entre inúmeras publicações divergentes à BNCC, destaca-se um trecho de uma moção apresentada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED):

Os associados reafirmam seu posicionamento contrário à Base Nacional Comum Curricular tanto pela sua metodologia de elaboração quanto às evidentes implicações nos processos de avaliação de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e na autonomia (ANPED, 2015).

A segunda versão da BNCC foi difundida em 3 de maio de 2016. O Ministro da Educação era Aloizio Mercadante. O documento é composto 652 páginas, com os seguintes itens: Sobre a construção de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil; Princípios da Base Nacional Comum Curricular e direitos de aprendizagem e desenvolvimento; A Base Nacional Comum Curricular; A etapa da Educação Infantil; As áreas do conhecimento e seus componentes curriculares na Base Nacional Comum Curricular; A etapa do Ensino Fundamental; Os anos iniciais do Ensino Fundamental; Os anos finais do Ensino Fundamental; e A etapa do Ensino Médio (BRASIL, 2016).

Na segunda versão destaca-se alguns princípios, como a sua integração à Política Nacional da Educação Básica, com a convergência das Políticas Nacionais de Formação de Professores, de materiais e tecnologias educacionais, de infraestrutura escola e de avaliação da Educação Básica, de forma que objetiva a qualidade no sistema educacional.

Nessa versão, a escolarização está organizada em etapas e em cada uma há seus eixos de formação. Na Educação Infantil são expostos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que são: conviver, expressar, explorar, brincar, participar, conhecer-se, e seus eixos: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e imagens; escuta, fala, linguagem e pensamento; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. No Ensino Fundamental, que está dividido em duas fases (Anos Iniciais – 1º ao 5º ano de escolarização, e Anos Finais – 6º ao 9º ano de escolarização), os eixos de

formação são: Letramento e capacidade de aprender; Leitura do mundo natural e social; Ética e pensamento crítico; Solidariedade e sociabilidade. No Ensino Médio, que tem como dimensões de formação – Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura, identifica como eixos de formação: Letramento e capacidade de aprender; Solidariedade e sociabilidade; Pensamento crítico e projeto de vida; e Intervenção no mundo natural e social (BRASIL, 2016).

O período de 23 de junho a 10 de agosto de 2016 foi previsto para acontecer seminários estaduais, como mais uma etapa no processo de elaboração da BNCC, sendo que seu objetivo era analisar e criticar a segunda versão. Os encontros que ocorreram em todos os estados da federação foram dirigidos pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação. O Portal contabiliza uma participação total de 9.275 pessoas, distribuídas nas cinco regiões do Brasil (PORTAL DA BNCC).

Novamente a ANPEd se manifesta contrária ao documento analisado, revelando oposição ao que foi proposto e ao processo de elaboração da BNCC:

Apesar da diversidade de opiniões, algumas críticas com relação à BNCC foram praticamente unânimes, como a problemática centralização no desempenho e avaliação, a visão tecnicista e unificadora, a desconsideração da construção dos saberes cotidianos, do histórico de conquistas e das Diretrizes Curriculares, o não reconhecimento das condições de trabalho dos professores, a eleição de conceitos e conteúdos controversos, que não garantem a diversidade, além do próprio atropelo de prazos da construção da Base (ANPEd, 2016).

A terceira e atual versão foi dividida em duas BNCC, a Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental, publicada em 2017 e a Base do Ensino Médio, publicada em 2018. Os referidos documentos serão tratados nos próximos pontos de forma específica.

3.3.1 BNCC – Educação Infantil e Ensino Fundamental

Dia 6 de abril de 2017 foi divulgada a terceira versão da BNCC e enviada para aprovação ao CNE. Após a avaliação, o Presidente do Conselho Nacional de Educação, Eduardo Deschamps, promulgou a BNCC por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum

Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. O prazo para o seu estabelecimento em todo território nacional é de dois anos (2018 e 2019).

No período de publicação da terceira e definitiva versão da Base Nacional Comum Curricular, o Ministro da Educação era Mendonça Filho. O documento contém 466 páginas, organizadas em quatro pontos e ficha técnica: Introdução; Estrutura da BNCC; A etapa da Educação Infantil (os campos de experiências; os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil; a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental); e a etapa do Ensino Fundamental (a área de Linguagens; a área da Matemática; a área de Ciências da Natureza; a área de Ciências Humanas; a área de Ensino Religioso) (BRASIL, 2017a).

Em conformidade com o discurso do Banco Mundial, como relatado na seção anterior, a BNCC trata o processo educacional por meio do conceito de competência, que é definida como “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, 2017a, p. 6). Em consonância, a promoção de competências está influenciando nas políticas educacionais de diversos países e a OCDE as utiliza em suas avaliações internacionais. Ao todo, são difundidas dez competências gerais para a Educação Básica, relativas a todas as etapas, direcionadas ao cidadão e sociedade que a Base deseja moldar (BRASIL, 2017a).

Em relação às etapas de ensino, o documento declara os direitos de aprendizagem, na Educação Infantil, e competências específicas, no Ensino Fundamental, para cada área do conhecimento e para cada componente curricular.

A Educação Infantil é organizada em três grupos de faixa etária, zero a um ano e seis meses, um ano e sete meses a três anos e onze meses, e quatro anos a cinco anos e onze meses. Para cada faixa etária, o documento indica os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017a).

Para o Ensino Fundamental, são estipuladas para cada área do conhecimento, que são Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, as competências específicas de área. Algumas dessas áreas trazem mais de um componente curricular (Linguagens – Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física, e Ciências Humanas – História e Geografia) e cada um também possui

definidas as competências específicas do componente. No documento são identificados conjuntos de habilidades que estão intrinsecamente ligados a diversos objetos de conhecimento, que são os conteúdos, os conceitos e os processos, e toda essa organização está disposta em unidades temáticas, que são as mesmas durante todo o Ensino Fundamental em Artes, Educação Física, Matemática, Ciências e Geografia. No caso de História, as unidades temáticas divergem entre os anos iniciais e os anos finais. Nos casos de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, são sistematizados eixos organizadores (Língua Portuguesa – oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária; Língua Inglesa – oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e dimensão intercultural), que se ordenam em diferentes unidades temáticas (BRASIL, 2017a).

Após a publicação da terceira versão da BNCC, ocorreram posicionamentos contra o documento, em todos os aspectos. Como, por exemplo, o de Moreira:

[...] defendemos que no processo atual o que está a ocorrer é um conjunto de medidas intermitentes que se configuram em (anti) reforma, pois destituiu o debate público de forma arbitrária, despreza a opinião de estudantes, trabalhadores da educação e especialistas da área (MOREIRA, 2018, p. 208).

Em 2018, Oliveira organizou um livro intitulado *Fraturas na Base: Fragilidades estruturais da BNCC – a Base Nacional Comum Curricular*. Na obra são indicadas várias críticas relativas ao Documento, que vão da linguagem utilizada a conceitos organizacionais. O autor, por exemplo, questiona o título do documento, pois não demonstra clareza suficiente para ser entendido e precisa ser mais completo em suas orientações para ser intitulado como Base Nacional Comum Curricular; destaca o fato da Base afirmar que não é currículo, até porque não contempla seus componentes básicos, que são estrutura e sequência, então ressalta o questionamento para entender o que é a Base; critica a ordem estrutural, pois a considera confusa, com termos desconhecidos, como *direitos de aprendizagem*, *campos de experiência*, *objetivos de aprendizagem*. Em sua avaliação falta clareza, simplicidade e objetividade para propiciar melhor entendimento (OLIVEIRA, P., 2018). O autor reprova inclusive o processo de elaboração.

O processo BNCC foi *sui generis*, tropicalista, não corresponde ao processo de elaborar currículos e programas de ensino usual nos países educacionalmente mais bem-sucedidos. O desalinhamento é completo.

Não há um grupo formal de reconhecidos especialistas que publicam, discutem e defendem um documento base, que serve de ponto de partida conceitual e metodológico. Documentos iniciais surgiram sem o nome de responsáveis. A forma de participação envolvendo milhões de pessoas, além de inadequada e cara, revelou-se infrutífera e inútil. Não houve debate no sentido do termo – confronto entre posições distintas e defesa de pontos de vista com base em critérios apropriados. Finalmente, como parte posterior do processo, espera-se que 27 estados e mais de 5.500 municípios num país sem tradição de elaborar esse tipo de documento serão capazes de produzir documentos adequados para alavancar a mudança que a educação está a exigir (OLIVEIRA, P., 2018, p. 8, com grifos no original).

A ANPEd, desde 2015, tem discutido sobre a BNCC e, em cada versão, ela tem se posicionado criticamente. A Associação organiza reuniões e eventos nacionais, encaminha estudos e debates nos Grupos de Trabalhos (GTs) e divulga diversos documentos, como ofícios e moções, que revelam sua visão contrária à Base, além de participarem de audiências públicas. Seus movimentos sempre contam com a participação de diversos pesquisadores qualificados da área da Educação e estudiosos do campo do currículo. A ANPEd publicou uma nota logo depois da divulgação da terceira versão da Base:

[...] São elementos presentes nesta crítica tanto a metodologia de elaboração que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares quanto suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar.

De maneira preliminar, a Diretoria da ANPEd, explicita suas preocupações com o que a BNCC apresentada ao CNE sintetiza. Entre elas, destacamos:

- A BNCC é um documento inspirado em experiências de centralização curricular, tal como o modelo do Common Core Americano, o Currículo Nacional desenvolvido na Austrália, e a reforma curricular chilena - todas essas experiências amplamente criticadas em diversos estudos realizados sobre tais mudanças em cada um desses países;
- A retirada do Ensino Médio do documento fragmentou o sentido da integração entre os diferentes níveis da Educação Básica, ao produzir centralização específica na Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- É preocupante também a retomada de um modelo curricular pautado em competências. Esta ‘volta’ das competências ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos;
- A retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da BNCC reflete seu caráter contrário ao respeito à diversidade e evidencia a concessão que o MEC tem feito ao conservadorismo no

Brasil;

- A concepção redutora frente aos processos de alfabetização e o papel da instituição escolar na educação das crianças.

Face às preocupações expostas, a Diretoria da ANPEd reafirma sua compreensão de que Educação é compromisso com o público, com o bem comum, com a diversidade e respeito às práticas e processos educativos que se encontram em curso nas escolas brasileiras - aspectos pouco considerados pelo documento entregue pelo MEC ao CNE (ANPED, 2017).

Na mesma direção, Aguiar e Dourado organizaram um livro eletrônico, intitulado *A BNCC na contramão do PNE 2014–2024: avaliação e perspectivas*, publicado em 2018, pelo programa editorial Biblioteca ANPAE. Logo na apresentação, os autores afirmam que a BNCC está em desacordo com o Plano Nacional de Educação, no sentido que ela se limita em uma visão restrita de currículo e educação, balizados em competências e habilidades, que diverge do conceito crítico de objetivos e direitos na aprendizagem e desenvolvimento, que estão contemplados no PNE. No segundo capítulo da obra, Lopes, A. (2018, p. 23) faz a seguinte afirmação em relação a currículo:

[...] minha posição nesse debate sobre as várias tentativas de formular um currículo comum (frequentemente reduzido a um conhecimento comum) é a de problematizar a própria noção de currículo comum. Com base nessa problematização posiciono-me de forma contrária à atual proposta de BNCC.

No capítulo 4 do livro organizado por Aguiar e Dourado, o autor Mendonça (2018) destaca a questão da última versão ter seguido para avaliação e publicação sem contemplar o Ensino Médio, distorcendo a concepção de Educação Básica definida pela LDB (9394/96), além de também excluir a Educação do Campo e a Educação de Jovens e Adultos.

Justifica-se que o Ensino Médio ficou de fora da última versão da BNCC por causa da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou de forma significativa o sistema do Ensino Médio. Assim, para não atrasar o processo, aconteceu o envio e a aprovação da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental e depois, em outro momento, o envio da BNCC do Ensino Médio ao CNE. No que tange o Ensino Médio, o próximo ponto tratará do segundo documento, publicado em 2018.

3.3.2 BNCC – Ensino Médio

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio foi efetivada por meio da Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018a), assinada pelo então Presidente do Conselho Nacional de Educação, Luiz Roberto Liza Curi. Em seu contexto há a Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017. O Ministro da Educação na época continuava sendo Mendonça Filho.

O documento é composto por duas partes, a primeira (introdução e estrutura da Base) é praticamente igual à BNCC de 2017, a segunda parte é específica para as questões do Ensino Médio (a área de Linguagem e suas Tecnologias, a área de Matemática e suas Tecnologias, a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

O Ensino Médio está organizado em quatro áreas do conhecimento, e cada área estabelece suas competências específicas, que estão diretamente relacionadas a um conjunto de habilidades, que garantem o seu desenvolvimento. A estrutura de competências específicas por área e as habilidades correspondentes compreendem as áreas de: Matemática e suas Tecnologias – Matemática; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Geografia, História, Filosofia e Sociologia; Ciências da Natureza e suas Tecnologias – Química, Biologia e Física; Linguagem e suas Tecnologias – Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física. A Língua Portuguesa é a única disciplina no documento que apresenta suas próprias habilidades (BRASIL, 2018a).

O Ensino Médio, segundo a BNCC, totalizará 3.000 horas, sendo que a carga horária será dividida em 1800 horas para currículo comum e 1.200 horas que serão definidas pelos chamados *itinerários formativos*. Propõe-se também que esta etapa da Educação Básica aconteça em tempo integral.

As dez competências gerais que estão na BNCC de 2017 se repetem nesse documento. Além das gerais, o Ensino Médio também possui competências específicas, que estão relacionadas a cada área de conhecimento e que auxiliam na constituição de seus itinerários formativos. A BNCC traz a seguinte definição de itinerário formativo:

No Brasil, a expressão “itinerário formativo” tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei nº 13.415/17, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos,

o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional (BRASIL, 2018a, p. 467).

Assim como a BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, a Base para o Ensino Médio também tem sido analisada e recebida com críticas sobre sua estrutura, proposta e processo de elaboração.

Para Castro, Gomes, Oliveira e Schwartzman (2018), a Base revela diversos pontos negativos e, dentre eles, destaca-se o fato de todo o documento se dedicar às disciplinas comuns e não dizer nada em relação aos conteúdos básicos que constituiriam os itinerários formativos, de forma que serão as escolas ou redes escolares que os definirão. Os autores criticam a questão textual, entendendo o texto como extenso e sem clareza, com palavras desconhecidas que prejudicam o entendimento às orientações por parte da maioria das pessoas que tiverem contato com a Base. Sobre o discurso afirmam que,

A impressão geral é que é um texto prolixo, carregado de frases aparentemente eruditas, mas freqüentemente retóricas e muitas vezes equivocadas ou ideologicamente enviesadas. Ele procura definir os marcos a partir do qual cada rede ou escola possa estabelecer seus próprios currículos, mas isto é feito através de listas extremamente detalhadas de boas intenções que, ou não servem para nada, ou podem se transformar em pesadelos se o Ministério pretender um dia verificar se estão sendo de fato implementadas (CASTRO; GOMES; OLIVEIRA; SCHWARTZMAN, 2018, p. 75).

Seguindo na mesma direção, a ANPEd novamente se pronuncia em um documento intitulado “A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate”, de 14 de maio de 2018. O texto da Associação indica cinco problemas pontuais na Base. O primeiro é a legitimidade, que destaca a questão do debate que não ocorreu para a elaboração do documento, pois enfatiza que durante o processo houve a ruptura de governo em 2016 e que, com isso, foi impossível dar continuidade a qualquer diálogo, como exemplo. A ANPEd ressalta, também, que no texto atual apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática foram detalhadas, diferente dos debates antes realizados, em que eram consideradas todas as áreas do currículo do Ensino Médio.

O segundo ponto é fato que está em divergência com a LDBEN (9394/96), pois a Lei estabelece uma gama de conteúdos primordiais para o desenvolvimento do aluno e a BNCC, por sua vez, limita a formação em apenas as duas disciplinas obrigatórias, exaurindo o currículo.

O terceiro é a separação da noção de competência com os conteúdos, pois o processo escolar baseado no *saber fazer* está diretamente ligado ao discurso dos organismos internacionais, em que consideram a educação como relação de mercado, desenvolvendo o caráter produtivo e desvinculando a relação teoria e prática.

O quarto se refere à educação integral, que não é definida com clareza na Base e não expõe nenhuma forma de como é possível sua aplicação, pois não considera as dificuldades reais da educação nacional, como as questões de espaço, escolas apropriadas, financiamento, números de professores e suas capacitações e a remuneração adequada aos professores.

No quinto e último ponto, afirma que a Base reduz os componentes curriculares ao mínimo, cria um currículo unificado que age em sentido contrário à diversidade e à autonomia dos alunos. A Associação encerra o texto deixando claro sua posição em relação à BNCC do Ensino Médio:

Por estas razões a ANPED entende que o CNE precisa reafirmar a existência e vigência das Diretrizes Curriculares para Educação Básica e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, já aprovadas por este egrégio Conselho, e que orientam de maneira adequada a formulação das propostas pedagógicas das escolas brasileiras considerando a diversidade e a autonomia necessárias à construção de uma escola que respeite e valorize as juventudes e garanta na escola as possibilidades de pleno desenvolvimento humano contribuindo para a redução das desigualdades em nosso país (ANPED, 2018, p. 5).

Diante dessas afirmações, é notório o descontentamento de grande parte da sociedade acadêmica e dos profissionais da Educação em relação à Base Nacional Comum Curricular, tanto da Educação Infantil e Ensino Fundamental, quanto do Ensino Médio, desde a divulgação de suas primeiras versões.

Nota-se que a política de formação de professores de Língua Portuguesa compreende em sua maioria documentos que não estão diretamente relacionados à sua especificidade, que é o ensino da língua. Apenas a resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002, que trata do curso de Letras, entre outras graduações.

Ao considerar o ano de publicação da resolução CNE/CES nº 18, nota-se que a política de formação desse professor está obsoleta, ao datar mais de uma década. Fator que gera um distanciamento no contexto político e social em relação aos outros documentos aqui apresentados.

Diante do apresentado nesta terceira seção, que possibilitou o conhecimento da política documental oficial regente de formação, a próxima seção, com base na história e na teoria linguística, conceituará e desenvolverá uma perspectiva para uma política de educação linguística adequada para a sociedade brasileira atual.

4 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: HISTÓRIA, CONCEPÇÃO E PERSPECTIVAS

Esta seção, além de apresentar os aspectos históricos do ensino de Língua Portuguesa, conceitua política de educação linguística e indica um panorama e perspectivas para desenvolver uma política de educação linguística adequada ao momento histórico-social do país.

4.1 ASPECTOS HISTÓRICOS

A história da política do ensino de Língua Portuguesa no Brasil revela inúmeros marcos na universidade, nas escolas e nos movimentos sociais que definiram e guiaram sua trajetória até os dias atuais.

O início do ensino da Língua Portuguesa é datado no século XVII, na reforma Pombalina, quando o Marquês de Pombal expulsa os jesuítas e o oficializa, em 1758 (SILVA, R., 2004).

No século XIX, surgem os primeiros dicionários e gramáticas brasileiras de língua portuguesa e essas produções passam a receber destaque nas escolas. Em 1837, foi criado o Colégio Pedro II, no estado do Rio de Janeiro. Essa instituição determinou por muitos anos o parâmetro de ensino de língua no Brasil. Alguns de seus professores foram os autores¹⁷ dos mais relevantes manuais de gramática e retórica utilizados nos séculos XIX e XX (MALFACINI, 2015).

Já no século XX, acontecem as publicações do decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932, que consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências (República dos Estados Unidos do Brasil, 1932), garante o ensino de Língua Portuguesa nas cinco séries do curso Fundamental. E, a Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959, intitulada “Nomenclatura Gramatical Brasileira”, recomenda que a partir do ano letivo de 1959, todas as escolas do Brasil sigam o conteúdo programático de Língua Portuguesa e sua nomenclatura (fonética, morfologia, sintaxe e o apêndice: figuras de

¹⁷ “A título de exemplo, a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, publicada em 1895, dominou durante mais de 70 anos o ensino de Português, com sua 43ª e última edição datada de 1969” (MALFACINI, 2015, p. 47).

sintaxe, gramática histórica, ortografia, pontuação, significação das palavras e vícios da linguagem) (BRASIL, 1959).

Na década de 1960 e início da de 1970 [...] O ensino de Língua Portuguesa orientado pela perspectiva gramatical ainda parecia adequado, dado que os alunos que frequentavam a escola falavam uma variedade linguística bastante próxima da chamada variedade padrão e traziam representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos (BRASIL, 1998a, p. 17).

O marco regulatório da década de 1960 foi a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixava Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (BRASIL, 1961). O setor público e privado passam a ter direito de ministrar o ensino a todos os níveis. Nesse período é difundida a concepção de língua e a linguagem como expressão do pensamento¹⁸.

A política educacional nesse período representava a expressão da reordenação das formas do controle social e político. O sistema educacional foi reestruturado para assegurar esse controle. A educação estava novamente a serviço dos interesses econômicos que fizeram necessária a sua reformulação, na atuação do novo governo militar (ARANTES, 2006, p. 5).

Na década de 1960, segundo Pietri (2016), a disciplina de Linguística é introduzida nos currículos do curso de Letras. Mas, somente no decorrer da década de 1970 que a prescrição se efetivou de fato, quando professores formados na área assumiram as cadeiras específicas na Universidade.

Conforme Silva, R. (2004), ainda na década de 1960, em um período antes do Golpe Militar de 1964, ocorreu uma mobilização social contra o analfabetismo, como a ação liderada por Paulo Freire, disseminada pelo país por meio do movimento estudantil, e o Movimento de Educação de Base (MEB), desenvolvido pela Igreja Católica no Brasil, via rádio. Após o Golpe (1964), o governo militar instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

Como resultado desses movimentos sociais, a taxa de analfabetismo no Brasil foi de 50,6% em 1950 para 18,4% em 1990. No entanto, ao observar o país por regiões é possível perceber a assimetria no atendimento, pois houve cidades no sul e sudeste que erradicaram o analfabetismo e cidades da região norte que apresentavam taxas acima de

¹⁸ Concepção de língua e linguagem já tratada na seção anterior.

80% (Silva, R., 2004). Fato que destaca a diversidade e a desigualdade no país entre as regiões.

Essas taxas de analfabetismo eram indicativos relativos ao primeiro ano do Ensino Fundamental, o que não garantem de certa forma a qualidade dessa alfabetização.

Essas estatísticas se fundamentam nas matrículas efetuadas no nível de alfabetização e no ‘sucesso’ desse primeiro ano escolar. Sabemos que alfabetizar apenas se inicia nesse primeiro momento da escolarização, (que o seu processo continuará aí) longo das primeiras séries ensino fundamental. É obvio que não é passando pela classe de alfabetização que o indivíduo estará alfabetizado, ele apenas foi, se bem-sucedido, iniciado no chamado ‘mundo da escrita’ e no ‘mundo da leitura’ (SILVA, R., 2004).

Com base em Silva, L. (1996) e Castilho (2005), outro marco ocorrido nos anos de 1960 é a criação do Projeto da Norma Urbana Linguística Culta (NURC), em 1969. O projeto adveio do “Proyeto de Estudio Coordinado de la Norma Linguística Culta de la Península Ibérica”, elaborado pelo professor Juan Lope Blanch, da Universidade Nacional Autônoma do México. Seu objetivo era descrever a norma culta falada no espanhol.

Em relação ao projeto no Brasil, o NURC, foi o professor Néelson Rossi (UFBA) que sugeriu sua realização e aplicação nas principais capitais do país. A pesquisa em cada cidade ficou sob a responsabilidade de um coordenador local: Porto Alegre - Prof. Albino de Bem Veiga, Recife - Prof. José Brasileiro Villanova, Rio de Janeiro - Prof. Celso Cunha, Salvador – Prof. Néelson Rossi e São Paulo – Prof. Isaac Nicolau Salum e Prof. Ataliba Teixeira de Castilho. O principal objetivo era registrar e analisar a norma falada culta dessas 5 cidades. A indicação da aplicação nas diversas cidades ocorreu com o intuito de identificar as características da língua portuguesa do Brasil. Caso que ocorreria de forma restrita se realizada apenas em uma localidade.

As atividades de pesquisa do NURC ocorreram por muitos anos. Na década de 1970 foram realizadas as gravações, na década de 1980 ocorreram as transcrições e nos anos seguintes o material foi e ainda é utilizado como fonte de pesquisa na área de linguística.

Na década de 1970 inicia um processo de mudança no ensino de Língua Portuguesa. Primeiro com a publicação da LDBEN nº 5.692, em 11 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências (BRASIL,

1971). A concepção de língua e linguagem difundida nesse momento é como instrumento de comunicação¹⁹.

[...] com a intervenção do Estado na Educação, de modo a colocá-la a serviço do projeto de desenvolvimento econômico estabelecido pelo regime militar, o objetivo do ensino de língua portuguesa deixou de ser o de ensinar o que se considerava tradicionalmente a boa linguagem (fundamentada na escrita, representada pelo estilo dos grandes autores da literatura e legitimada pelo conhecimento da gramática tradicional) e passou a ser o de desenvolver a capacidade de emitir e receber mensagens diversas, com a utilização de diferentes códigos (PIETRI, 2012, p. 20).

O governo do estado de São Paulo publicou documentos oficiais que contribuíram para reorientar a abordagem sobre o ensino de Língua Portuguesa. Como o *Guias Curriculares Propostos para as matérias no núcleo comum do ensino do 1º grau*, em 1975.

Se encontramos de um lado a minoria de professores de Língua Portuguesa que tenta mudar procedimentos didáticos fundamentados em contribuições da Lingüística, vemos por outro lado uma grande maioria insatisfeita, às vezes, amedrontada com mudanças que são urgentes e necessárias. A formação para ensino de língua que receberam baseava-se em conceitos, hoje, superados diante dos progressos da Lingüística, conceitos que necessitam de reformulação para se atingirem os objetivos reais do ensino da língua materna. Isto tem entravado a evolução do ensino de nossa língua na escola de 1.º grau a ponto de nos depararmos com a situação insustentável da atualidade (SÃO PAULO, 1975).

Além desse *Guias*, o governo estadual de São Paulo publicou o *Subsídios para a implementação do guia curricular de língua portuguesa para o 1º grau*, em 1977. Os documentos foram elaborados a partir da ciência linguística e possibilitaram a disseminação da nova visão de ensino de Língua Portuguesa.

O segundo fator da mudança foi a ocorrência de uma política educacional de quantidade (SILVA, R., 2004). Aumentou de forma considerável o número de alunos nas escolas, por meio da LDBEN vigente na época. O capítulo II – Do ensino de 1º grau, art. 20 da lei prescrevia: “O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula” (BRASIL, 1971). A escola recebeu mais alunos e com perfis diferentes, uma camada da sociedade que ainda não tinha acesso nenhum a ela. Com isso, surgem problemas relativos ao não domínio de conhecimentos

¹⁹ Concepção de língua e linguagem já tratada na seção anterior.

tradicionalmente esperados pela instituição educacional e conflitos resultantes do contato da variação linguística de prestígio da escola com as outras que chegavam (PIETRI, 2012).

Em atenção a esses problemas que surgiram com o aumento de matrículas, principalmente o relativo à língua, o Conselho Federal de Educação, em 1975, organizou um grupo de especialistas para averiguar a “carência linguística” dos alunos e propor “medidas saneadoras”. No entanto, estudaram a diversidade oral dos alunos a partir da 5ª série²⁰ e desconsideraram que já na 2ª série havia grande repetência e evasão. (SILVA, R., 2004).

Paralelo aos documentos oficiais, os estudiosos da área de linguística começaram a considerar a variedade linguística na escola como objeto de pesquisa.

As discussões fundamentadas em ideias linguísticas sobre o ensino de língua portuguesa no país, no período observado, se desenvolveram no sentido de mostrar que, para as classes desfavorecidas, o ensino significava mais exclusão que participação na sociedade. Além do problema da evasão, pelo fato de o aluno não conseguir se adaptar a uma realidade muito diferente da sua, feita para as classes privilegiadas, existia ainda o silenciamento da voz desse aluno com base na discriminação de seu dialeto, distante da norma culta, e, então, considerado errado pela escola (PIETRI, 2012).

Os linguistas brasileiros desenvolveram pesquisas e elaboraram projetos educacionais alternativos²¹, que consideravam as variantes orais. Discutiam sobre a situação da educação e do ensino de Língua Portuguesa. Os trabalhos desenvolvidos por esses linguistas relativos a esse período,

[...] permitem afirmar que vai mal o ensino do vernáculo no Brasil, porque a qualidade da escola vai mal em decorrência do quadro socioeconômico e político em que vivemos.

²⁰ 1ª a 4ª série – atual: 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental – séries iniciais / 5ª a 8ª série – atual: 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental - séries finais.

²¹ Silva, R. (2004) apresenta alguns desses linguistas e suas publicações ou pesquisas no período mencionado:

- Míriam Lemle, com base nas pesquisas de Mattoso Câmara Jr., publicou em 1978, “ Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa”;
- Anthony Naro coordenou um grupo de sociolinguistas (criado por Míriam Lemle) no Rio de Janeiro. O grupo articulava os conhecimentos linguísticos com o processo de ensino de língua portuguesa, de acordo com o aspecto sociolinguístico local;
- Como produtos do grupo liderado por Anthony Naro, surgiram o Censo Sociolinguístico do Rio de Janeiro e o relatório “Estruturas da fala do Rio de Janeiro e a aquisição da língua padrão”, em 1983;
- Em Brasília, Stella Bortoni coordenou um projeto na área da Sociolinguística. O objetivo era descrever e interpretar o português brasileiro e relacioná-lo ao ensino de língua portuguesa, no sentido de considerar o ensino bidialetal e aquisição dos padrões sociais de prestígio;
- Fernando Tarallo liderou um grupo de sociolinguistas em São Paulo, iniciado em 1980. As pesquisas desenvolvidas eram sobre variação e mudança no português brasileiro.

A par de irem mal a escola e o ensino do português, progride a lingüística no Brasil, permitindo o conhecimento cada vez mais claro sobre o português brasileiro (SILVA, R., 2004).

No decorrer da década de 1980, ressalta-se alguns marcos. Em nível estadual, por exemplo, São Paulo elaborou a *Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau*, iniciada em 1985. O foco principal do documento era a metodologia do ensino de Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 1986).

Em nível nacional, no ano de 1986, o Ministério da Educação divulgou as *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa* (BRASIL, 1986); em 1988, a promulgação da *Constituição Federal*, que determinou a língua portuguesa como língua oficial do Brasil e garantiu a alfabetização na língua materna para povos com línguas minoritárias (BRASIL, 1988a); e no mesmo ano, o então Presidente José Sarney (1985 – 1990), por meio do Decreto nº 96.533, de 17 de agosto de 1988, institui que a prova de Língua Portuguesa tem caráter eliminatório no concurso vestibular (BRASIL, 1988b).

Na década de 1990, iniciam no Brasil movimentos com marcas neoliberais e as reformas educacionais, como já discutido na seção anterior. Segundo Pietri (2016), o ensino de Língua Portuguesa se ajustou ao perfil da Educação nesse momento, que foi adequada aos interesses econômicos.

[...] de modo que perdem força as prerrogativas quanto à necessidade de se considerarem as diferenças linguísticas com base no respeito pela variedade trazida pelo aluno à escola: ainda que se mencione, em documentos de referência curricular produzidos no período, a questão da heterogeneidade linguística, não se propõe um ensino para a participação e a transformação social, mas a aprendizagem da norma padrão para a inclusão social [...] e para a adequação às situações de atuação social. [...] a imagem de totalização de uma língua nacional homogênea, sobreposta à língua oficial, se impõe sobre a realidade da diferença – que pode existir, mas nos lugares adequados (PIETRI, 2016, p. 26).

Os documentos oficiais que se destacam na década de 1990 são a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996b) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b, 1998a).

A LDBEN nº 9394/96 apresentou um caráter interacional da educação, conforme o seu art. 1º "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais"

(BRASIL, 1996b). Sobre o ensino de Língua Portuguesa, a Lei o determina como obrigatório e o trata de maneira bastante vaga. No entanto, o documento conta com os PNC para orientar a prática relacionada a cada componente do currículo.

Os PCN – Língua Portuguesa para 1^a à 4^a série do Ensino Fundamental foram publicados em 1997; para 5^a à 8^a série (terceiro e quarto ciclos) do Ensino Fundamental ocorreu a publicação em 1998; e para o Ensino Médio, em 2000. Os Parâmetros apresentaram pela primeira vez no país uma Base Nacional Comum de currículo e deixaram aberto um espaço para os conhecimentos relativos às especificidades de cada região, local, cultura da sociedade.

Os PCN de Língua Portuguesa expressam de forma indireta uma crítica contundente ao ensino tradicional de língua materna. Dentre as características marcantes desse ensino, podemos ressaltar: supremacia do ensino de gramática normativa descontextualizada dos usos e das práticas linguísticas; estudo da língua com predomínio da memorização das regras de exceção; demonstração de conceitos, identificação dos fenômenos linguísticos e repetição dos exemplos por meio de exercícios fragmentados e de frases soltas; supervalorização da norma culta e preconceito contra as formas da oralidade, bem como contra as variedades não padrão da língua; ausência de reflexão sobre fenômenos linguísticos e os contextos pragmáticos de sua utilização; base do trabalho pedagógico centralizado em cópia e repetição; textos, inclusive os textos literários, funcionando como ‘pretexto’ para a exploração dos aspectos gramaticais (OLIVERIA, P., 2018, p. 105).

Os Parâmetros responsabilizaram a escola sobre a garantia de proporcionar acesso aos saberes linguísticos a todos os alunos, de forma que possibilitasse o exercício da cidadania. A língua é compreendida na sua dimensão social e histórica, que varia conforme o tempo e espaço, consoante a conjuntura social do falante (BRASIL, 1997b, 1998a). O documento levanta uma discussão sobre leitura e escrita e relaciona o fracasso da escola nos anos iniciais por causa da ineficácia no ensino dessas práticas (BRASIL, 2000b). A língua e a linguagem são concebidas então em uma concepção interacionista²², com uma compreensão discursiva.

Segundo Ferrarezi Jr. (2014), os PCN não foram aplicados e entendidos de forma suficiente para marcar as mudanças que foram determinadas neles. O autor os considera como uma “revolução” em relação ao currículo nacional, mas uma inovação que não saiu no papel.

²² Concepção de língua e linguagem já tratada na seção anterior.

[...] pudemos notar que a estratégia de implantação dos PCN adotada pelo MEC foi muito ineficiente. Multiplicar os PCN aos milhares e jogá-los no colo dos professores não resolveu – e nem poderia resolver! – a questão. Não havia a competência presumida (e necessária) para a revolução curricular que a Lei 9394/96 e os PCN permitiram, em conjunto, fazer. Por outro lado, o MEC não exerceu a necessária pressão sobre os sistemas municipais e estaduais para que a lei fosse cumprida [...]. O fato é que continuamos, após quase vinte anos de LDB e de PCN, com currículos absolutamente desatualizados, ineficientes e destruidores de horizontes (FERRAREZI, 2014, p. 60).

Nas duas primeiras décadas do século XXI foram promulgados alguns documentos pontuais concernentes ao ensino de Língua Portuguesa. Inicialmente foram publicados documentos que normatizam o curso de Letras, o Parecer CNE/CES nº 492, aprovado em 3 de abril de 2001 (BRASIL, 2001a); Parecer CNE/CES nº 1.363, de 12 de dezembro de 2001 (BRASIL, 2001d); e a Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (BRASIL, 2002a)²³.

Em 2002, a partir de uma iniciativa não governamental, mas que contribui para a política de ensino de Língua Portuguesa, surgiu o projeto *Escrevendo o Futuro* e as *Olímpiadas de Língua Portuguesa*, desenvolvidos pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), que é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos. Os programas objetivam contribuir com a formação de professores e com o ensino de Língua Portuguesa. A metodologia utilizada envolve diretamente os gêneros textuais (GARCEZ, 2013).

No mesmo ano foram publicados os PCN+ Ensino Médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias, que consistem em orientações educacionais que complementam aos PCN (BRASIL, 2002e). O discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa continua na mesma linha que os PCN publicados anteriormente, consideram a necessidade da presença do texto em sala de aula e reafirmam a crítica sobre o ensino pautado em repetições isoladas de regras gramaticais.

As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento

²³ Tais documentos foram apresentados e discutidos na seção anterior, portanto, aqui somente são citados em função do contexto do ensino de língua portuguesa.

literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL, 2002e).

No ano de 2006, foram publicadas as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) e lançado o programa *Gestão da Aprendizagem Escolar – Língua Portuguesa* (GESTAR II). As OCEM apresentam o texto, gênero e letramento como princípios fundamentais e mantém as orientações teórico-metodológicas dos PCN (BRASIL, 2006b). O GESTAR II, por sua vez, é voltado para a Formação Continuada de professores dos anos finais do Ensino Fundamental, e tem o intuito de discutir o aspecto argumentativo da linguagem e refletir sobre as práticas de escrita e leitura (BRASIL, 2006c).

A elaboração e aplicação desse projeto foi um ato governamental que corrobora com a afirmação de Ferrarezi Jr. (2014), descrita anteriormente, sobre a não aplicação de forma efetiva dos PNC na educação nacional. “O GESTAR II caracteriza-se, portanto, como mais uma tentativa oficial de efetiva operacionalização das orientações curriculares vigentes nas escolas do Ensino Básico” (SILVA, W., 2012, p. 85).

Entre os documentos publicados na década de 2010, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Básica, em 2013 (BRASIL, 2013a) e as DCNs para o Ensino Médio, em 2018 (BRASIL, 2018b). As Diretrizes são normas de caráter obrigatório que estruturam e norteiam o planejamento curricular dos sistemas de ensino e das escolas. Com aspecto complementar, pois apresenta as competências e conteúdos de forma detalhada, foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em 2017 (BRASIL, 2017a) e a do Ensino Médio, em 2018 (BRASIL, 2018a)²⁴.

4.2 CONCEPÇÃO DE POLÍTICA DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

“Tudo o que sai da boca do homem tem sua marca” (POSSENTI, 1988, p. 55). A discussão sobre política de educação linguística inicia com a afirmação de Possenti para lembrar que cada indivíduo tem sua história, seu percurso, sua família, suas crenças, seus valores, sua rede social, sua marca. Com todas essas especificidades é praticamente

²⁴ Estes documentos também foram apresentados e discutidos na seção anterior.

impossível que sua variação linguística seja exatamente igual a de qualquer outra pessoa. Ao considerar o país, Brasil, essa diferença é mais destacada, pois somos um povo formado por inúmeras nações, as que aqui já habitavam, os indígenas, as que aqui chegaram, como os portugueses, espanhóis. Com o passar do tempo, inúmeros outros, como os africanos, asiáticos, os demais países da Europa e de todo o restante do globo. Com toda essa miscigenação, ao ponderar os 8,5 milhões de quilômetros quadrados de extensão do Brasil e o fato de não ignorar o processo de globalização, é impossível pensar em uma língua homogênea.

Os processos sociais, culturais, políticos, econômicos, demográficos, diaspóricos etc. que chamamos de globalização e que caracterizam a modernidade recente [...]: o mundo da compressão do tempo e do espaço, da tecnologia digital, dos choques e das mudanças socioculturais, das hibridizações de vários tipos (linguísticas, culturais, discursivas etc.), da hipersemiotização, da superdiversidade, da presença do terceiro mundo no primeiro e vice-versa, dos fluxos entre fronteiras físicas e virtuais, entre outros processos, com os quais nos deparamos continuamente, constituem um mundo no qual a linguagem ocupa um espaço privilegiado. Este é um mundo no qual nada de relevante se faz sem discurso (LOPES, L., 2013, p. 19).

A língua sempre exerceu grande influência na história da humanidade, no entanto, nos tempos atuais ela se destaca como instrumento de interação entre pessoas, povos, nações. Com todo esse poder sociocultural, a educação precisa considerá-la de tal forma e assim direcionar o processo de ensino-aprendizagem da língua em uma ação real, que propicie aos seus falantes o seu conhecimento e domínio.

A partir da implantação da Linguística no curso de Letras e das pesquisas desenvolvidas desde o final da década de 1970 e início dos anos 1980, a disciplina de Língua Portuguesa está sendo discutida na academia por professores, pesquisadores, linguistas. No entanto, até os dias atuais ainda há questionamentos e equívocos em relação a esse ensino. Dúvidas persistem sobre o que ensinar, como ensinar, o que dele esperar. São inúmeros trabalhos²⁵, como livros e pesquisas desenvolvidas com a temática. Muitos

²⁵ Exemplos de publicações: ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003. ANTUNES, Irlandé. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. São Paulo: Parábola, 2017. ASSIS, Eleone Ferraz (Org.). *Caminhos para a Educação Linguística*. São Paulo: Pontes, 2017. BAGNO, Marcos. *Não é errado falar assim!* Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2009. GUEDES, Paulo Coimbra (Org.). *Educação Linguística e cidadania*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. KLEIMAN, Ângela. Abordagens da leitura. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 7, nº 14, p. 13-24, 1º sem. 2004. MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010. PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2018.

congressos, conferências, fóruns²⁶. Mas, mesmo assim é possível ouvir indagações ou argumentações por parte de alguns professores de Língua Portuguesa sobre sua prática em sala de aula. Professores revelam desconhecimento ou insegurança relacionada a como atuar no processo ensino-aprendizagem de língua de maneira eficiente, que forme cidadãos que dominem sua língua, que saibam ler e escrever e que usem essas práticas de maneira fundamentada e legítima.

[...] verifica-se uma situação de mal-estar em sala de aula, uma vez que o professor sabe – ou pelo menos ouviu dizer – que não deve mais se limitar à transmissão da gramática normativa, executada por meio dos exercícios mecânicos de classificação/reconhecimento de palavras/funções de palavras, mas não se sente seguro para substituir essa prática por “outra coisa” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 67).

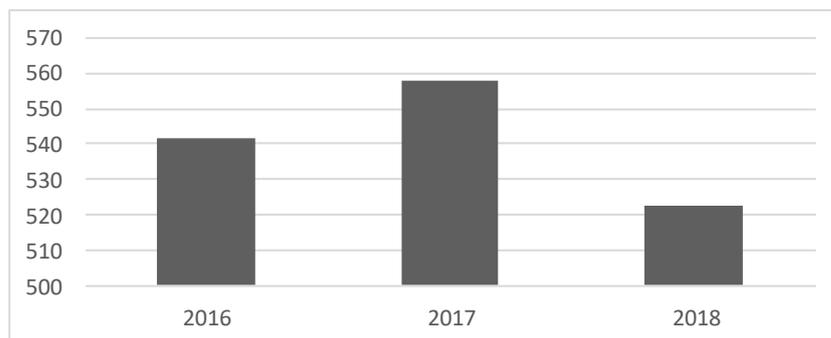
Como prova da deformidade do ensino de Língua Portuguesa em muitas escolas, há a constante lamúria de inúmeros professores de Ensino Superior que, ao receberem novos alunos, identificam que uma pequena percentagem é capaz de escrever um texto consistente ou interpretar com clareza um texto lido, como confirma Oliveira, L. (2010, p. 13), “suas competências de leitura e de escrita são motivo de reclamação por parte de muitos professores universitários que lecionam em turmas iniciais, independentemente do curso”.

A situação preocupante também fica clara ao se observar as avaliações aplicadas no sistema de ensino do Brasil. No Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), em relação à redação, o país não apresenta melhora quando se observa os últimos três anos, como mostra o Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)²⁷ (2019). Ao considerar o mínimo de 0 e o máximo de 1.000 pontos, a média, em 2016, foi de 541,9 pontos, em 2017 aumentou para 558,0 e, em 2018, apresentou uma piora considerável, com a média de 522,8 pontos, como está representado no Gráfico da figura 1.

²⁶ Exemplos de eventos: Simpósio de Variação Linguística e Ensino (SIMVALE) - Universidade Estadual de Maringá/PR. Simpósio Internacional de Ensino da língua portuguesa (SIELP) - UFU, Uberlândia/MG. Jornada de Estudos Linguísticos e Literários (JELL) - UFV, Viçosa/MG. Encontro Nacional de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas – Universidade Federal de Sergipe. Seminário de Estudos linguísticos e Literários (SELL) – Universidade Federal de Rondônia.

²⁷ <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem>. Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

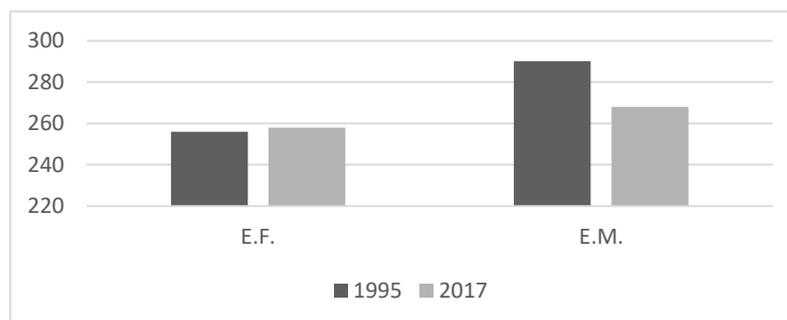
Figura 1: Média dos pontos nas redações do Enem, conforme o Inep (2019).



Fonte: a pesquisadora

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), por meio do Press Kit 2017 (ASCOM/INEP, 2017), material elaborado pela assessoria de Comunicação Social do Inep, divulgou os resultados alarmantes nos dados de evolução das médias dos estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio, em proficiência em língua portuguesa. O primeiro ano demonstrado foi 1995 e o último foi 2017. A média da 8ª série²⁸ do EF em 1995 foi 256, após doze anos, em 2017, a média apresentou uma melhora muito pequena, de apenas dois pontos, 258. Já as médias do Ensino Médio revelaram uma grande piora, em 1995, a média foi 290 e em 2017, foi 268, sendo 22 pontos a menos.

Figura 2: Média de pontos do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio em proficiência em língua portuguesa no Saeb.



Fonte: Adaptação de Press kit Saeb (2017).

Apesar da ocorrência de alguns questionamentos sobre a validação dos resultados das avaliações ao ensino brasileiro, a situação é clara. A qualidade da educação precisa

²⁸ Atual 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

melhorar, mais especificamente, o ensino de Língua Portuguesa necessita de mudanças pontuais urgentes.

Com isso, o momento é propício para uma tomada de atitude por parte de todos os envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem de língua materna, que inclui o Governo Federal, estados, municípios, professores e gestores da Educação Básica e do Ensino Superior. A partir da situação em que o ensino de língua se encontra, faz-se necessário um novo olhar e, ao concordar com Bagno e Rangel (2012), o Brasil precisa de uma política de educação linguística adequada e contemporânea.

O conceito de política de educação linguística compreende dois termos: política e educação linguística. Sobre política, Ball et al. afirmam:

[...] o que se entende por política será tomado como textos e ‘coisas’ (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados. A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos. [...]. Assim, a atuação de políticas envolve processos criativos de interpretação e recontextualização - ou seja, a tradução de textos em ação e as abstrações de ideias políticas em práticas contextualizadas (BALL et al., 2016, p. 13-14).

Nesse contexto, a política em questão é a educacional. Ao acompanhar Höfling (2001, p. 31), entende-se “educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos”. Destarte, a política educacional é de responsabilidade do Estado, mas envolve todos os atores no pensar e no processo de implementação.

Assim, espera-se que os agentes envolvidos no processo educacional tenham como preceito a reflexão e a realização de uma educação linguística adequada à sociedade atual. Educação linguística é um processo social natural, que se constitui nos sujeitos falantes. Individualmente, ela começa em cada pessoa no início da vida, na aquisição da língua materna, por meio da interação familiar e com a comunidade. Da mesma forma e tempo, desenvolve também características de um comportamento linguístico próprio de sua comunidade (BAGNO; RANGEL, 2012). Os mesmos autores afirmam ainda que,

Entendemos por *educação linguística* o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, possibilitam-lhe adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna,

de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de *imaginário linguístico* ou sob outra ótica, de *ideologia linguística*. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das *normas de comportamento linguístico* que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir (BAGNO; RANGEL, 2012, p. 233, com grifos no original).

A educação linguística está diretamente relacionada com as questões sociais e culturais, pois é pela vivência do sujeito, de seu percurso, que passa a conhecer sua língua e outras línguas. Travaglia explana que

A educação linguística deve ser entendida como o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s). A educação linguística permite saber as condições linguísticas da significação e, portanto, da comunicação, uma vez que só nos comunicamos quando produzimos efeito(s) de sentido entre nós e nossos interlocutores. A educação linguística deve, pois, possibilitar o desenvolvimento do que a Linguística tem chamado de competência comunicativa, entendida como a capacidade de utilizar o maior número possível de recursos da língua de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa. Portanto, a educação linguística trata de ensinar os recursos da língua e as instruções de sentido que cada tipo de recurso e cada recurso em particular é capaz de pôr em jogo na comunicação por meio de textos linguísticos (TRAVAGLIA, 2007, p. 26).

A educação linguística, como “conjunto de atividades de ensino-aprendizagem” formais que Travaglia (2007) trata, é a ofertada no âmbito da escola. Quando a educação linguística é relacionada a um ensino de língua como meio de interação, o indivíduo tem a possibilidade de aprender a adequar sua fala conforme a circunstância. O ensino proporciona o domínio dos mecanismos da língua de forma que aconteça a comunicação, independente da situação, local ou pessoas envolvidas. Como afirma Bechara (2006, p. 13), o ensino forma “poliglota na própria língua”.

O ensino proporcionará ao aluno conhecimento para dominar os vários usos da língua, não só da norma oficial, mas todas as variações que revelam e representam a multiculturalidade do Brasil, “no dia em que a nossa educação linguística [...] se concentrar no mais importante, que é letrar as pessoas, colocá-las para ler e escrever [...]” (BAGNO, 2015). Também oportunizará ao sujeito a construção e valorização de sua identidade

linguístico-cultural, além de conhecer e respeitar o valor do outro. Dessa maneira, o ensino contribuirá com questões educacionais, além de questões de mundo, como sociedade, trabalho, lazer, pois os alunos serão pessoas “pensantes-comunicantes” (PALMA; TURAZZA, 2014).

Uma educação linguística adequada para a atualidade reconhece as transformações políticas e sociais do país, as características da globalização. Além de considerar as desigualdades sociais, compreende toda a diversidade existente, em todos os sentidos, a variedade linguístico-cultural e a variedade de situações em que qualquer pessoa é inserida durante a vida. Como confirma Guy e Zilles,

Esta é a realidade linguística que faz parte da experiência de todo falante, e não adianta fingir que a língua é homogênea quando estamos na sala de aula com os alunos. Um ensino de língua ao mesmo tempo realista e sofisticado aceitaria este fato e o usaria como recurso pedagógico. Um ensino de língua sensível às diferenças socioculturais, [...] procuraria, a nosso ver, trabalhar abertamente com essas questões (GUY E ZILLES, 2012, p. 131).

Por meio da educação linguística que considera a diversidade da sociedade, da cultura e da língua é possível responder os questionamentos dos professores da Educação Básica, discutidos no início desta seção, sobre como deve acontecer o ensino de Língua Portuguesa. O ensino conforme a concepção de língua como meio de interação, considera as práticas de linguagem, que são apresentadas pelos PCN (BRASIL, 1997b; 2000b) e pela BNCC (BRASIL, 2017a; 2018a). Elas são cinco dimensões: oralidade, leitura, escrita, literatura e léxico-gramatical.

Todas essas dimensões devem ser trabalhadas juntas, de forma articulada, pois é impossível conceber, por exemplo, a língua escrita, sem a ocorrência da leitura e da oralidade, bem como a literatura afastada do léxico-gramatical. As dimensões são intrinsecamente ligadas, principalmente quando utilizadas em um processo de ensino de língua para interação sociocultural. Cada dimensão possui seus objetivos, suas características e naturalmente revela sua conexão com as outras dimensões.

O trabalho com a oralidade possibilita o aluno entender as especificidades de sua fala, da fala de sua família e da mesma forma, entender a fala do outro. O objetivo é capacitar o aluno a compreender e dominar o uso da oralidade no dia a dia, de forma que o habilite para distinguir a linguagem oral, formal e a informal e que possa ajustar seu discurso conforme o momento, situação e envolvimento. O indivíduo passa a ter um

melhor entendimento sobre si e é capaz de intervir na sociedade e nas questões discursivas (NOGUEIRA JUNIOR, 2014).

A prática compreenderá as diversas falas e esclarecerá o porquê da diferença, além de tornar possível a seleção adequada a cada situação. Como afirmam Cavalcante e Melo (2006, p. 183): “Trata-se de identificar, refletir e utilizar a imensa riqueza e variedade de usos da língua na modalidade oral”. As mesmas autoras ainda afirmam que é destacável o aspecto da variação na análise da fala e da escrita.

A variação dialetal é um fator real, que não se limita como característica da língua portuguesa, mas ocorre em todas as línguas. Quando essa diversidade não é apresentada como algo natural e como ocorre esse processo, possivelmente surgem situações de preconceito e afastamentos. Assim, o estudo da oralidade também deve atentar para essas questões com o intuito de eliminar as ações de reprovação em relação às diferenças reveladas com a variação linguística.

Qualquer indivíduo normal que entre na escola passa a ser alfabetizado em sua língua materna já é senhor de sua língua, na modalidade oral própria a sua comunidade de fala. Admitido esse princípio, qualquer trabalho de ensino de língua materna se constitui em um processo de enriquecimento do potencial linguístico do falante nativo, não se perdendo de vista a multiplicidade de comunidades de fala que compõe o universo de qualquer língua natural, multiplicidade que variará, a depender das características de cada uma, enquanto língua histórica, isto é, língua inserida tanto sincrônica quanto diacronicamente no contexto histórico em que se constitui e em que se constituiu (SILVA, R., 2004, p. 27).

A prática da oralidade em sala de aula, conforme Guy e Zilles (2012), compreende todos os aspectos da linguagem e envolve todos os agentes desse processo. Um ensino consciente reconhece esse fator e o utiliza como recurso pedagógico, de forma concreta e clara.

De acordo com Antunes (2003) e Cavalcante e Melo (2006), o estudo da oralidade, além do caso da variação dialetal, considera as situações de comunicação, compreensão e interação relativas a cada gênero e os diversos elementos da fala, como entonação, recursos sonoros, impoção da voz, pausas. Além de dominar as etapas do discurso em uma conversa, início, meio e fim e também, a expressão corporal.

As atividades para o estudo da oralidade podem ocorrer com as realizações de seminários, debates, juris simulados, exposições orais, entrevistas. Bem como apresentações em eventos e feiras de ciências, de conhecimento, de cultura e outras. Toda

essa prática com a modalidade oral é orientada por diversos fatores, como: a coerência global, que capacita o aluno a identificar o tema tratado e todos os outros aspectos globais do texto; a articulação dos tópicos de interação que leva a dominar elementos conectores e reiterativos, de forma a respeitar os princípios da textualidade; a variação de gêneros e tipos, que possibilita distinguir o discurso formal e coloquial, além de poder identificar e produzi-los de forma que rejeite toda expressão de preconceito e desenvolva o respeito e a atenção em relação ao interlocutor; o convívio social facilitado a partir do domínio da relação de quem fala e de quem ouve, o entender o momento de ser interlocutor e ou o receptor, de maneira que contribua para a interação em qualquer situação comunicativa; a apreciação estética específica da literatura, o poder admirar as expressões artísticas como os repentistas e cantadores como marcas culturais e desprendidos de preconceito linguístico; as especificidades da oralidade, ou seja, identificar o que há de semelhante e de diferente entre a fala e a escrita, por meio da aproximação das duas formas no mesmo nível, como fala e escrita formais. Como, por exemplo, levar os alunos a assistirem uma entrevista na TV e passar as falas dos envolvidos para um texto escrito, como o processo de “retextualização”, indicado por Marcuschi (2010).

Vale destacar que nem a fala e nem a escrita se opõem uma à outra (NOGUEIRA JR., 2014). A oralidade e a escrita apresentam uma correlação bilateral, não sendo, então, indicado o ensino de uma delas de forma isolada.

A dimensão leitura é prática social e há diversos modos de ler, que são definidos a partir da circunstância, da formalidade e grupo social, das vivências dos envolvidos, do local em que estão e dos objetivos do ato de ler. Ela é sociointerativa quando o leitor age no processo de compreender, interpretar e recuperar o sentido intencionado pelo autor, nesse momento os sujeitos se integram e se relacionam com a realidade sociocultural. (KLEIMAN, 2004; ANTUNES, 2003).

O ato de ler, assim como escrever, em uma sociedade letrada, é muito importante para a vida, tanto na escola, como no meio social. A leitura está presente em todos os lugares e é a partir dela que a pessoa tem contato com o mundo e, por meio da interação, tem informações, orientações, notícias, manuais, receitas, prazer etc. Antunes (2003, p. 76) pontua: “ler para informar-se; ler para deleitar-se; ler para entender as particularidades da escrita”. No entanto, para que essa prática social da leitura seja efetivada é preciso compreensão. Conforme Marcuschi (2008), a compreensão não ocorre simplesmente com o domínio do sentido literal das palavras. Este é um processo mais complexo, pois envolve

algumas noções básicas, como língua, texto e inferência, e outros fatores como, contexto, sujeito, estilo e gênero textual. Dessa forma, “Compreender exige habilidade, interação e trabalho” (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

A escola é o lugar indicado para proporcionar a atividade de leitura em sua totalidade. Ela possui meios para apresentar, incentivar, ensinar, envolver o aluno legitimamente nessa prática. O ensino deve prezar pelo tipo do texto para garantir as peculiaridades do processo de ler e compreender, os textos devem ser autênticos, precisam possuir característica comunicativa, com função sociointerativa, ou seja, textos reais.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...]. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Os gêneros discursivos são ótimos recursos para o desenvolvimento da prática de leitura em sala de aula. De acordo com Lopes-Rossi (2011), os gêneros possibilitam a análise de sua composição, os aspectos verbais e não verbais, as informações que são expostas ou ocultas, as que são mais destacadas ou menos. Os gêneros podem ser selecionados conforme a função social e seus objetivos de comunicação, como rótulos e propagandas de produtos, manuais de jogos ou instrução de equipamentos, bulas de remédio, contratos. Propiciam, também, leitura para entretenimento e aquisição de conhecimento, como letra de música, verbete de dicionário, romance e poesia.

As atividades de leitura em sala de aula podem acontecer apenas para atender o ato de ler ou pode e deve servir como primeiro passo em um projeto de escrita, pois não é possível produzir um texto sem conhecer o objeto e suas especificidades e, para adquirir esse conhecimento, é preciso ler. A leitura direcionará o aluno para a discussão, reflexão e comentários sobre o tema em questão e sobre o gênero em uso.

Como exemplo de projeto para leitura a partir de gêneros, o professor pode desenvolver atividades com memes²⁹. A princípio, com o uso de celulares na sala de aula,

²⁹ O termo memes em um contexto comunicacional da internet abrange “ideias, brincadeiras, jogos, piadas ou comportamentos que se espalham através de sua replicação de forma viral” (FONTANELLA, 2009, p. 8).

os alunos escolherão diversos memes que chamaram atenção. O material pode ser encontrado em diversas redes sociais no ambiente virtual, como Facebook, WathsApp, Instagram e Twitter. Em seguida, o conteúdo selecionado deverá ser reproduzido por meio de projetor multimídia e em cópias impressas. Com o material disponível e em mãos, inicia-se o processo de leitura, que pode ser baseado nas orientações de Lopes-Rossi (2011), com a discussão sobre as condições de criação e circulação do gênero, a partir de questionamentos como: quem escreve em geral esse gênero? Qual o seu objetivo? Quando? Como escreve? Quais informações foram utilizadas como base? Para quem ler? Quais influências esse texto pode causar? Onde o encontra? Após a conversa sobre o gênero, inicia a leitura verbal e não verbal, como a análise da imagem atualizada, as cores, os tamanhos da fonte, a escolha vocabular, a identificação das informações apresentadas e omitidas, o tom, o estilo, o tema, a percepção do aspecto social e/ou histórico, e tantos outros fatores. Além, dessa leitura, é investigado o conhecimento dos alunos sobre o tema apresentado no meme. Caso o grupo apresente alguma deficiência de informação para a compreensão, a turma é direcionada a uma pesquisa, tanto em livros, como em jornais, revistas e em sites de pesquisa no ambiente virtual, com o objetivo de sanar qualquer lacuna para compreensão do sentido. Após o processo de leitura, o projeto pode dar sequência com atividades de escrita e oralidade.

A escrita se destaca por sua importância em toda vida social de uma sociedade letrada, em que tudo está rodeado de texto escrito, como informações, registros, avisos, orientações, recados, história e tantos outros, de maneira que se torna essencial o domínio de sua prática. O texto, como afirma Koch (2011, p. 20), “Trata-se, necessariamente, de um evento dialógico (Bakhtin), de interação entre sujeitos sociais – contemporâneos ou não, co-presentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo constante”.

No contexto escolar, a prática de texto se justifica também pelo “princípio de que muitas questões linguísticas só podem ser apreendidas na dinâmica textual e fundamentadas nas teorias sobre o texto” (ANTUNES, 2017, p. 26), pois todas as relações de interação acontecem a partir de textos e são neles que os elementos linguísticos são coordenados.

O ensino de e para a escrita deve compreender a língua como processo de interação, de forma que toda a escrita produzida faça sentido, tendo um tema definido, o porquê de sua produção e quem vai ler.

Escrever, na prática de sala de aula, é abrir-se para além da convivência íntima e solidária com as palavras, e conviver com o discurso alheio, do aluno ao lado da professora, do corretor. Ao escrever, o aluno amplia a consciência de que o outro, que o lê, existe, não como leitor passivo, receptor resignado, mas alguém capaz de coparticipar de seu texto (CITELLI; BONATELLI, 2011, p. 143).

A escrita na escola não deve se restringir àquelas redações que o professor dá o tema ou o título, em que o aluno escreve no mínimo quinze linhas e entrega para, algumas vezes, ter um retorno sobre os aspectos da constituição da introdução, desenvolvimento ou conclusão, ou se há algum equívoco referente à ortografia, acentuação, concordância verbal, por exemplo. O texto produzido na sala de aula precisa ter sentido, fazer parte da realidade social, como produto de interação. A ação de criar um texto expande as práticas de letramento e evolui a concepção de língua/linguagem, pois ao se tornar autor, o aluno se apropria do papel de locutor, o que demanda ter o que dizer, a razão, apropriar-se do que diz como sujeito, identificar a melhor maneira como dizer e ter para quem dizer (GERALDI, 2011). Assim, o ensino exercerá um papel real na “prática social escolar”, ao considerar procedimentos e com caráter reflexivo (BUNZEN, 2006).

Com base em Menegassi (2016), o processo de escrita é orientado por vários aspectos consideráveis, que são: a finalidade; a identificação do interlocutor; a definição do gênero textual; a circulação social; a posição do autor; e a manutenção ideológica e do gênero selecionado. E se constitui por meio de quatro etapas: planejamento, execução, revisão e reescrita.

Além de todo o processo discutido, é importante insistir que a prática da escrita deve ser constante para aprimorar a produção, o planejamento, a revisão e a reescrita. Em concordância com Souza, lemos que:

Ora, escrever não é uma habilidade simples de se adquirir, isto é, exige dedicação, disposição para reescrever, tentar de novo, buscar outros caminhos, revisar; [...]. E uma lei dentro do processo de aprendizagem da escrita é que só aprende a escrever direito quem, ao menos, se dispõe a escrever (SOUZA, J., 2012, p. 345).

No entanto, com base nas afirmações de Bunzen (2006), um aluno pode ser questionado se ele escreve ou se gosta de escrever, possivelmente, sua resposta pode ser negativa em relação à prática ou gosto. Contudo, esse mesmo aluno escreve mensagens em seu celular, produz versos em seu caderno, compõem rap, funk, ou qualquer outro estilo musical, escreve cartas, elabora currículo para conseguir um emprego, elabora legendas

para suas postagens em redes sociais no ambiente virtual. Todas essas práticas revelam não que os alunos são apáticos quanto à escrita, mas sim que a produção textual na escola pode estar alheia às práticas sociais.

Para que a produção textual em sala de aula alcance seu objetivo é necessário que os diversos gêneros produzidos pelos alunos fora da escola sejam legitimados, assim a relação entre a língua e a vida fará sentido. Como constata Marcuschi sobre o trabalho com gêneros textuais:

[...] um empreendimento cada vez mais multidisciplinar. Assim, a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder à questão de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas (MARCUSCHI, 2008, p. 149).

Para exemplificar o desenvolvimento de atividades com escrita, os professores podem propor um projeto de feira de profissões, indicado para as séries do Ensino Médio. No projeto serão produzidos textos de caráter individual e em grupo e envolverá diversos gêneros textuais. As atividades envolverão além da escrita, a leitura e a oralidade. Caberá aos alunos as seguintes tarefas: elaborar questionários para aplicar uma pesquisa sobre as profissões que mais interessam aos alunos da escola; produzir gráficos para expor as profissões que mais se destacam entre os alunos; escrever carta-convite para os profissionais realizarem palestras ou participarem de mesas redondas no evento; escrever carta-convite para as faculdades e universidades da cidade para montarem *stands* e exporem seus cursos de graduação; criar o roteiro das atividades que serão realizadas no evento e mapa da escola com a distribuição do espaço para as exposições das instituições de Ensino Superior; elaborar folders e cartazes para divulgação da feira; elaborar mensagens para convidar alunos e família, via redes sociais, no ambiente virtual; formular perguntas para serem realizadas aos profissionais após suas apresentações; e elaborar um catálogo das profissões abordadas na feira, com imagens e textos.

A dimensão da literatura deve estar presente em toda a Educação Básica e ser entendida como arte vinculada em um processo histórico-social. A literatura apresenta característica interdisciplinar, pois o texto permite que o leitor correlacione os assuntos que já tem conhecimento com o que está tendo contato na leitura. Assim, quem o lê faz interferência na produção artística, bem como as condições de produção e as influências que foram articuladas para sua concretização, como política, sociedade, história e outras

inúmeras motivações. Essa visão de intertextualidade, interdisciplinaridade, é primordial para formar um aluno mais crítico em relação à manifestação literária, como fator que revela as antíteses e divergências da realidade (MARTINS, 2006).

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusoe*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário [...] a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta [...]. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens (BARTHES, 1979, p. 18-19).

Com essa afirmação de Roland Barthes fica clara a ideia que a literatura deve estar presente nas salas de aula. Além de apresentarem realização estética, as obras literárias também são “objetos de linguagem que – *pele fato de exprimirem uma cultura, um pensamento e uma relação com mundo* – merecem que nos interessemos por elas” (JOUVE, 2012, p. 135, com grifos no original).

De acordo com que escreve Pilati (2017), por meio da forma estética específica, a literatura revela vivência humana que contribui na formação acadêmica e proporciona uma compreensão do mundo e consciência de si mesmo, com isso, o professor precisa de um meio para a literatura deixar de ser uma leitura discreta na escola, passar a ser o centro da ação didática e exercer todo seu papel.

O ensinar literatura, como primazia, deve considerar todos os gêneros literários, de todos os grupos, classes sociais e lugares, para proporcionar uma experiência de mundo e ter contato com o diferente, não para julgar, mas para conhecer. O contato deve ser com a obra integral, pois “por exemplo, permite descobrir, identificar e compreender os fenômenos sobre os quais serão estabelecidos conceitos e noções que, ao longo de tempo, se transformarão em ferramentas de leitura” (ROUXEL, 2013, p. 21).

Dalvi (2013) apresenta alguns princípios, chamados de “teses”, imprescindíveis para posicionar a literatura no centro do ensino da língua, são eles: a primazia da literatura na educação; o texto literário como centro do ensino; a qualidade literária; textos nucleares que articulam com diversas linguagens, circuitos e suportes; negação de atividades que

tratam os aspectos históricos da literatura de forma descontextualizada; diminuição da quantidade de informações histórico-literária e incentivar a literatura para a vida, em busca de prazer, conhecimento, sabedoria e crítica; respeito e incentivo da leitura com liberdade, porém orientar como deve ocorrer a seleção de materiais para essa leitura livre e legítima; a defesa da formação do leitor com identidade própria; destaque à literatura como formadora de identidade e destacar sua relação ética e política; as terminologias utilizadas nas interpretações e análises dos textos literários devem ser utilizados com clareza, moderação e precisão.

[...] a literatura é *transfiguração da realidade*, ou seja, que ela é uma forma de conhecimento da vida humana. Aí está o seu grande potencial político: criar e ler literatura é, em alguma medida, formar ativamente uma certa interpretação da realidade, que nos torna mais íntimos das contradições e das grandes perguntas que se apresentam incontornáveis aos nossos olhos de sujeitos sociais [...]. Ou seja, uma *educação literária* implica conceber a educação como processo de emancipação dos educandos (PILATI, 2017, p. 39, com grifos no original).

Para exemplificar um ensino com a Literatura como centro, com base no texto de Pinheiro (2018), o professor pode propor um projeto com poesia. Inicialmente é selecionado um livro de poesias e o professor realiza sua leitura individual, em sua casa ou em seu momento de planejamento na escola. A leitura é para conhecer a obra, por prazer e para análise. Após, o professor apresenta o livro para a turma, ele selecionará uma poesia, conversará com a turma sobre o tema tratado por ela, falarão com base em suas vivências e conhecimentos, depois é realizada a leitura da poesia escolhida, pode ser lida pelo professor, por um aluno ou vários, e então o diálogo dá continuidade agora tendo a obra como base. Em seguida, os alunos terão contado com os demais poemas da coletânea. Direcionar os alunos a lerem o poema que mais chamou sua atenção e falar sobre ele. O professor pode aproveitar o momento para destacar as questões de ritmo, pontuação, abrir para diversas interpretações. Após as leituras, conversas e análises é interessante uma atividade prática, como um jogo de perguntas e respostas, sendo que os alunos elaborarão perguntas em que as respostas são versos dos poemas, ou produzir uma peça teatral, em que os alunos encenarão a poesia. Essas atividades são ricas, pois além de proporcionar um maior envolvimento com a obra, são desenvolvidas também as práticas de escrita e oralidade.

A dimensão léxico-gramatical, segundo Palma e Turazza (2014), tem como objetivo capacitar o aluno a refletir e utilizar os recursos linguísticos, compreender o funcionamento do léxico nas produções orais, escritas e leituras, identificar e ser capaz de fazer uso dos diferentes tipos de gramática, tanto a teórica, que são a normativa e a descritiva, quanto a reflexiva.

A gramática normativa estuda a norma culta que impõe as regras para falar e escrever bem, conforme a variedade padrão. A gramática descritiva descreve e registra os aspectos de um sistema linguístico. A gramática reflexiva é o ato de refletir sobre os recursos linguísticos utilizados e suas alternativas. Analisa os efeitos de sentido em relação ao processo de interação comunicativa e compara-os com outros recursos que poderiam produzi-los em situações de interação diferente. Sua atenção está direcionada à semântica e à pragmática. “[...] ensinar gramática de uma língua é, antes de tudo, proporcionar e conduzir a reflexão em torno do funcionamento da linguagem, tendo em vista o uso linguístico, por falantes socialmente integrados, e a produção de sentidos” (FLORES, 2012, p. 54).

Dessa forma, o estudo da gramática reflexiva e das outras, deve acontecer em relação aos recursos e fatos da língua a partir dos textos orais e escritos, portadores de sentido (gêneros textuais) que circulam na sala de aula.

Ao considerar a concepção de língua como processo de interação, o ensino é pautado na textualidade, assim, e conforme afirma Antunes (2017), o objeto da linguagem foi ampliado, pois agora a língua é realizada em funções, não é mais só um grupo de signos. O estudo da língua se volta para usos concretos, reais e múltiplos. Com isso, a linguística nos aponta quatro “sistemas de conhecimento”, que são fundamentais para todas as atividades que contemplam a linguagem, são eles: o conhecimento linguístico (léxico e gramatical); o enciclopédico (conhecimento de mundo por meio de vivências); o sociointeracional (o domínio das relações sociais para a interação comunicativa); e o conhecimento das regularidades textuais (o conhecimento dos vários gêneros textuais orais e escritos utilizados no dia a dia). A observação dos quatro sistemas revela que a gramática está presente apenas no primeiro, conhecimento linguístico. Assim, fica claro que “[...] o conhecimento gramatical, se é necessário, também não é suficiente” (ANTUNES, 2017, p. 143). Destarte, não é possível haver uma atividade de língua sem ter a presença da gramática, dando-lhe uma característica de necessária, porém, há outros conhecimentos que são determinantes o processo de estudo da língua, então a gramática não é o bastante.

O texto é a forma prioritária de se usar a língua. É a *única forma*. A forma necessária. Não tem outra. A gramática é constitutiva do texto, e o texto é constitutivo da atividade da linguagem. Sua exploração em sala de aula tem outras razões que deixa as aulas menos monótonas e mais motivadoras. Tudo que nos interessar no estudo a língua culmina com a exploração das atividades textuais e discursivas (ANTUNES, 2007, p. 130, com grifos no original).

Para exemplificar a prática da gramática em sala de aula, segue um projeto apresentado por Freitas e Sousa (2014). A atividade é sobre verbos impessoais – variação no uso de haver, ter e fazer, indicado para o Ensino Fundamental. O ensino será baseado em situações reais de uso para ter sentido e que seja significativo aos alunos. O primeiro passo é solicitar para os alunos pesquisarem músicas nacionais em que ocorre o uso de haver/ter/fazer. Após a seleção das letras das músicas, acontece a reprodução das mesmas em retroprojeter multimídia e toda a turma, com o professor, refletem sobre o fenômeno, como ele ocorre no português, se é mais comum na fala ou na escrita. Em um próximo momento, a partir de textos produzidos pelos alunos, acontece uma seleção de algumas produções que mais apresentam ocorrências dos verbos em questão. Com a reprodução em projetor multimídia, todos analisarão como esses verbos foram usados, as formas impessoais em enunciados, como foi aplicada a regra de concordância verbal. Após reflexão, leituras e discussão sobre adequação em diferentes contextos comunicacionais, a turma realizará a reescrita, de forma que destaque a mudança da ocorrência coloquial da língua para a variedade padrão, indicada pela gramática normativa.

O fazer pedagógico que contemple a realização de exercícios e que mostre a língua em uso despertará no aluno a consciência das diferenças linguísticas e das raízes deste fenômeno, que nascem das diferenças sociais e culturais. Rejeita-se, assim, o preconceito e mostra-se a importância de compreender e aceitar que a língua é tão plural quanto o é a sociedade (FREITAS; SOUSA, 2014, p. 177).

Toda essa discussão sobre os conceitos de política educacional e educação linguística revela a necessidade de uma formação de professor comprometida com as atuais necessidades de uma sociedade globalizada. Pois, espera-se que seja na formação inicial que o futuro professor tenha contato com os documentos normativos da educação e que seja capaz de analisá-los de forma crítica e dominar os conteúdos elencados neles para sua prática docente em sala de aula.

O Governo Federal, representado pelo Ministério de Educação, tem publicado documentos, diretrizes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b;

2000b), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013a) e mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a; 2018a), com o intuito de orientar, dar um norte para a Educação Básica e, também, para o ensino de Língua Portuguesa. No entanto, conforme Bagno e Rangel,

[...] todo esse esforço político oficial de atender às demandas de educação lingüística da sociedade é acompanhado num ritmo muitíssimo mais lento (e com impacto social muito menor) pelas instituições de ensino superior, ou seja, pelos cursos de Letras, mesmo os das universidades mais conceituadas (BAGNO E RANGEL, 2005, p. 64).

Está claro que o ensino atual de Língua Portuguesa no Brasil não está adequado com o desejado. Como já foi discutido, o fato é notável por meio das avaliações nacionais, das dificuldades e inseguranças reveladas pelos professores de Educação Básica em relação a prática em sala de aula, pela complexidade de se concretizar na escola o que é tão pesquisado e discutido. Todas essas adversidades refletem questões relativas à formação do professor, que parece não conseguir atender a demanda da sociedade atual por uma educação linguística de qualidade. Destarte, para sanar essas questões o país precisa ter, de forma “adequada ao momento político nacional e cientificamente consistente” (BAGNO E RANGEL, 2005, p. 79), uma política de educação linguística.

4.3 PERSPECTIVAS PARA UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA

Diante da situação atual do ensino de Língua Portuguesa, é importante que todos os comprometidos com esse processo revejam conceitos, valores, objetivos, concepções, métodos para a prática educativa. A partir dos textos de Bagno e Rangel (2012) e de Silva, R. (2004), recomendam-se que algumas posições e certas áreas de pesquisa devam ser consideradas e articuladas para que seja possível assegurar que se estabeleça uma política da educação linguística apropriada para a atualidade, tais como: admitir o traço multilíngue da língua portuguesa, reconhecer o multiculturalismo, a garantia dos direitos linguísticos, a variação linguística, o enfrentamento direto ao preconceito linguístico, assegurar e promover o letramento, incentivar a pesquisa científica, analisar e reformular, caso necessário, os cursos de Formação de Professores, de modo específico, os cursos de Letras.

4.3.1 Multilinguismo

Primeiramente, o país precisa ser reconhecido em toda sua peculiaridade, pois somos uma nação multilíngue, apesar dos fatos de que a “política de homogeneização lingüística no Brasil se inicia concomitantemente à colonização do território brasileiro pela coroa lusa e pelos jesuítas” (SILVA, R., 2004, p. 49) e de que a Constituição Federal, de 1988, estabelece um caráter monolíngue com a determinação do Art. 13: “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil” (BRASIL, 1988a). Conforme Oliveira, G. (2007, p. 8), o Brasil é “um país constituído por mais de 200 comunidades linguísticas diferentes”, além de ter a Língua Brasileira de Sinais também reconhecida como meio legal de comunicação e expressão por meio da Lei 10.436, decretada em 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002b).

[...] o espaço de enunciação brasileiro é, como de resto qualquer outro, multilíngue. Multilíngue, tanto no sentido de que no Brasil praticam-se línguas como o português (que é praticada como língua nacional-oficial), as línguas indígenas, as línguas de imigração, as línguas de fronteira, quanto ao sentido de que o português se divide em várias ‘línguas’ em vários e diversos falares das regiões as mais diversas (ORLANDI, 2007, p. 64).

O multilinguismo refere-se à presença de diversas línguas em uma determinada sociedade ou em um espaço (BERGER, 2015). Não é possível que ainda permaneça a ideia de que no Brasil se fala apenas a língua portuguesa e que essa fala é exatamente igual em qualquer lugar no país. Essa postura além de não ser verdade, não contribui com a nação. Oliveira, G. (2010) afirma que o multilinguismo, atualmente, tem seu potencial relacionado à globalização, pois não é mais interessante, como política de Estado, que as pessoas do país falem apenas uma língua.

A escola, nesse contexto, deveria considerar os aspectos sociolinguístico e sociocultural, pois sabe que o aspecto multilíngue promove os valores de identidade e os culturais. Dessa forma, o ensino possibilita uma formação de cidadãos que respeitam o outro, apesar e inclusive por suas diferenças sociais e linguísticas.

É possível planejar-se um sistema educacional que, a partir da pré-escola, priorize as necessidades efetivas da população brasileira, na sua totalidade diversificada, criando espaços para instituições que permitam a qualquer criança uma formação ampla e profunda que considere e respeite como ponto de partida a diversidade cultural e a leve em conta,

não para homogeneizá-la, mas para tirar dela o melhor de sua potencialidade, com o objetivo prioritário de enriquecer o patrimônio cultural brasileiro no sentido o mais abrangente possível (SILVA, R., 2004, p. 25).

Tratar de multilinguismo é estar muito próximo do multiculturalismo. A língua possui uma restrita relação com a cultura, de forma que a realização expressa com ela o modo de agir, o que se pensa, os valores.

4.3.2 Multiculturalismo

Multiculturalismo é o reconhecimento da diversidade cultural, da existência de pluralidade cultural. É a simultaneidade de formas culturais ou grupos que apresentam culturas diversas no mesmo ambiente social (SANTOS; NUNES, 2003). O multiculturalismo não faz juízo de valor, não compara as culturas. Trata-se de respeitar as diferenças culturais.

Quer usado como meta, conceito, atitude, estratégia ou valor, o multiculturalismo costuma referir-se à intensas mudanças demográficas e culturais que têm ‘conturbado’ as sociedades contemporâneas. Por conta da complexa diversidade cultural que marca o mundo de hoje, há significativos efeitos (positivos e negativos), que se evidenciam em todos os espaços sociais, decorrentes de diferenças relativas a raça, etnia, gênero, sexualidade, cultura, religião, classe social, idade, necessidades especiais ou a outras dinâmicas sociais (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 7).

Conforme Bastos, M. (2017), em meados do século XX, o multiculturalismo surgiu nos Estados Unidos, por meio de organizações de enfrentamentos pelos direitos civis. Seu principal intuito era a luta contra o preconceito racial, principalmente dos negros. Os precursores foram professores universitários afro-americanos. Nas décadas de 1980 e 1990, as universidades americanas aliaram-se ao movimento multicultural que, com isso, ganhou espaço e possibilitou a criação de políticas públicas em todos os setores.

O multiculturalismo no Brasil está relacionado à migração e aos povos tradicionais, os indígenas. O país, além do fato de inicialmente ser habitado por índios, recebeu e ainda recebe pessoas vindas de vários lugares do mundo, pelos mais diversos motivos. O território nacional apresenta um complexo multicultural, com variedade de costumes, roupas, música, comida, credo religioso, valores.

O multiculturalismo tem passado despercebido, frente as sociedades, no entanto, as suas marcas vêm deixando um respaldo bastante positivo nas páginas da história brasileira. Por se tratar de um país cujo povo, é acentuadamente, miscigênico, o Brasil deve admitir o reconhecimento da grandeza dessa fusão de conhecimentos adquirida à custa de gotículas de suor, ao longo dos séculos. É impossível negar que em cada indivíduo, sobretudo brasileiro, haja um pouquinho de conhecimento provindo dos povos que constituíram o nosso país (BASTOS, M., 2017, p. 111).

Com toda essa diversidade, é interessante que a educação pondere o caráter multicultural brasileiro, pois ele é real e não há possibilidade de apagá-lo da sociedade. Ao considerá-lo, a escola poderá se tornar um espaço de compreensão das diferenças e que combata o preconceito, o racismo e a discriminação.

4.3.3 Direitos Linguísticos

Os direitos linguísticos se referem aos direitos individuais e coletivos, em uma mesma proporção e de forma indissociável (HAMEL, 2003). Eles são considerados, por grande parte dos pesquisadores, como direitos humanos fundamentais.

Segundo Rodrigues (2018), em abril de 1948 é publicada a Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem. No mesmo ano, em dezembro, surge a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Entretanto, nesses documentos não aparecem referências relativas às questões de linguagem ou cultura. Com isso, a partir dessas declarações, inicia um movimento que visa à matéria de língua. São publicadas diversas cartas, declarações, principalmente na Europa: Carta Europeia das Línguas Regionais e Minoritárias, em Estrasburgo, 1992; Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, em Barcelona, 1996; Carta Europeia do Plurilinguismo, em Paris, 2005; e Manifesto de Girona sobre os Direitos Linguísticos, de 2010. Esses documentos objetivam indicar aos Estados algumas possibilidades de política.

[...] uma língua existe porque circula em uma dada comunidade, sempre em contato e em conflito com outra(s) língua(s) de outra(s) comunidade(s) [...] a ‘situação de conflito e discriminação’ que marca a relação entre as línguas que circulam num *espaço de enunciação*, que implica dizer que essas comunidades estão ‘situadas em territórios cujas políticas oficiais giram em torno da unidade’ (RODRIGUES, 2018, p. 69, com grifos no original).

Ao considerar a situação do Brasil, a unidade está em torno da língua portuguesa, oficializada como única língua nacional na Constituição Federal de 1988. Como marcas do Direito Linguístico no país, há algumas políticas linguísticas implementadas a partir de 2002, como a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que trata sobre a Libras (BRASIL, 2002b), e duas vertentes que buscam garantir esse direito, a cooficialização de línguas em nível municipal³⁰ (como a Língua Guarani em Tacuru, Mato Grosso do Sul, em 2010 e a Língua Talian nas cidades de Serafina Corrêa, Flores da Cunha e Nova Roma do Sul, todas no Rio Grande do Sul) e as línguas como Patrimônio Imaterial do Estado³¹.

A reivindicação dos direitos linguísticos se baseia na importância atribuída à diversidade de línguas por sua estreita relação com a diversidade cultural, com suas diferentes formas de construir realidade e com todos os saberes tradicionais que lhe estão associados. A sobrevivência das línguas, dessa perspectiva, depende inteiramente da continuidade de comunidades linguísticas e culturais que se reconhecem como tais e que podem reivindicar *status* jurídico e político diferenciado dentro de um Estado nacional, ou mesmo a construção de um Estado próprio (LAGARES, 2018, p. 149, com grifos no original).

Na educação brasileira estão garantidos os direitos linguísticos dos indígenas. Na Constituição Federal de 1988, art. 210, parágrafo 2º, “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988a). Na LDBEN 9.394 de 1996, nos seguintes artigos: art. 32, parágrafo 3º, com o mesmo texto da Constituição Federal de 1988; art. 78, onde se lê:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:
I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de

³⁰ “Entre 2002 e 2015, dezessete municípios aprovaram leis que reconhecem e cooficializam outra(s) língua(s)” (RODRIGUES, 2018, p. 71).

³¹ Conforme o portal do Instituto do Patrimônio Histórico/Artístico Nacional – Inventário Nacional da Diversidade Linguística: “Estão entre elas a língua Asurini, que pertence ao tronco Tupi, da família linguística Tupi-Guarani, cujos falantes habitam a Terra Indígena Trocará, localizada às margens do rio Tocantins, em Tucuruí (PA); e a língua Guarani M’bya, identificada como uma das três variedades modernas da língua Guarani, da família Tupi-Guarani, tronco linguístico Tupi. Também são referências as línguas Nahukuá, Matipu, Kuikuro e Kalapalo, de família linguística Karib e falada na região do Alto Xingu (MT). Outra língua reconhecida é a Talian, formada a partir do contato de distintas línguas originárias da região do Vêneto, na Itália, de onde veio grande contingente de imigrantes para o Brasil, a partir de meados do século XIX. É falada, especialmente, nas regiões de forte influência camponesa, no interior dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso e Espírito Santo” (<www.portal.iphan.gov.br/indl> Acesso em 15/10/2019).

suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências (BRASIL, 1996b);

Bem como no artigo 79, parágrafo 2, no primeiro ponto: “fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena” (BRASIL, 1996b).

O direito ao ensino em língua materna indígena está garantido também em outros documentos: no Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001b); no Parecer CNE/CEB 14/99, do Conselho Nacional de Educação, com assunto Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1999b); e na Resolução 3/99, do Conselho Nacional de Educação, que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas (BRASIL, 1999d).

A Língua Brasileira de Sinais, na educação, foi contemplada ainda apenas com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2005). O documento: trata da inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores e como disciplina optativa nos cursos de Bacharelado e de Educação Profissional; orienta sobre a formação do professor e do instrutor de Libras; garante o atendimento em Libras nas instituições federais de ensino; trata da formação de tradutor e intérprete de Libras – língua portuguesa; garante o direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; garante o direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; orienta sobre o papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras (BRASIL, 2005).

Não obstante, na legislação de direitos linguísticos no Brasil, relativos à educação, não aparecem as outras línguas, outras comunidades linguísticas, comunidades de língua de imigração, de quilombolas, línguas de fronteiras (RODRIGUES, 2018).

4.3.4 Variação Linguística

Com base nas afirmações de Bagno (2019)³², o ponto inicial é a compreensão de que todas as línguas apresentam um caráter heterogêneo, mutável e não fixo. Caráter que

³² BAGNO, Marcos. Curso online: Variação linguística e ensino. Parábola editorial - Plataforma Hotmart (2019).

está intrinsecamente relacionado ao aspecto inconstante da sociedade. A variação linguística é proporcionada pela variação social.

A variação linguística é determinada por elementos de ordem linguístico estrutural ou extralinguístico, bem como a partir da junção das duas. Nenhum falante possui um estilo único, seu modo individual de fala varia de acordo com o contexto, conforme sua atividade comunicativa.

A variação por condicionamento linguístico ocorre em todos os níveis da língua, são as variações fonética e fonológica, morfológica, sintática, semântica, lexical e estilístico-pragmática. Os fatores extralinguísticos são os determinantes como a identidade de gêneros, faixa etária, grau de instrução, nível de renda, origem geográfica, mercado de trabalho, redes sociais. Dessa forma, a variação linguística é resultado da concepção de uma sociedade diversificada, múltipla (BAGNO, 2007).

Monteagudo (2011) corrobora ao definir, de modo geral, que as variedades são sincrônicas, que seguem o seguinte padrão: variantes e variedades diatópicas (relativas à espacial, geográfica, territorial – dialetos), diastráticas (social ou camada sociocultural – níveis) e disfásicas (modalidade expressiva – estilos ou registros); e as variedades diacrônicas, que ocorrem ao longo do eixo temporal. Com isso, a consequência natural da variação é a mudança linguística.

São as gerações mais jovens que implementam a mudança linguística, por meio das falas espontâneas e menos monitoradas.

A língua é uma instituição social, ela é parte integrante da vida em sociedade, por isso as mudanças que ocorrem na língua resultam da ação coletiva de seus falantes, uma ação impulsionada pelas necessidades que esses falantes sentem de se comunicar melhor, de dar mais precisão ao que querem dizer, de enriquecer as palavras já existentes com novos sentidos (principalmente os sentidos figurados, metafóricos), de criar novas palavras para dar uma ideia mais precisa de seus desejos de interação, de modificar as regras gramaticais da língua para que novos modos de pensar e de sentir, novos modos de interpretar a realidade sejam expressos por novos modos de dizer (BAGNO, 2009, p. 44, com grifos no original).

Para garantir essas mudanças é imprescindível que haja uma grande discussão no país para que sejam normatizadas algumas questões pontuais, pois, como afirma Faraco (2015), os instrumentos normativos devem: considerar a norma que é realmente praticada e deixarem de se basear em regras tradicionais, antigas, mas sim na produção culta atual, ou seja, como de fato a língua está sendo falada e escrita; aceitar que não existe a norma culta,

e sim que há variedades cultas, que podem ocorrer no vocábulo, na pronúncia ou em questões de morfossintaxe; e perceber e identificar que as gramáticas normativas e os dicionários se divergem entre si e é exatamente essas discordâncias que revelam o caráter variacional da manifestação culta.

Uma educação linguisticamente consciente ensinará a língua de uso e apresentará suas variantes, inclusive as variedades cultas. Quando a escola usa as diferenças como eixo principal de sua prática educativa, proporciona aos alunos um conhecimento de mundo, uma consciência da realidade em que tudo, inclusive a língua, muda com o tempo e que não precisa ser igual num determinado momento, pois considera que existem diversas possibilidades e influências que determinam suas características

Cabe ao professor reconhecer, na linguagem, esse instrumento de libertação e ampliar as competências linguísticas dos alunos, a partir daquelas com que eles chegam à escola, sem negá-las, mas reconhecendo nelas importante aquisição já consolidada. Isso constitui uma decisão fundamental (CYRANKA, 2015, p. 34).

Por meio da observação dessas características são identificadas as especificidades da língua falada no Brasil. O “*vernáculo brasileiro*, isto é, o nosso português, o português realmente empregado pelos 190 milhões de *brasileiros*, com tudo o que a nossa língua tem de rico, de criativo e de inovador” (BAGNO, 2009, p. 22, com grifos no original). Esse é o conhecimento que deve chegar à escola, servir como base em elaboração de material didático e das aulas de língua materna, assim as variedades são aproximadas e o professor terá oportunidade de conhecer a realidade linguística de sua turma, bem como proporcionar um ensino valorativo e não de afastamento, de preconceito. (BAGNO; RANGE, 2012).

4.3.5 Preconceito Linguístico

Quando línguas, dialetos, variedades linguísticas entram em contato é possível que surjam algumas interferências, empréstimos ou o preconceito linguístico. Sobre esse último, Camacho comenta que:

[...] a natureza variável da língua é um pressuposto fundamental, que orienta e sustenta a observação, a descrição e a interpretação do comportamento lingüístico. As diferenças lingüísticas, observáveis nas comunidades em geral, são vistas como um dado inerente ao fenômeno lingüístico. A não aceitação da diferença é responsável por numerosos e

nefastos preconceitos sociais e, neste aspecto, o preconceito lingüístico tem efeito particularmente negativo (CAMACHO, 2001, p.42).

O preconceito lingüístico é baseado em estereótipos gerados por um conceito pré-concebido de alguém ou de algo. Geralmente esse preconceito está relacionado com questões sociais, como a escolaridade, o rendimento e vários outros determinantes. “Quando discriminamos alguém pela sua fala, na verdade, rejeitamos o que esse sujeito representa socialmente. Isto é, a sua classe social, a sua identidade política, a sua origem geográfica, a sua etnia, a sua crença” (ALKMIM, 2002, p. 2). Destarte, o preconceito lingüístico acoberta o preconceito social, étnico, religioso, cultural.

Essa atitude exclui o outro e não o permite ter uma vida com qualidade. Pois quando sua língua ou linguagem é alvo de preconceito, o indivíduo perde o direito de se expressar de forma livre. A manifestação da diversidade lingüístico-cultural é impossibilitada e pode até deixar de existir.

Essas acusações tradicionais (e quase sempre irracionais) se baseiam numa série de preconceitos que tentam interpretar os fenômenos sociais e culturais pela ótica exclusiva do ‘*sensu comum*’, sem recorrer a nenhum tipo de explicação científica sugerida pela investigação rigorosa e pela teorização consistente (BAGNO, 2009, p. 15, com grifos no original).

À vista disso, ao considerar todas as diferenças na língua, é preciso ter cautela no momento de identificar “erros”, pois, possivelmente, esse apontamento será pelo desconhecimento das peculiaridades do português do Brasil, que geram julgamentos incertos e até mesmo preconceitos lingüísticos.

A variedade lingüística dos falantes de língua portuguesa é aspecto determinante de identidade. Ela revela a cultura, a história e o percurso de vida do falante. A diversidade revela um amplo potencial educacional, pois direciona para a conscientização e conhecimento.

4.3.6 Letramento

Todas as pessoas têm o direito de falar sua língua, em sua variedade e ter sua língua respeitada. Bem como, todos têm o direito de aprender a língua culta, a de prestígio. Cabe à escola assegurar esse ensino, de forma que o aluno/cidadão “poliglota” da língua portuguesa saiba adequar sua fala e sua escrita conforme a situação e necessidade, aceitar a ocorrência de outras variedades, sem suceder discriminação ou exclusão.

Para que seja possível todo esse uso da língua, a escola deve, impreterivelmente, proporcionar o letramento, meio que permite o indivíduo utilizar a língua com consciência e segurança. Com base nas afirmações de Soares (2010), letramento, além de saber ler e escrever, é “se apropriar” da escrita, dominar as práticas sociais da leitura e da escrita. O cidadão letrado é capaz de interagir com a sociedade de modo ativo e participativo.

Sob esse ângulo, o desenvolvimento do letramento na escola implica trabalhar com as diferentes variedades e usos de uma língua associados aos múltiplos contextos, dando prioridade aos vários usos formais e padrão orais e escritos, o que não significa a exclusão e o trabalho sobre a diversidade de outras variedades. O domínio da diversidade de usos significa para o aluno poder se desenvolver em diferentes situações [...], a fim de que os falantes de uma língua possam atuar nas diversas situações de comunicação nas diferentes esferas sociais (DOLZ; SILVA-HARDMEYER, 2016, p. 93).

O letramento não é de total responsabilidade da educação, ele pode ser promovido também pela família, a “família letrada, certamente, constitui a agência de letramento mais eficiente para garantir o sucesso escolar” (GUIMARÃES, 2012, p. 158). Todavia, no geral, a escola brasileira o tem assumido.

Ao observar o ensino atual, como já foi visto nas avaliações aplicadas no sistema educacional, comentadas no início desta seção, é possível perceber que a maior parte dos alunos conclui os ciclos sem altos níveis de letramento. Fato que revela a deficiência da Educação no país e traz à tona a questão de que em “um país onde o acesso à leitura e à escrita ainda não é para todos, o letramento tem que ser uma prioridade” (DOLZ; SILVA-HARDMEYER, 2016, p. 95).

Contudo, a grande premissa nessa questão é que não há ensino de letramento sem professores letrados e não há como ter professores letrados sem um curso de formação adequado. “O grande desafio educacional da sociedade brasileira é quebrar o ciclo deste atraso, investindo no letramento dos professores já em exercício, reestruturando a formação geral dos novos professores e repensando as práticas escolares” (FARACO, 2016, p.104).

4.3.7 Pesquisa e estrutura do curso de Letras

No processo de implementação de uma política de educação linguística adequada aos anseios sociais atuais e, especialmente, com base científica, a participação da

universidade é vital. Dessa forma, é indispensável que o curso de Letras, responsável por formar o agente que atua diretamente com as questões de língua e linguagem em sala de aula, esteja alinhado a esse projeto.

O curso deve articular teoria e prática com base na pesquisa e de sua estrutura curricular. O professor de Língua Portuguesa, ao sair da universidade, antes de tudo necessita ser um cidadão letrado. Com isso, a Licenciatura apresenta função dupla. Promover uma educação linguística pertinente, que desenvolva nos acadêmicos sua competência comunicativa, por meio da obtenção e aprimoramento dos diversos recursos da língua (TRAVAGLIA, 2007). Além de fomentar a pesquisa, com intuito de gerar o conhecimento linguístico e interferir e/ou contribuir com a prática na Educação Básica.

Bagno e Rangel (2005) apresentam uma crítica aos cursos de Letras que não se atualizaram para atuarem em uma sociedade globalizada e com a diversidade reconhecida, ao ponto de não garantirem uma formação que acompanhe as discussões acadêmicas e nem aproximam esses conhecimentos à escola.

Muitos são os estudantes que se graduam em Letras sem jamais terem ouvido falar, em sua formação, de pragmática linguística, de análise do discurso, de linguística textual, de análise da conversação, de letramento, de gramaticalização, de gêneros textuais e de outras áreas de investigação que, paradoxalmente, se encontram em plena ebulição nos centros de pesquisa das grandes universidades brasileiras. Outros campos de estudo, como a sociolinguística e a semântica, que chegam a constituir, em alguns casos, disciplinas com esses mesmos nomes, são abordados de forma esquemática e pouco instigadora. Todas essas áreas de estudo, no entanto, são de fundamental importância para a formação de docentes capazes de promover a plena educação linguística de seus alunos (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 66).

A indicação ao curso de Letras, conforme Dolz e Silva-Hardmeyer (2016), por considerar a melhoria da formação do professor de Língua Portuguesa, é da necessidade de ponderar questões dos saberes didático, de formação, dos conteúdos e das ações docentes. Com isso, objetiva: instigar o desenvolvimento das competências profissionais sobre transposição didática; avaliar, de forma coerente, as capacidades de linguagens dos acadêmicos; planejar e efetivar instrumentos didáticos; conhecer a diversidade em que sua atividade está inclusa e adaptar o ensino conforme o contexto; e articular os saberes teóricos com a prática profissional.

Ao longo desta quarta seção, registrou-se que um dos aportes para que o país tenha uma educação que atenda às necessidades e anseios de uma sociedade diversificada e

globalizada é uma política de educação linguística adequada e clara. Além de ser implementada de forma eficaz, que garanta que todos os envolvidos a conheçam e tenham todo o suporte necessário para aplicá-la em seus espaços profissionais, como as secretarias de educação, as escolas e, especialmente, as salas de aula. Com isso, a próxima seção analisa os documentos normativos de formação de professores de Língua Portuguesa, com o objetivo de identificar qual é a política de educação linguística atual do Brasil. Os sete pontos destacados como caminhos para definição dessa política de educação linguística serão utilizados como categorias na análise de conteúdo na próxima seção.

5 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NOS DOCUMENTOS REGULATÓRIOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POR UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise dos documentos que compõem a atual política de formação de professores de Língua Portuguesa do Brasil, que são: Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002 (BRASIL, 2002a) – e Parecer CNE/CES nº 492/2001 (BRASIL, 2001a), Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015a), BNCC – Educação Infantil e Ensino Fundamental³³ (BRASIL, 2017a) e BNCC – Ensino Médio³⁴ (BRASIL, 2018a), que será apresentada nesta seção ocorreu em torno do problema inicial da pesquisa: qual é a política de educação linguística na formação de professores de Língua Portuguesa no Brasil. E da hipótese da pesquisa, que se a política de educação linguística presente na política de formação de professores de Língua Portuguesa não é adequada à sociedade atual, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil não revela qualidade em todo país.

5.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO

O tratamento dos dados levantados ao longo da pesquisa e apresentados até aqui será realizado por meio da análise de conteúdo, desenvolvida por Laurence Bardin. Um conjunto de técnicas que utiliza procedimentos sistêmicos de descrição de ideias presentes nas mensagens. Segundo Bardin (2011, p.15), “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplica a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Ao corroborar, para Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014, p. 14), a metodologia proposta por Bardin “é composta por procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores (quantitativos ou não) permitindo a realização de inferência de conhecimentos”.

Para a análise de conteúdo, o tema é uma unidade de significação de tamanho

³³ A seguir a BNCC – Educação Infantil e Ensino Fundamental será registrada como BNCC – EI e EF.

³⁴ A seguir a BNCC – Ensino Médio será registrada como BNCC – EM.

variado. Ele pode estar apenas em uma afirmação ou pode estar numa alusão que alguém faz sobre algo. A sua manifestação natural está atrelada a sua capacidade de se descolar do texto, que é o marco de atuação da análise de conteúdo. Organiza-se, desta forma, a análise temática, que possibilita a identificação dos núcleos de sentido dentro da comunicação.

O processo acontece a partir de seu objetivo de pesquisa, em seguida são recortados os objetos de estudo dentro de uma ou várias comunicações, como um conjunto de entrevistas, jornais, documentos oficiais. Durante a investigação são registradas as frequências em que determinado item aparece em meio às comunicações. Após, são constituídos quadros de categorias temáticas sobre o conteúdo investigado. Em seguida, ocorre o processo de inferência. Todo esse procedimento é denominado como análise categorial temática ou método de categorias, que é uma técnica classificatória.

Toda a análise de conteúdo compreende três etapas, segundo Bardin (2011): 1^a – pré-análise; 2^a – exploração do material; e 3^a – tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

5.2 DADOS DA PESQUISA

A primeira fase da análise de conteúdo, pré-análise, iniciou com a leitura flutuante e apresentação dos documentos, além da pesquisa sobre Política Educacional, formação de professores e seus contextos históricos e político-sociais, essas informações constituem as seções 2 e 3 da pesquisa. Em seguida ocorreu o direcionamento da investigação para a análise categorial temática.

Na segunda fase, exploração do material, foi definido a palavra como unidade de registro, que é no “[...] segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 2011, p. 134). Depois, segundo Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014, p. 16), “o investigador busca encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas”. Destarte, foram identificadas as seguintes categorias, que são termos que definem a constituição de uma política de educação linguística adequada ao momento histórico, político e social do Brasil na atualidade. As categorias foram definidas e conceituadas na seção 4:

- Categoria A: Multilinguismo (Multilíngue)³⁵;
- Categoria B: Multiculturalismo (Multicultural/ Diversidade cultural);
- Categoria C: Direitos Linguísticos;
- Categoria D: Variação Linguística (Variedade linguística);
- Categoria E: Preconceito Linguístico;
- Categoria F: Letramento (Multiletramento³⁶);
- Categoria G: Estrutura do curso de Letras;
- Categoria H: Pesquisa (Pesquisador/ Pesquisado/ Pesquisar).

Além das categorias, foram identificadas as unidades de significado, relativo ao ensino de Língua Portuguesa e outros contextos, e as unidades de contexto, que são os trechos destacados com a presença dos termos relevantes.

Na terceira fase, tratamento dos resultados, inferência e interpretação, as informações foram organizadas, destacadas e em seguida interpretadas de forma inferencial, a partir do ponto 5.3.

Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos. Operações estatísticas simples (percentagem), ou mais complexas (análise factorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põe em relevo as informações fornecidas pela análise.

[...]

O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (BARDIN, 2011, p. 101).

Todos os dados estão organizados e representados no gráfico da figura 3 e no Quadro 4. A interpretação e a inferência foram realizadas com base no referencial teórico utilizado na pesquisa.

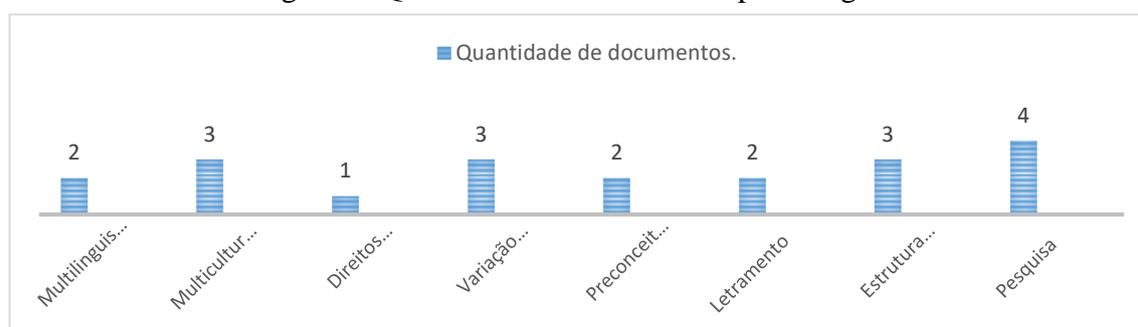
³⁵ Os termos entre parênteses que seguem as categorias são equivalentes que foram considerados na pesquisa e na contagem frequencial.

³⁶ Multiletramento: “Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos [...]” (ROJO; MOURA, 2012, p. 08).

5.3 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

O gráfico da figura 3 revela a relação das categorias com os documentos. Todas as categorias foram identificadas nos documentos analisados. Porém, nenhum documento contemplou todas as categorias. A categoria menos identificada foi a Categoria C: Direitos Linguísticos, que apareceu apenas na BNCC – EI e EF. Já a mais considerada foi a Categoria H: Pesquisa, contemplada em quatro documentos: Parecer CNE/CES nº 492/2001, Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, BNCC – EI e EF e a BNCC – EM.

Figura 3: Quantidade de documentos por categoria



Fonte: a pesquisadora.

O quadro 4 organiza as categorias em relação à frequência registrada em cada documento. A quantidade dos termos está ordenada conforme o total de ocorrência e a porcentagem relativa à política de educação linguística (P.E.L.). Os números e as porcentagens são variados e o 0 (zero) também é considerado, pois revela a ausência da categoria e é uma das regras de enumeração da análise de conteúdo, descritas por Bardin:

- A presença ou ausência de elementos de significação [...].
- A frequência: com base no postulado que a importância do registro aumenta com a frequência da aparição [...].
- A frequência ponderada: pode ser utilizada na identificação de um elemento. A ponderação da frequência traduz um caráter quantitativo (ponderação) ou qualitativo [...].
- A intensidade: a medida de intensidade com que cada elemento aparece é indispensável na análise dos valores (ideológicos, tendências) e das atitudes [...].
- A direção: pode ser favorável, desfavorável ou neutra [...].
- A ordem: a ordem de aparição das unidades pode indicar relevância do tema em um quadro de inferência [...].
- A co-ocorrência: é a presença simultânea de duas ou mais unidades de registro numa unidade de contexto [...] (BARDIN, 2011, P. 134 – 140).

O total de ocorrência significa a quantidade de vezes que o termo ou seu equivalente apareceu nos documentos, independente do contexto. Já a percentagem relativa à P.E.L. revela o quanto do total de ocorrência está relacionado à política de educação linguística, sendo diretamente sobre o ensino de Língua Portuguesa ou por ser alguma prática ou conhecimento em outras áreas, mas que contribuem de forma geral na educação linguística.

Quadro 4: Perspectivas para política de educação linguística

CATEGORIAS	QUANTIDADE DOS TERMOS	PARECER	RESOLUÇÃO	RESOLUÇÃO	BNCC –	BNCC –
		492/2001 (2001a)	Nº 18/2002 (2002a)	Nº 2/2015 (2015)	E. I. e E. F. (2017a)	Ensino Médio (2018a)
Multilinguismo (Multilíngue)	Total de ocorrência	0	0	0	1	1
	Percentagem relativa à P.E.L.	-	-	-	100%	100%
Multiculturalismo (Multicultural / Diversidade)	Total de ocorrência	0	0	15	37	6
	Percentagem relativa à P.E.L.	-	-	86%	62%	66%
Direitos Linguísticos	Total de ocorrência	0	0	0	3	0
	Percentagem relativa à P.E.L.	-	-	-	66%	-
Variação Linguística (Variedade ling.)	Total de ocorrência	1	0	0	27	8
	Percentagem relativa à P.E.L.	100%	-	-	88%	100%
Preconceito Linguístico	Total de ocorrência	0	0	0	5	2
	Percentagem relativa à P.E.L.	-	-	-	100%	100%
Letramento (Multiletramento)	Total de ocorrência	0	0	0	28	13
	Percentagem relativa à P.E.L.	-	-	-	92%	100%
Estrutura do curso de Letras	Total de ocorrência	4	1	7	0	0
	Percentagem relativa à P.E.L.	75%	100%	42%	-	-
Pesquisa (Pesquisador / Pesquisado / Pesquisar)	Total de ocorrência	5	0	18	116	45
	Percentagem relativa à P.E.L.	100%	-	83%	2,5%	4,4%

Fonte: a pesquisadora.

5.4 INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A terceira e última etapa consiste no tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesta etapa ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (SILVA, A., et al., 2017 p. 172).

O tratamento dos resultados, as inferências e as interpretações foram realizadas a partir da elaboração de um quadro para cada categoria. Os quadros relacionam os documentos: Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002 – e Parecer CNE/CES nº 492/2001, Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, BNCC – EI e EF e a BNCC – EM, com as unidades de significado (relativo ao ensino de Língua Portuguesa / outros contextos) – advindas somente da percentagem relativa à P.E.L., com as unidades de contexto (os trechos que apresentam os termos ou equivalentes) e a numeração que indica cada unidade de contexto.

5.4.1 Categoria A: Multilinguismo

Quadro 5: Categoria A – MULTILINGUISMO

DOCUMENTOS	UNIDADE DE SIGNIFICADO	Nº	UNIDADE DE CONTEXTO
PARECER Nº 492/2001	Relativo ao ensino de Língua Portuguesa	A1	-
	Outros contextos	A2	-
RESOLUÇÃO Nº 18/2002	Relativo ao ensino de Língua Portuguesa	A3	-
	Outros contextos	A4	-
RESOLUÇÃO Nº 2/2015	Relativo ao ensino de Língua Portuguesa	A5	-
	Outros contextos	A6	-
BNCC – E. I. e E. F.	Relativo ao ensino de Língua	A7	-

	Portuguesa		
	Outros contextos	A8	Nesse sentido, ao assumir seu <i>status</i> de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo (p. 242, com grifos no original).
BNCC – Ensino Médio	Relativo ao ensino de Língua Portuguesa	A9	-
	Outros contextos	A10	No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar as utilizações do inglês na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global – contanto que estes saibam se comunicar em inglês –, com diferentes repertórios linguístico-culturais (p. 476).

Fonte: a pesquisadora.

Apenas a BNCC – EI e EF e a BNCC – EM que apresentaram uma ocorrência do termo multilíngue, que é utilizado na pesquisa como equivalente. Nos trechos (A8 e A10) dos dois documentos o contexto que o termo está inserido é sobre o ensino da língua inglesa (unidade de significado - outros contextos).

Na BNCC – EI e EF - (A8), a língua inglesa é destacada como “bem simbólico” para todas as pessoas que a falam no mundo. Salienta que o fato de ser falada por indivíduos pluri/multilíngues pode ser realizada nos usos de forma heterogênea. Já a BNCC – EM focaliza na contribuição do saber inglês em diversas situações, como no ambiente digital, cultura jovem, pesquisa, para a vida profissional e pessoal, além de possibilitar a integração em nível mundial, com grupos multilíngues.

Nota-se que a noção de multilinguismo é encontrada nos dois trechos, considerada como grande potencial no mundo globalizado.

[...] as línguas passaram a ocupar um novo lugar na sociedade [...]. Uma língua não basta mais. Não se postula mais, como política de Estado, que a população de um país permaneça ou se torne monolíngue (OLIVEIRA, G., 2010, p. 22).

No entanto, nenhum documento analisado relaciona o multilinguismo com a língua portuguesa. Esse vazio sugere um distanciamento da educação, do ensino de Língua Portuguesa com as múltiplas línguas presentes no país, caso explicado por Lagares.

Enquanto objetos sociais, as línguas estão ligadas a processos de homogeneização promovidos por entidades fundamentais da modernidade: o Estado e o mercado. [...]

Para os Estados nacionais, o desafio é lidar com a diversidade interna (LAGARES, 2018, p. 117).

A política de formação de professores de Língua Portuguesa em seus documentos ignora um ensino que compreenda o português, em seus muitos falares, as línguas indígenas, as de fronteira e as de imigração (ORLANDI, 2007). Línguas que constituem a sociedade brasileira. Além de não contribuir com a promoção de valores de identidade linguístico-cultural por meio do aspecto multilíngue.

Um ensino que compreenda o multilinguismo, a diversidade interna de línguas no país, reconhece e desenvolve os valores culturais e de identidade, além de dignificar o patrimônio cultural brasileiro.

5.4.2 Categoria B: Multiculturalismo

Quadro 6: Categoria B - MULTICULTURALISMO

DOCUMENTOS	UNIDADE DE SIGNIFICADO	Nº	UNIDADE DE CONTEXTO
PARECER Nº 492/2001	Relativo ao ensino de Língua Portuguesa	B1	-
	Outros contextos	B2	-
RESOLUÇÃO Nº 18/2002	Relativo ao ensino de Língua Portuguesa	B3	-
	Outros contextos	B4	-
RESOLUÇÃO Nº 2/2015	Relativo ao ensino de Língua Portuguesa	B5	-
		B6	II - a formação inicial e continuada de

			profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, nos termos desta Resolução, deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade (p. 5).
		B7	c) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira (p. 10).
		B8	b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira (p. 10).
BNCC – E. I. e E. F.	Relativo ao ensino de Língua Portuguesa	B9	Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (p. 65).
		B10	Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (p. 70).
		B11	Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira (p. 70).
		B12	[...] da consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente (p. 75).
		B13	CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam

			experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros (p. 96)
		B14	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade (p. 97).
		B15	CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica (p. 156).
		B16	Todas essas considerações de ordem teórica devem considerar a experiência dos alunos e professores, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais. Ao promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que os alunos construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa. Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos. Ressalta-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades (p. 401).
		B17	a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, <i>games</i>

			etc. (p. 500, com grifos no original).
	Outros contextos	B18	No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e 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 (p. 15).
		B19	Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (p. 37).
		B20	(EF89EF12) Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas (p. 237).
		B21	A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos <i>multiletramentos</i> , concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Nesse sentido, ao assumir seu <i>status</i> de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo (p. 242, com grifos no original).
		B22	<p>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho (p. 246).</p>

		B23	Ao contrário, pressupõe organizar as situações de aprendizagem partindo de questões que sejam desafiadoras e, reconhecendo a diversidade cultural, estimulem o interesse e a curiosidade científica dos alunos e possibilitem definir problemas, levantar, analisar e representar resultados; comunicar conclusões e propor intervenções (p.322).
		B24	(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras (p.387).
		B25	O campo artístico é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética, significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções. Possibilita aos estudantes, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade (p. 489).
		B26	(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço (p. 572).
		B27	(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas (p. 573).
BNCC – Ensino Médio	Relativo ao ensino de Língua Portuguesa	B28	-
	Outros contextos	B29	No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e 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 (p. 15).
		B30	No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar as utilizações do inglês na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global – contanto que estes saibam se comunicar em inglês –, com diferentes repertórios linguístico-culturais (p. 476).
		B31	a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, <i>games</i> etc.(p. 498, com grifos no original).
		B32	(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas (p. 561).

Fonte: a pesquisadora.

O termo multiculturalismo e seu equivalente, diversidade cultural, aparecem na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, na BNCC – EI e EF e na BNCC – EM.

Na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, o equivalente do termo é aplicado em variados contextos, mas não especificamente relacionado ao ensino de Língua Portuguesa. A diversidade cultural aparece em questões sobre a manutenção da diversidade étnica de indígenas e quilombolas (B6) e na necessidade de contemplá-la nos materiais didáticos e nos processos de ensino-aprendizagem (B7 e B8). Em uma visão geral, percebe-se que o documento se refere à palavra “diversidade” de maneira mais ampla, de forma que não aparece o registro específico do termo ou de seu equivalente. Nesse molde,

são considerados outros aspectos, como a valorização da diversidade na formação de professores, a melhora e democratização do ensino e da gestão, a diversidade como princípio de equidade, a valorização da diversidade na Educação inclusiva e a valorização, respeito e desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a diversidade nacional.

A BNCC – EI e EF é o documento, entre os analisados, que mais trata de multiculturalismo e seu equivalente. Diretamente voltado ao ensino de Língua Portuguesa foi possível identificar a presença e o respeito à diversidade cultural no multiletramento, na linguagem, na literatura, nas atividades artísticas, culturais e nos textos (B9, B10, B12, B13, B14, B15 e B17); o reconhecimento como patrimônio cultural e linguístico ao relacioná-la às 250 línguas no Brasil (B11); e a consideração da diversidade cultural, identidade e história dos povos indígenas, africanos e toda sociedade brasileira construída por vários povos e culturas (B16). Na unidade de significado - outros contextos, o documento aproxima o termo e seu equivalente à diversos temas, como a construção de currículo e propostas pedagógicas (B18); Educação Infantil (B19); Educação Física (B20); Língua Inglesa (B21 e B22); estímulo a curiosidade científica (B23); e as disciplinas de História e Geografia (B24, B25, B26, B27).

Na BNCC – EM, não aparece o termo ou equivalente em trechos específicos sobre o ensino de Língua de Portuguesa, apenas em outros contextos. Tratam de construção de currículo e propostas pedagógicas (B29), da Língua Inglesa (B30), de atividades artísticas, culturais e textos (B31), e na disciplina de História (B32).

Quando os documentos que normatizam a educação e o ensino de Língua Portuguesa consideram o multiculturalismo, a sociedade brasileira é respeitada e possibilita um ensino que valoriza as expressões culturais e, conseqüentemente, contribui na eliminação do preconceito, da discriminação.

[...] não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação. No entanto, há momentos históricos em que se experimenta um descompasso, um estranhamento e mesmo um confronto intenso nestas relações (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 13).

O “descompasso” (MOREIRA; CANDAU, 2008) identificado na análise está nos dois documentos que se referem ao curso de Letras, ou seja, o Parecer CNE/CES nº

492/2001 e a Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002. Eles não fazem nenhuma referência ao termo multiculturalismo ou seu equivalente, diversidade cultural. O que mais se aproxima a ideia é o trecho do Parecer CNE/CES nº 492/2001, ao utilizar a palavra “intercultural”, que revela a não ausência total da questão de diversas culturas presentes na sociedade brasileira, apenas não compreende o termo e seu equivalente definido para a análise e como limitador.

Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade (p. 31).

Nota-se também nas unidades de significado – relativo ao ensino de Língua Portuguesa da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 e da BNCC – EM, que não tratam do termo (B5 e B28). Fato que contribui com a afirmação de Moreira e Candau (2008, p. 161), “A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente mais confortável com a homogeneidade e a padronização”.

A consideração do multiculturalismo é essencial para o ensino de Língua Portuguesa, pois o Brasil é diverso em povos que se interagem e a educação é peça importante no processo de aproximação e respeito social. Ao reconhecer a pluralidade cultural do país, a escola proporciona um espaço de compreensão das diferenças e combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação.

5.4.3 Categoria C: Direitos Linguísticos

Quadro 7: Categoria C – DIREITOS LINGUÍSTICOS

DOCUMENTOS	UNIDADE DE SIGNIFICADO	Nº	UNIDADE DE CONTEXTO
PARECER Nº 492/2001	Relativo ao ensino de Língua Portuguesa	C1	-
	Outros contextos	C2	-
RESOLUÇÃO Nº 18/2002	Relativo ao ensino de	C3	-

	Língua Portuguesa		
	Outros contextos	C4	-
RESOLUÇÃO Nº 2/2015	Relativo ao ensino de Língua Portuguesa	C5	-
	Outros contextos	C6	-
BNCC – E. I. e E. F.	Relativo ao ensino de Língua Portuguesa	C7	5.1. A ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS A Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa – observada a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros. Para tanto, prevê que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral (p. 481).
	Outros contextos	C8	Muitos representantes de comunidades de falantes de diferentes línguas, especialistas e pesquisadores vêm demandando o reconhecimento de direitos linguísticos. Por isso, já temos municípios brasileiros que cooficializaram línguas indígenas – tukano, baniwa, nheengatu, akwe xerente, guarani, macuxi – e línguas de migração – talian, pomerano, hunsrickisch -, existem publicações e outras ações expressas nessas línguas (livros, jornais, filmes, peças de teatro, programas de radiodifusão) e programas de educação bilíngue (p. 71).
BNCC – Ensino Médio	Relativo ao ensino de Língua Portuguesa	C9	-
	Outros contextos	C10	-

Fonte: a pesquisadora.

Apenas a BNCC – EI e EF que traz dois trechos com o termo. O primeiro na unidade de significado – relativo ao ensino de Língua Portuguesa (C7), discorre sobre a garantia dos direitos linguísticos dos diversos povos e grupos sociais do Brasil no ensino

de língua de portuguesa e em outras áreas. O segundo trecho está na unidade de significado – outros contextos (C8), trata do direito linguístico na questão de cooficialização de línguas em vários lugares no país e publicações nessas línguas.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos orienta, em sua Secção II, sobre o ensino relacionado aos direitos linguísticos:

Artigo 23.º

1. *O ensino deve contribuir para fomentar a capacidade de auto-expressão linguística e cultural da comunidade linguística do território onde é ministrado.*
2. O ensino deve contribuir para a manutenção e o desenvolvimento da língua falada pela comunidade linguística do território onde é ministrado.
3. O ensino deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro.
4. No quadro dos princípios anteriores, todos têm direito a aprender qualquer língua.

Artigo 24.º

Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico e profissional, universitário e formação de adultos.

Artigo 25.º

Todas as comunidades linguísticas têm direito a dispor de todos os recursos humanos e materiais necessários para alcançar o grau desejado de presença da sua língua em todos os níveis de ensino no interior do seu território: professores devidamente formados, métodos pedagógicos adequados, manuais, financiamento, edifícios e equipamentos, meios tecnológicos tradicionais e inovadores.

Artigo 26.º

Todas as comunidades linguísticas têm direito a um ensino que permita a todos os seus membros adquirirem o perfeito conhecimento da sua própria língua, com as diversas capacidades relativas a todos os domínios de uso da língua habituais, bem como o melhor conhecimento possível de qualquer outra língua que desejem aprender.

Artigo 27.º

Todas as comunidades linguísticas têm direito a um ensino que permita aos seus membros o conhecimento das línguas ligadas à sua própria tradição cultural, tais como as línguas literárias ou sagradas, usadas antigamente como línguas habituais da sua comunidade.

Artigo 28.º

Todas as comunidades linguísticas têm direito a um ensino que permita aos seus membros adquirirem um conhecimento profundo do seu património cultural (história e geografia, literatura e outras manifestações da própria cultura), assim como o melhor conhecimento possível de qualquer outra cultura que desejem conhecer.

Artigo 29.º

1. Todos têm direito ao ensino na língua própria do território onde residem.

2. Este direito não exclui o direito de acesso ao conhecimento oral e escrito de qualquer língua que lhes sirva de instrumento de comunicação com outras comunidades linguísticas.

Artigo 30.º

A língua e a cultura de cada comunidade linguística devem ser objeto de estudo e de investigação a nível universitário (UNESCO, 1996, p. 9, com grifos no original).

Ao observar o texto da Declaração é possível notar o quanto a população do Brasil perde em direito, em respeito, em valorização pelo fato de que os documentos que normatizam o ensino de Língua Portuguesa não consideram os direitos linguísticos. A contribuição da BNCC – EI e EF é muito pouca e os outros documentos não apresentam nenhuma ponderação.

Pode-se ter a ideia de que o ensino de língua de portuguesa está moldado nos apontamentos da Declaração, mas é preciso agregar todas as línguas existentes no país, que são as línguas indígenas, de imigração, de quilombolas, de fronteiras. Apenas com a inclusão de todas as comunidades linguísticas locais no processo será possível realizar um ensino de Língua Portuguesa de caráter aproximativo e com respeito à interação, influências e empréstimos linguísticos.

5.4.4 Categoria D: Variação Linguística

Quadro 8: Categoria D – VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

DOCUMENTOS	UNIDADE DE SIGNIFICADO	Nº	UNIDADE DE CONTEXTO
PARECER Nº 492/2001	Relativo ao ensino de Língua Portuguesa	D1	-
	Outros contextos	D2	Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas (p. 30).
RESOLUÇÃO Nº 18/2002	Relativo ao ensino de Língua Portuguesa	D3	-
	Outros contextos	D4	-
RESOLUÇÃO	Relativo ao	D5	-

Nº 2/2015	ensino de Língua Portuguesa		
	Outros contextos	D6	-
BNCC – E. I. e E. F.	Relativo ao ensino de Língua Portuguesa	D7	Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado (p. 81).
		D8	<p>Variação linguística</p> <ul style="list-style-type: none"> • conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. • Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica (p. 83).
		D9	Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos (p. 87).
		D10	<p>Variação linguística:</p> <p>(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados, em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas, e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos (p. 113).</p>
		D11	(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias, romanceadas, crônicas, dentre outros indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática (p. 159).
		D12	• Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/ <i>redesign</i> e avaliação

			de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (p. 78, com grifos no original).
		D13	• Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto (p. 80).
		D14	O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero (p. 80).
		D15	• Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos (p. 83).
		D16	• Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica (p. 83).
		D17	Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando

			preconceitos linguísticos (p. 87).
		D18	Mencionamos a primeira relação ao dizer que a criança está relacionando com as letras não propriamente os fonemas (entidades abstratas da língua), mas fones e alofones de sua variedade linguística (entidades concretas da fala) (p. 91).
		D19	(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos (p. 113).
		D20	(EF35LP22) Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto (p. 133).
		D21	(EF35LP30) Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso (p. 135).
		D22	(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ <i>redesign</i> e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc (p. 143, com grifos no original).
		D23	(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ <i>redesing</i> (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos à forma composicional e estilo de gênero, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos

		<p>relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial contato de olho com plateia etc. (p. 145, com grifos no original).</p>
		<p>D24 (EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, do verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físicos e psicológicos e dos tempos cronológicos e psicológicos, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo (p. 159).</p>
Outros contextos		<p>D25 O eixo Conhecimentos linguísticos consolida-se pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita. O estudo do léxico e da gramática, envolvendo formas e tempos verbais, estruturas frasais e conectores discursivos, entre outros, tem como foco levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir o funcionamento sistêmico do inglês. Para além da definição do que é certo e do que é errado, essas descobertas devem propiciar reflexões sobre noções como “adequação”, “padrão”, “variação linguística” e “inteligibilidade”, levando o estudante a pensar sobre os usos da língua inglesa, questionando, por exemplo: “Essa forma de usar o inglês estaria ‘adequada’ na perspectiva de quem? Quem define o que é o ‘correto’ na língua? Quem estaria incluído nesses usos da linguagem? Quem estaria silenciado?” De modo contrastivo, devem também explorar relações de semelhança e diferença entre a língua inglesa, a língua portuguesa e outras línguas que porventura os alunos também conheçam. Para</p>

			além de uma comparação trivial, com vistas à mera curiosidade, o transitar por diferentes línguas pode se constituir um exercício metalinguístico frutífero, ao mesmo tempo em que dá visibilidade a outras línguas, que não apenas o inglês (p. 245).
		D26	(EF07LI22) Explorar modos de falar em língua inglesa, refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas (p. 255).
		D27	(EF07LI23) Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo (p. 255).
BNCC – Ensino Médio	Relativo ao ensino de Língua Portuguesa	D28	Essa competência específica indica a necessidade de, ao final do Ensino Médio, os estudantes compreenderem as línguas e seu funcionamento não de maneira normativa, como um conjunto de regras e normas imutáveis, mas como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos muito variados de outras línguas em âmbito global, respeitando o fenômeno da variação linguística, sem preconceitos (p. 486).
		D29	(EM13LP17) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variação fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos (p. 500).
		D30	4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (p. 481).
		D31	Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (p. 486).

		D32	(EM13LP13) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir (p. 500).
		D33	(EM13LP14) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.) (p. 500).
		D34	(EM13LP17) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variação fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos (p. 500).
	Outros contextos	D35	-

Fonte: a pesquisadora.

Dos documentos analisados, apenas o Parecer CNE/CES nº 492/2001, a BNCC – EI e EF e a BNCC – EM tratam da variação linguística.

O Parecer CNE/CES nº 492/2001, apresenta um trecho que afirma que o profissional de Letras deve ter consciência da variação linguística (D2).

Na BNCC – EI e EF, na unidade de significado - relativo ao ensino de Língua Portuguesa, a variação linguística é apresentada como objeto de reflexão (D7); objetiva-se

conhecer, discutir, compreender as variedades linguísticas e suas diferenças (D8, D9, D15, D16 e D17); e são indicadas atividades e procedimentos metodológicos que a integram, como produção textual, leitura, ouvir e produzir materiais com variação linguística (D10, D11, D12, D13, D14, D18, D19, D20, D21, D22, D23 e D 24). Na unidade de significado – outros contextos, o termo está relacionado apenas com a disciplina de Língua Inglesa (D25, D26 e D27).

Na BNCC – EM, unidade de significado - relativo ao ensino de Língua Portuguesa, delinea-se compreender, analisar, respeitar a variação linguística como fenômeno (D28, D29, D30 e D31); além de indicar atividades e procedimentos metodológicos relativos ao termo (D32, D33 e D34). Na unidade de significado – outros contextos, o documento não faz referência à variação linguística.

Aprender português (...) não é só aprender como a língua (e suas variedades) funcionam, mas também estudar ao máximo os usos linguísticos; e isso não significa só aprender a ler e escrever, mas inclui ainda a formação para aprender e usar as variedades linguísticas diferentes, sobretudo o dialeto-padrão. A escola dessa forma não só ensinaria português, como desempenharia ainda o papel imprescindível de promover socialmente os menos favorecidos pela sociedade (CAGLIARI, 2007, p. 83).

Os outros documentos analisados, Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002 e a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, não citam o termo em questão.

O ensino que considera a variação linguística apresenta as suas variedades, inclusive as cultas, e a utiliza como eixo principal da aula. Destarte, será uma prática educativa que aproxima, um ensino valorativo e que revela a realidade linguística dos envolvidos.

5.4.5 Categoria E: Preconceito Linguístico

Quadro 9: Categoria E – PRECONCEITO LINGUÍSTICO

DOCUMENTOS	UNIDADE DE SIGNIFICADO	Nº	UNIDADE DE CONTEXTO
PARECER Nº 492/2001	Relativo ao ensino de Língua Portuguesa	E1	-
	Outros contextos	E2	-
RESOLUÇÃO	Relativo ao	E3	-

Nº 18/2002	ensino de Língua Portuguesa		
	Outros contextos	E4	-
RESOLUÇÃO Nº 2/2015	Relativo ao ensino de Língua Portuguesa	E5	-
	Outros contextos	E6	-
BNCC – E. I. e E. F.	Relativo ao ensino de Língua Portuguesa	E7	Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura (p. 70).
		E8	• Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica (p. 83).
		E9	Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos (p. 87).
		E10	(EF35LP11) Ouvir gravações, canções textos falados em diferentes variedades linguísticas. Identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceito linguístico (p. 113).
		E11	(EF69LP55) reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico (p. 161).
	Outros contextos	E12	-
BNCC – Ensino Médio	Relativo ao ensino de Língua Portuguesa	E13	(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e combatendo situações de preconceito linguístico (p. 486).
		E14	(EM13LP17) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variação fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes

			dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos (p. 500).
	Outros contextos	E15	-

Fonte: a pesquisadora.

O preconceito linguístico é tratado apenas na BNCC – EI F e EF e na BNCC – EM. A BNCC – EI e EF considera o termo somente relacionado ao ensino de Língua Portuguesa. Indica a necessidade de reconhecer, analisar, discutir e rejeitar o preconceito linguístico (E7, E8, E9 e E11); e indica atividades que englobam a variação linguística que leve a identificação e rejeição do preconceito linguístico (E10).

A BNCC – EM, da mesma forma, o termo está direcionado ao ensino de Língua Portuguesa e são apresentadas atividades que contribuam com o combate ao preconceito linguístico (E13 e E14).

[...] do ponto de vista científico, não faz sentido algum dizer que uma variedade é melhor ou pior que outra, ou menos ou mais correta que outra, pois uma língua ou variedade só pode existir possuindo seu próprio conjunto de regras. O que temos são regras diferentes e um juízo de valor, obviamente não científico, sobre a qual variedade é melhor, ou mais prestigiada que outra, e quem não fala tal variedade é, constante e infelizmente, alvo de preconceito linguístico (BASSO, 2019, p. 32).

A universidade e a escola detêm o conhecimento científico. Dessa forma, o combate ao preconceito linguístico deve estar na sala de aula da educação básica e inicialmente, na formação de professores. No entanto, nenhum documento analisado que normatiza o curso de formação de professor de Língua Portuguesa atentou para o termo.

Quando há o combate ao preconceito linguístico no ensino é possível conhecer e reconhecer a cultura, a história e o percurso de vida do falante, de forma que revela conscientização e conhecimento.

5.4.6 Categoria F: Letramento

Quadro 10: Categoria F - LETRAMENTO

DOCUMENTOS	UNIDADE DE SIGNIFICADO	Nº	UNIDADE DE CONTEXTO
PARECER Nº 492/2001	Relativo ao ensino de Língua Portuguesa	F1	-
	Outros contextos	F2	-
RESOLUÇÃO Nº 18/2002	Relativo ao ensino de Língua Portuguesa	F3	-
	Outros contextos	F4	-
RESOLUÇÃO Nº 2/2015	Relativo ao ensino de Língua Portuguesa	F5	-
	Outros contextos	F6	-
BNCC – E. I. e E. F.	Relativo ao ensino de Língua Portuguesa	F7	Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.
		F8	Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (p. 67).
		F9	Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. Como resultado de um trabalho de pesquisa sobre produções culturais, é possível, por exemplo, supor a produção de um ensaio e de um vídeo-minuto. (p. 69).

		<p>F10 Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de <i>designer</i>: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição (p. 70, com grifos no original).</p>
		<p>F11 Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (p. 70).</p>
		<p>F12 • Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da <i>Web 2.0</i>: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/ informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos (p. 72, com grifos no original).</p>
		<p>F13 Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios</p>

			<p>orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (p. 89).</p>
		F14	<p>Preserva-se, nesses eventos de letramento, mesmo em situação escolar, sua inserção na vida, como práticas situadas em eventos motivados, embora se preserve também a análise de aspectos desses enunciados orais e escritos que viabilizam a consciência e o aperfeiçoamento de práticas situadas (p. 89).</p>
		F15	<p>Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista etc.): reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, <i>vlog</i> noticioso, <i>vlog</i> cultural, meme, charge, charge digital, <i>political remix</i>, anúncio publicitário, propaganda, <i>jingle</i>, <i>spot</i>, dentre outros. A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermediáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis (p. 141, com grifos no original).</p>
		F16	<p>Trata-se também de aprender, de forma significativa, na articulação com outras áreas e com os projetos e escolhas pessoais dos jovens, procedimentos de investigação e pesquisa. Para além da leitura/escuta de textos/produções pertencentes aos gêneros já mencionados, cabe diversificar, em cada ano e ao longo dos anos, os gêneros/produções escolhidos para apresentar e socializar resultados de pesquisa, de forma a contemplar a apresentação oral, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso, gêneros multissemióticos, textos hipermediáticos, que suponham colaboração, próprios da cultura digital e das culturas juvenis (p. 151).</p>
		F17	<p>Aqui também a diversidade deve orientar a</p>

			organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra (p. 157).
		F18	Tendo em vista o compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, o componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais (p. 199).
	Outros contextos	F19	Dessa forma, a BNCC 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 (p. 70).
		F20	Diante do compromisso com a formação estética, sensível e ética, a Educação Física, aliada aos demais componentes curriculares, assume compromisso claro com a qualificação para a leitura, a produção e a vivência das práticas corporais. Ao mesmo tempo, pode colaborar com os processos de letramento e alfabetização dos alunos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas. Para tanto, os professores devem buscar formas de trabalho pedagógico pautadas no diálogo, considerando a impossibilidade de ações uniformes (p. 224).
		F21	O Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático ⁴⁵ , definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. É também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que

			favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (fruição) (p. 266, com grifos no original).
		F22	O desenvolvimento dessas habilidades está intrinsecamente relacionado a algumas formas de organização da aprendizagem matemática, com base na análise de situações da vida cotidiana, de outras áreas do conhecimento e da própria Matemática. Os processos matemáticos de resolução de problemas, de investigação, de desenvolvimento de projetos e da modelagem podem ser citados como formas privilegiadas da atividade matemática, motivo pelo qual são, ao mesmo tempo, objeto e estratégia para a aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental. Esses processos de aprendizagem são potencialmente ricos para o desenvolvimento de competências fundamentais para o letramento matemático (raciocínio, representação, comunicação e argumentação) e para o desenvolvimento do pensamento computacional (p. 266, com grifos no original).
		F23	Portanto, ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências (p. 321, com grifos no original).
		F24	Em outras palavras, apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania (p. 321).
		F25	É necessário destacar que, em especial nos dois primeiros anos da escolaridade básica, em que se investe prioritariamente no processo de alfabetização das crianças, as habilidades de Ciências buscam propiciar um contexto adequado para a ampliação dos contextos de letramento (p. 331).
		F26	Tendo por referência esses conhecimentos das próprias crianças, o estudo da Geografia no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, em articulação com os saberes de outros componentes curriculares e áreas de conhecimento, concorre para o processo de alfabetização e letramento e para o desenvolvimento de diferentes raciocínios (p. 367).

		<p>F27 A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Nesse sentido, ao assumir seu <i>status</i> de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo (p. 242, com grifos no original).</p>
		<p>F28 Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável (p. 246).</p>
<p>BNCC – Ensino Médio</p>	<p>Relativo ao ensino de Língua Portuguesa</p>	<p>F29 Nessa perspectiva, 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, os novos letramentos⁶⁰, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem (p. 478).</p>
		<p>F30 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 (p. 478).</p>
		<p>F31 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</p>

		informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados (p. 490).
		F32 Nesse sentido, procura-se oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos e multiletramentos, os quais supõem maior protagonismo por parte dos estudantes, orientados pela dimensão ética, estética e política. O segundo sentido de trabalho – o de atividade responsável pela (re)produção da vida material – também é considerado pelo repertório de práticas, letramentos e culturas que se pretende que sejam contempladas, pela possibilidade de exercício da criatividade, pelo desenvolvimento de habilidades vinculadas à pesquisa, a resoluções de problemas, ao recorte de questões problema, ao planejamento, ao desenvolvimento e à avaliação de projetos de intervenção, pela vivência de processos colaborativos e coletivos de trabalho, entre outras habilidades que serão detalhadas a seguir (p. 497)
	Outros contextos	F33 Assim, as habilidades previstas para o Ensino Médio são fundamentais para que o letramento matemático dos estudantes se torne ainda mais denso e eficiente, tendo em vista que eles irão aprofundar e ampliar as habilidades propostas para o Ensino Fundamental e terão mais ferramentas para compreender a realidade e propor as ações de intervenção especificadas para essa etapa (p. 522).
		F34 Na BNCC, o letramento matemático está assim definido: competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. O letramento deve também assegurar que todos os estudantes reconheçam que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para compreender e atuar no mundo e para que também percebam o caráter de jogo intelectual da Matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e que pode também ser prazeroso (fruição) (p. 522).

Fonte: a pesquisadora.

O termo letramento e seu equivalente é encontrado na BNCC – EI e EF e na BNCC – EM. BNCC – EI e EF, em relação ao ensino de Língua Portuguesa, traz a questão que a partir da alfabetização é possível desenvolver e ter acesso a diversas práticas de letramento (F7 e F18), trata da ampliação do letramento (F8, F13 e F14) e objetiva contemplar, considerar e privilegiar o letramento impresso, o digital, novos letramentos e multiletramentos (F9, F10, F11, F12, F15, F16 e F17). Em outros contextos, considera outros letramentos (F19), letramento científico (F23, F24 e F25) e relaciona o letramento com demais disciplinas, como Educação Física (F20), Matemática (F21, F22), Geografia (F26), Inglês (F27e F28).

A BNCC – EM apresenta uma contribuição bem pequena. Relativo ao ensino de Língua Portuguesa, propicia a consideração e apropriação dos novos e multiletramentos (F29, F30, F31 e F32). Em outros contextos, considera o letramento matemático (F33 e F34).

O Parecer CNE/CES nº 492/2001, a Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002 e a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 não contemplam o termo em seus textos. Fator que gera incongruência, pois o melhor caminho para desenvolver o letramento nas escolas é ter professores letrados e nenhum documento regulador do curso de formação desse profissional garante de modo específico esse conhecimento.

Com relação ao letramento é preciso considerar que:

Em um país onde o acesso à leitura e à escrita ainda não é para todos, o letramento tem que ser uma prioridade. Nos projetos educativos do país, a leitura e a escrita de diversidades de textos são condições indispensáveis para uma formação de cidadãos e cidadãs livres e críticos e para o acesso aos estudos nos diferentes níveis de ensino e aos conhecimentos para a formação universitária (DOLZ; SILVA-HARDMEYER, 2016, p. 95).

Um ensino que promove o letramento leva o aluno a ter consciência e segurança no uso da língua, pois será capaz de interagir socialmente de forma ativa e participativa.

5.4.7 Categoria G: Estrutura do curso de Letras

Quadro 11: Categoria G – ESTRUTURA DO CURSO DE LETRAS

DOCUMENTOS	UNIDADE DE SIGNIFICADO	Nº	UNIDADE DE CONTEXTO
PARECER Nº 492/2001	Relativo ao ensino de Língua Portuguesa	G1	-
	Outros contextos	G2	A flexibilização curricular, para responder às novas demandas sociais e aos princípios expostos, é entendida como a possibilidade de: eliminar a rigidez estrutural do curso; (p. 29).
		G3	4. <i>Estruturação do Curso</i> Os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado. Os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior (p. 31, com grifos no original).
RESOLUÇÃO Nº 18/2002	Relativo ao ensino de Língua Portuguesa	G4	-
	Outros contextos	G5	Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecida pelo curso de Letras deverá explicitar: [...] d) a estruturação do curso;
RESOLUÇÃO Nº 2/2015	Relativo ao ensino de Língua Portuguesa	G6	-
	Outros contextos	G7	Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (p. 5).
		G8	Parágrafo único. Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos

			profissionais do magistério, deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada (p. 5).
		G9	Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares (p. 11).
BNCC – E. I. e E. F.	Relativo ao ensino de Língua Portuguesa	G10	-
	Outros contextos	G11	-
BNCC – Ensino Médio	Relativo ao ensino de Língua Portuguesa	G12	-
	Outros contextos	G13	-

Fonte: a pesquisadora.

A estrutura do curso de Letras é contemplada pelo Parecer CNE/CES nº 492/2001, Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002 e Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Nenhum trecho dos documentos se encaixou na unidade de significado – relativo ao ensino de Língua Portuguesa. Todos foram registrados na unidade de significado – outros contextos, por se tratar de aspecto estrutural.

O parecer CNE/CES nº 492/2001 indica flexibilização curricular para eliminar a rigidez estrutural do curso (G2); e no tópico “Estrutura do curso”, os cursos devem incluir no projeto pedagógico disciplinas obrigatórias e optativas, e as licenciaturas seguem as orientações das Diretrizes específicas para formação de professores (G3).

A Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002 apenas garante que o projeto pedagógico do curso deve deixar clara a sua estrutura (G5).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015a) orienta que a instituição de curso de formação de professores deverá contemplar em sua estrutura a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, assim como, também, os centros de formação (G7 e G8), e afirma, ainda, que os cursos de formação inicial de professores devem estruturar-se por meio de uma base comum nacional (G9).

Observa-se que em nenhum dos trechos identificados há uma indicação específica de estrutura para o curso, pode-se compreender pelo fator de autonomia das universidades. Mas, não há um parâmetro mínimo que indique sobre a política de educação linguística nacional. Desta forma, é “preciso repensar com urgência os cursos de Letras” (MIRANDA, N., 2000, p.203).

A BNCC – EI e EF e a BNCC – EM não tratam sobre a estrutura do curso de Letras porque não são documentos reguladores do ensino superior.

Para atender a demanda social atual no país, é imprescindível a atualização dos cursos de Letras, de modo que consigam atuar em uma sociedade diversa e globalizada e que articule suas discussões e conhecimento com a escola.

5.4.8 Categoria H: Pesquisa

Quadro 12: Categoria H - PESQUISA

DOCUMENTOS	UNIDADE DE SIGNIFICADO	Nº	UNIDADE DE CONTEXTO
PARECER Nº 492/2001	Relativo ao ensino de Língua Portuguesa	H1	Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários (p. 30).
	Outros contextos	H2	Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que: [...] promovam articulação constante entre ensino,

			pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação; (p. 29)
		H3	O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela. Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades (p. 30).
		H4	De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os estudos lingüísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes (p. 31).
		H5	No caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam (p. 31).
RESOLUÇÃO Nº 18/2002	Relativo ao ensino de Língua Portuguesa	H6	-
	Outros contextos	H7	-
RESOLUÇÃO Nº 2/2015	Relativo ao ensino de Língua Portuguesa	H8	-
	Outros contextos	H9	CONSIDERANDO a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa; (p. 2).
		H10	§ 1º Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho,

			nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura (p. 4).
		H11	V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; (p. 4).
		H12	Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (p. 5).
		H13	Parágrafo único. Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada (p. 5).
		H14	II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa; (p. 6).
		H15	III - ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica; (p. 6).
		H16	II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica; (p. 7).
		H17	XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas

			curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros; (p. 8).
		H18	XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos; (p. 8).
		H19	g) pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo; (p. 10).
		H20	i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; (p. 10).
		H21	j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; (p. 10).
		H22	c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo (p. 10).
BNCC – E. I. e E. F.	Relativo ao ensino de Língua Portuguesa	H23	O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga 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 neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20) (p. 67).
	Outros contextos	H24	A atuação do MEC, além do apoio técnico e financeiro, deve incluir também o fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso; o apoio a experiências curriculares inovadoras; a criação de oportunidades de

			acesso a conhecimentos e experiências de outros países; e, ainda, o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins (p. 21).
		H25	Muitos representantes de comunidades de falantes de diferentes línguas, especialistas e pesquisadores vêm demandando o reconhecimento de direitos linguísticos. Por isso, já temos municípios brasileiros que cooficializaram línguas indígenas – tukano, baniwa, nheengatu, akwe xerente, guarani, macuxi – e línguas de migração – talian, pomerano, hunsrickisch -, existem publicações e outras ações expressas nessas línguas (livros, jornais, filmes, peças de teatro, programas de radiodifusão) e programas de educação bilíngue ³² (p. 71).
BNCC – Ensino Médio	Relativo ao ensino de Língua Portuguesa	H26	Tal organização busca dialogar com um conjunto de documentos e orientações oficiais [...] e com as contribuições da pesquisa acadêmica e de currículos estaduais. Nessa direção, considera os fundamentos básicos de ensino e aprendizagem das Linguagens, que, ao longo de mais de três décadas, têm se comprometido com uma formação voltada a possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas sociais que envolvem o uso das linguagens (p. 473).
	Outros contextos	H27	A atuação do MEC, além do apoio técnico e financeiro, deve incluir também o fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso; o apoio a experiências curriculares inovadoras; a criação de oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências de outros países; e, ainda, o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins (p. 21).

Fonte: a pesquisadora.

A pesquisa é o termo que aparece na maioria dos documentos, apenas a Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002 não a contempla.

O Parecer CNE/CES nº 492/2001 destaca a articulação entre pesquisa, ensino e extensão como prática no curso de Letras e como dever do profissional da área (H1 e H2); espera que o graduado em letras domine a língua estudada e sua cultura como pesquisador (H3); orienta que o projeto de pesquisa seja atividade acadêmica (H4); e que as licenciaturas desenvolvam pesquisas para embasar os conteúdos definidos para a Educação Básica (H5).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 apresenta trechos que se enquadram na unidade de significado – outros contextos. Destaca a articulação entre pesquisa, ensino e extensão na formação como princípio pedagógico (H9, H10, H11, H12, H13 e H14); incentiva a pesquisa em fontes nacionais e internacionais (H15); indica aplicação dos resultados de análise e pesquisa (H16); e instiga o desenvolvimento de pesquisa, com instrumentos adequados, sobre diversos temas e assuntos, como os estudantes, realidade sociocultural, processos educacionais, diversidade, direitos humanos, cidadania, currículo, prática pedagógica, ética, avaliação, financiamento, legislação, gestão (H17, H18, H19, H20, H21 e H22).

A BNCC – EI e EF na unidade de significado – relativo ao ensino de Língua Portuguesa, atesta que o componente de Língua Portuguesa da BNCC é atualizado conforme pesquisas recentes da área (H23). Na unidade de significado – outros contextos, afirma que entre tantas, uma das atuações no MEC é o fomento à pesquisa (H24), e confirma que a pesquisa contribui no reconhecimento de direitos linguísticos (H25).

A BNCC – EM traz um trecho em cada unidade de significado. Relativo ao ensino de Língua Portuguesa, afirma que a pesquisa contribui sobre o ensino e a aprendizagem das linguagens (H26). Em outros contextos, também se refere à relação do MEC relativo ao fomento à pesquisa (H27). Sobre a pesquisa, é importante salientar que:

O que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa, e do que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 32).

A pesquisa é prática fundamental para a formação de professor e para o trabalho em sala de aula. Ela que garantirá a qualidade, a adequação e atualização do ensino e das especificidades envolvidas no processo educacional. A sua ausência leva a uma repetição de práticas, reprodução de crenças, muitas vezes sem nenhuma base científica.

5.5 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NOS DOCUMENTOS REGULATÓRIOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A partir da análise dos documentos que regulamentam a formação de professores de Língua Portuguesa no Brasil e das orientações curriculares para o ensino da Educação

Básica, que devem ser consideradas no processo de formação do futuro profissional, observou-se os pontos direcionados à política de educação linguística, com o objetivo de identificá-la.

Foram ponderados os trechos que apresentaram os termos e seus equivalentes definidos nas categorias e, também, os vazios. Pois, nessa análise, a ausência dos termos revela distanciamento de uma política de educação linguística adequada às necessidades sociais atuais.

A política atual de formação de professores de Língua Portuguesa não apresenta uma definição clara e uniforme de sua política de educação linguística. Primeiramente porque as categorias que representam as perspectivas para uma P.E.L. não estão presentes em sua totalidade nos cinco documentos reguladores e nem toda ocorrência da categoria no documento é específica ao ensino de Língua Portuguesa.

Sabe-se que os documentos reguladores de formação de professores de Língua Portuguesa e as orientações curriculares nacionais para o ensino da Educação Básica fazem parte da política educacional que passou por diversas reformas e influências de organismos internacionais, “tendo em vista sua base teórico-política neoliberal” (CASAGRANDE, 2016, p. 86). Os documentos tentam acompanhar “um movimento global de reforma da educação que pede mais padronização, testes e responsabilização (*accountability*) na educação [...], atropelando a diversidade e os Estados nacionais” (FREITAS, 2018, p. 12).

Destarte, a educação foca somente no individual e nas competências e se afasta de certa forma dos aspectos da variedade, do plural, da diversidade.

Com o fortalecimento do programa neoliberal no Brasil, a decorrente diminuição do tamanho do Estado e o enfraquecimento da regulação econômica e social, o objetivo atribuído à escolarização passa a ser o de desenvolver a competência e o desempenho dos indivíduos para sua inserção no mercado de trabalho. Os conhecimentos linguísticos aprendidos deveriam possibilitar ao sujeito se adequar à diversidade de situações que se lhe apresentassem. O aprendizado da língua portuguesa, que se faria com a possibilidade de produzir gêneros formais e públicos, ofereceria acesso à cidadania (PIETRI, 2016, p. 32).

Ao analisar os documentos, não se pode negar que há aspectos que contribuem para uma política de educação linguística adequada, como a abordagem da variação linguística, letramento e pesquisa, especialmente em relação às orientações curriculares para a Educação Básica. Os documentos apresentam homogeneidade na concepção de língua e linguagem, como instrumento de interação social. Como afirma Silva, W. (2012, p. 99), é

preciso reiterar “[...] o importante papel desempenhado pelas diretrizes curriculares vigentes para as transformações no ensino de Língua Portuguesa”.

No entanto, a consideração também dos outros aspectos, como o multilinguismo, o multiculturalismo, os direitos linguísticos e o preconceito linguístico nos documentos reguladores e um ajuste na estrutura do curso de Letras, oportunizaria ao país ter sua política de educação linguística definida e adequada ao momento social do Brasil. Maciel (2013, p. 238) ainda afirma que “há dois mundos paralelos: o dos documentos oficiais e o da sala de aula. [...] as diretrizes têm sido insatisfatórias uma vez que ‘não tratam diretamente das questões prementes para professores e alunos’[...]”.

Em face do exposto ao longo desta última seção, compreende-se que diante das necessidades nacionais em termos linguísticos, o Brasil, em seus documentos regulatórios, ainda carece de uma maior profundidade e compromisso em relação ao ensino da Língua Portuguesa. Fator que confirma parcialmente a hipótese apresentada nesta pesquisa, que se a política de educação linguística presente na política de formação de professores de Língua Portuguesa não é adequada à sociedade atual, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil não revela qualidade em todo país. Pois, destaca-se que o fracasso escolar do ensino da Língua Portuguesa nas escolas no Brasil se deve ao fato de que se ensina as técnicas e não se leva em conta os aspectos sociais e culturais da língua.

6 CONCLUSÃO

Ao modo de conclusão, retorna-se ao problema que iniciou esta pesquisa: qual é a política de educação linguística nos documentos regulatórios da formação de professores de Língua Portuguesa no Brasil. A resposta obtida é que os documentos regulatórios relativos à formação de professores de Língua Portuguesa não definem uma política de educação linguística. Os documentos analisados destacam aspectos que podem proporcionar um ensino de língua adequado, no entanto revelam vazios que afastam o ensino de Língua Portuguesa de uma prática inclusiva, que aproxima e respeita a diversidade linguístico-cultural da nação.

A partir da tese que rege esta pesquisa, a política de educação linguística na formação de professores de Língua Portuguesa, o texto foi estruturado em cinco seções, sendo a primeira de caráter introdutório.

Na segunda seção, foi discutido a política nacional de formação de professores de Língua Portuguesa, por meio dos conceitos, aspectos históricos e documentos normativos. Articulou os dados históricos e políticos da sociedade ao considerar a base liberal, iniciada por John Locke (1632 – 1704), com o desenvolvimento das atuais ideias neoliberais. Movimento que influenciou, e ainda influencia, diretamente nas reformas educacionais no Brasil e consequentemente, na política de formação de professores.

Na terceira seção, foram desenvolvidas as apresentações dos documentos regulatórios do Ministério da Educação relativos à Formação de Professores de Língua Portuguesa. Foram destacados os processos de elaboração desses textos, os contextos políticos e sociais de cada período e as influências nacionais e internacionais. Além de detalhar a composição e organização de cada documento.

Na seção seguinte, foi definido o conceito de política de educação linguística. Foram ressaltados os momentos históricos do ensino de Língua Portuguesa e indicou-se caminhos para alcançar uma possível política de educação linguística adequada ao momento político-histórico e cientificamente consistente.

Na análise, foram considerados os documentos regulatórios do Ministério da Educação relativos à formação de professores de Língua Portuguesa. O instrumento utilizado foi a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). No processo de investigação, foram estabelecidas as seguintes categorias:

- Categoria A: Multilinguismo;
- Categoria B: Multiculturalismo;
- Categoria C: Direitos Linguísticos;
- Categoria D: Variação Linguística;
- Categoria E: Preconceito Linguístico;
- Categoria F: Letramento;
- Categoria G: Estrutura do curso de Letras;
- Categoria H: Pesquisa.

Ao analisar o material especificado em cada categoria e ao atender o objetivo geral da pesquisa, considera-se parcialmente verdadeira a hipótese desta tese, que aponta que se a política de educação linguística presente na política de formação de professores de Língua Portuguesa não é adequada à sociedade atual, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil não revela qualidade em todo país.

A hipótese mostrou-se parcialmente verdadeira, pois a tese revelou que os documentos não definem de forma objetiva a política de educação linguística do país, mas apresentam algumas proposições que se adequam à proposta, mesmo ao revelar os vazios que não permitem o seu atendimento completo. Além disso, existem fatores externos que podem contribuir com o fracasso do ensino de Língua Portuguesa, demonstrado neste trabalho por meio das avaliações nacionais, como o que afirma Silva,

Por que não se alcança essa qualidade, não apenas no que se refere ao ensino de língua portuguesa, mas no que se refere ao sistema educacional em geral em nosso país? A resposta será também óbvia: as políticas para o ensino institucional nunca, desde o Brasil colonial e pós-colonial até os nossos dias, estiveram no primeiro plano: nos diversos sistemas políticos, ao longo de nossa história, mesmo que os discursos digam o contrário, desfazem-se eles no plano da realidade (SILVA, R., 2004, p. 126).

Ferrarezi Júnior também faz uma crítica, “considero um absoluto desrespeito a maneira como a questão da reforma curricular a partir desses documentos foi e, ainda hoje, é tratada no país” (2014, p. 60). O linguista se refere à forma como o Estado entrega um documento normativo à escola, sem discussão com os professores e comunidade escolar, sem capacitação, estrutura inadequada, com uma linguagem de difícil entendimento e tantos outros aspectos que prejudicam a efetivação da política.

Com essas afirmações e com o resultado da análise, entende-se que os documentos que regulamentam a educação nacional não são elaborados de forma que atendam às necessidades atuais de uma sociedade globalizada e com grande diversidade linguístico-cultural. São normativas distantes, feitas para serem atendidas e não construídas por todos os envolvidos no processo educacional. Afastam os professores da elaboração e apenas exigem sua aplicação. Este trabalho de tese concorda com Mór (2013, p. 225) quando ele afirma que “Os professores se veem apenas como implementadores ou aplicadores de políticas de planejamento que não foram decididas por eles”.

Diante da constatação documental a que se chegou aqui, acredita-se que é preciso estabelecer claramente uma política de educação linguística na política de formação de professores de Língua Portuguesa, construída na articulação entre governo, ensino superior, ensino básico e com todos os agentes comprometidos com a educação.

O percurso realizado nesta tese permitiu a compreensão de que essa discussão não se finda nesta pesquisa, ainda há muito o que se discutir sobre a elaboração e presença nos documentos oficiais de uma política de educação linguística adequada para o Brasil. Precisa-se observar e ajustar diversos aspectos no contexto educacional em geral e de modo específico, no ensino de Língua Portuguesa. Tal conclusão concorda com Dolz e Silva-Hardmeyer, quando afirmam que:

O tempo dedicado à Língua Portuguesa nos currículos, o número de alunos nas aulas, os suportes e os materiais didáticos, as formas sociais de trabalho, a organização e colaboração das equipes de professores têm um papel fundamental. A batalha contra o iletrismo exige a melhoria das condições do trabalho escolar desde a escola primária. Todos os dispositivos de ensino dependem dessas condições e, em muitas situações, as escolas não alcançam os padrões para um ensino e aprendizagem adequados em função dos fatores contextuais. Um desafio fundamental do sistema de ensino brasileiro consiste em encontrar melhores condições para a democratização da escolaridade. O domínio dos usos da Língua Portuguesa é uma condição de todas as aprendizagens e isso exige um (re) planejamento dos fundamentos da escolaridade obrigatória, da passagem das variedades de língua familiar às variedades da escola e da entrada dos aprendizes no mundo da escrita. Os currículos escolares dificilmente podem se desenvolver se o número de horas é limitado. Melhorar o ensino da Língua Portuguesa implica uma reorganização dessas condições de trabalho. Uma primavera da escola que mobilize todos os setores da sociedade é ainda necessária (DOLZ; SILVA-HARDMEYER, 2016, p. 99).

A discussão também deve continuar em relação à formação de professores e, ao considerar esta pesquisa, em relação especialmente à formação de professores de Língua

Portuguesa. E isto se deve ao fato de que durante a escrita destas considerações finais, o Ministério da Educação publicou em 20 de dezembro de 2019, a Resolução nº 2, 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) (BRASIL, 2019), documento que emerge para substituir a Resolução CNE/CP nº 02 (BRASIL, 2015a), de 1º de julho de 2015.

O novo documento está organizado em nove capítulos, sendo eles: cap. I – do objetivo; cap. II – dos fundamentos e da política da formação docente; cap. III – da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente; cap. IV – dos cursos de licenciatura; cap. V – da formação em segunda licenciatura; cap. VI – da formação pedagógica para graduados; cap. VII – da formação para atividades pedagógicas e de gestão; cap. VIII – do processo avaliativo interno e externo; e cap. IX – das disposições transitórias e finais. Como anexo, o documento apresenta a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-formação), que define: as competências gerais dos docentes; competências específicas; dimensão do conhecimento profissional; dimensão da prática profissional; e dimensão do engajamento profissional (BRASIL, 2019).

Como consta na própria Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, ela foi elaborada para atender as indicações contidas em outros documentos regulatórios. Dessa forma, foi escrita e inclusa no rol de publicações do MEC e da política de formação de professores do Brasil.

CONSIDERANDO que:

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);

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC-Educação Básica, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente;

O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a BNCC-Educação Básica deve contribuir para a articulação e coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores;

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).

Além dos textos escritos e publicados, as propostas orientadas nos documentos precisam ser conhecidas nas escolas pelos professores e fazer sentido. Independente do viés teórico-político, a sociedade anseia por um ensino de qualidade. Já passou a hora do Brasil ter um ensino de Língua Portuguesa definido, diferente do atual que é claramente fracassado diante dos instrumentos nacionais de avaliação e constatado nas vivências de seus cidadãos.

Nesse sentido, é preciso que o Ministério da Educação (MEC) construa políticas e diretrizes conjuntas para o Ensino Básico e para o Ensino Superior no que tange à formação em língua dos estudantes brasileiros, estabelecendo uma relação de reconhecimento entre ambos os níveis para o planejamento das ações e a implantação dessas políticas (RODRIGUES, 2018, p. 77).

O país precisa ter uma política de educação linguística adequada definida em sua política de formação de professores de Língua Portuguesa para que cada brasileiro seja senhor de sua fala, tenha orgulho e seja respeitado por sua identidade linguístico-cultural; para que a língua portuguesa seja uma língua aproximativa, que valorize o outro e que exerça seu papel de interação no mundo atual globalizado.

Encerra-se esta tese de doutorado com o anseio de vivenciar uma formação de professores de Língua Portuguesa regulamentada em documentos que sejam elaborados com a participação de todos os comprometidos com a educação nacional e que consideram e validem uma política de educação linguística cientificamente consistente e adequada para a sociedade atual do país e do mundo. Se as novas publicações contribuem para isso, ainda não se sabe. Mas a pesquisa, a discussão e a luta continuam.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015b. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio (BNCC-EM)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC-EM_publicacao.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 5 de outubro de 1988, 1988a. Disponível em: <http://www.amperj.org/wp-content/uploads/2018/04/CRFB.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

_____. *Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931*. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro: República. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-republicacao-139891-pe.html>. Acesso em: 17 de fev. 2019.

_____. *Decreto nº 96.533, de 17 de agosto de 1988*. Institui que a prova de Língua Portuguesa tem caráter eliminatório no concurso vestibular. Brasília, DF: Presidência da República, 1998b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1988/decreto-96533-17-agosto-1988-447362-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 03 de nov. 2019.

_____. *Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997*. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1997a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm. Acesso em: 15 de fev. 2019.

_____. *Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999*. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999a. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/110851/decreto-3276-99>. Acesso em: 16 de fev. 2019.

_____. *Decreto nº 3.554, de 07 de agosto de 2000*. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3554.htm. Acesso em: 16 de fev. 2019.

_____. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em 04 de nov. 2019.

_____. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 16 de fev. 2019.

_____. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em: 16 de fev. 2019.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 08 out. 2019.

_____. *Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996*. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm. Acesso em: 15 de fev. 2019.

_____. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Gráfica do Senado, 1961.

_____. *Lei nº 5.692. Lei da Reforma de 1º e 2º graus de 1971*. Brasília, Gráfica do Senado, 1971.

_____. *Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 de fev. 2019.

_____. *Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995*. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências, [1995]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm. Acesso em: 15 de fev. 2019.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 15 de fev. 2019.

_____. *Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1996c]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9424-24-dezembro-1996-365371-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 de fev. 2019.

_____. *Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2001b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 16 de fev. 2019.

_____. *Lei 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Presidência da República, [2002b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em 20 de out. 2019.

_____. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, DF: Presidência da República, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 15 de out. 2019.

_____. *Lei nº 11.502, 11 de julho de 2007*. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, DF: Presidência da República, 2007c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 16 de fev. 2019.

_____. *Lei nº 12.796, 4 de abril de 2013*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013b. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 16 de fev. 2019.

_____. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 16 de fev. 2019.

_____. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 15 de out. 2019.

_____. Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006. Regulamenta o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2006a]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2006/medidaprovisoria-339-28-dezembro-2006-548890-publicacaooriginal-64103-pe.html>. Acesso em: 15 de out. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 14/99*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 14 de nov. 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em: 03 de nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 009/2001*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 08 mai. 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 16 de fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES nº 492/2001*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 03 abr. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 16 de fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES nº 1.363/2001*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 12 dez. 2001d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf. Acesso em: 16 de fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 02 out. 2001e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 16 de fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 09 jun. 2015c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-

parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&Itemid=30192. Acesso em: 16 de fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n° 2, de 19 de abril de 1999*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n° 3/99*. Fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>. Acesso em: 03 de nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n° 3, de 30 de novembro de 1999*. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999d. Disponível em: <http://www.abmes.tv.br/legislacoes/detalhe/912/resolucao-cne-cp-n-1>. Acesso em: 16 de fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES n° 18, de 13 de março de 2002*. Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf. Acesso em: 16 de fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n° 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 16 de fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 16 de fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n° 2, de 15 de junho de 2012*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 de fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n° 2, de 1° de julho de 2015*. Define 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 jun. 2015a. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 16 de fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018b*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 03 de nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018c*. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296. Acesso em: 16 de fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 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). Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 de jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa*. Brasília: Comissão Nacional de aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da Língua materna – Relatório Conclusivo, 1986.

_____. Ministério da Educação. *Enem – Exame Nacional do Ensino Médio*. Brasília: MEC/INEP, 1998b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem> Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

_____. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006b.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, DF: MEC, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em: 17 de fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: para o Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: para o primeiro e segundo Ciclos de Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1996d.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002e.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Referenciais para a Formação de Professores*. Brasília, 1999e.

_____. Ministro de Estado da Educação e Cultura. *Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959. NOMENCLATURA GRAMATICAL BRASILEIRA*. Brasília, DF: Ministro de Estado da Educação e Cultura. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270704/1/Baldini_LauroJoseSiqueira_M.pdf. Acesso em 03 de nov. 2019.

_____. Presidência da República; Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. PAC: Programa de Aceleração do Crescimento. Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.pac.gov.br/>. Acesso em: 28 de out. 2019.

_____. SEF. *Programa Gestão da Aprendizagem Escolar GESTAR II: LÍNGUA PORTUGUESA – Caderno de teoria e prática 3: gêneros e tipos textuais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2006.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024*. Livro eletrônico. Recife: ANPAE, 2018.
- ALKIMIN, Tânia Maria. (2002) Língua e discriminação. *GTM – Jornal do Grupo de Tortura Nunca Mais*. Rio de Janeiro, Ano 17, nº43, Dez. 2002.
- ALVES, Luiz Antônio. Referenciais para formação de professores: uma análise crítica sobre o discurso da qualidade e competência, do ponto de vista da psicologia escola. In. VIÉGAS, Lygia de Sousa; ANGELUCCI, Carla Biancha (Orgs.). *Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. cap. 2.
- ANPED. Moção. *Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!* 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>. Acesso em: 19 de jun. 2019.
- _____. *Nota da ANDEd sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/base-nacional-comum-curricular-bncc-foi-tema-de-debate-entre-associacoes-cientificas-em>. Acesso em 20 de jun. 2019.
- _____. *Nota da ANDEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)*. 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>. Acesso em 20 de jun. 2019.
- _____. *Nota da ANDEd sobre a proposta da BNCC do Ensino Médio: alguns pontos para o debate*. 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>. Acesso em 20 de jun. 2019.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- _____. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. São Paulo: Parábola, 2017.
- ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo: Xamã. 2001. cap. 1.
- ARANTES, Adriana Rocha Vilela. Dissertação de Mestrado. *A Formação de professores da Licenciatura Plena Parcelada do curso de Pedagogia da UEG (Anápolis): suas*

repercussões na atuação dos professores da rede municipal de Abadiânia. Universidade Católica de Goiás: Goiás, 2006.

ARON, Raymond. *As etapas do Pensamento Sociológico*. Tradução: Sérgio Bath. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção tópicos).

ASCOM/INEP. *Press Kit 2017 – SAEB*, 2017.

ASSIS, Eleone Ferraz (Org.). *Caminhos para a Educação Linguística*. São Paulo: Pontes, 2017.

BAGNO, Marcos. Curso online: *Variação linguística e ensino*. Parábola editorial - Plataforma Hotmart (2019).

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso – por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. *Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, Marcos. *O português brasileiro precisa ser reconhecido como uma nova língua*. E isso é uma decisão política. [Entrevista concedida a] Marcos Nunes Carreiro e Elder Dias. *Jornal Opção*, Edição 2084, 13 de junho, 2015. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/entrevistas/o-portugues-brasileiro-precisa-ser-reconhecido-como-uma-nova-lingua-e-isso-e-uma-decisao-politica-37991/>. Acesso em 20 de outubro de 2019.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2005.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. In: GUEDES, Paulo Coimbra (Org.). *Educação Linguística e cidadania*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. cap. 10.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALL, Stephen J. *Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 1.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. As políticas neoliberais e a crise na América do Sul. *Rev. Bras. Polít. Int.* 45 (2): 135-146, 2002.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. SP: Edições 70, 2011.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução: L. Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1979.
- BASSO, Renato Miguel. *Descrição do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2019 (Linguística para o ensino superior; 8).
- BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. *Revista de Economia Contemporânea*, núm. Esp., eLocation - e172129, p. 1 – 63, 2017.
- BASTOS, Manoel de Jesus. Multiculturalismo e Educação. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 02, Ed. 01, Vol. 14, pp. 110-118, jan. 2017.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino de Gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 2006.
- BERGER, Isis Ribeiro. *Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil – Paraguai: um olhar a partir do observatório da educação na fronteira*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- BOAS, Fabiola Silva de Oliveira Vilas. A constituição do professor leitor: histórias de leitura na formação inicial de professores de Língua Portuguesa. Tese (Doutorado) – UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador, 2017.
- BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n. 42, p. 94-112, jun. 2011.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A crise da América Latina: consenso de Washington ou crise fiscal? *Pesquisa e Planejamento Econômico*, 21 (1), abril, 3-23, 1991.
- BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. cap. 8.
- CABRAL NETO, Antonio. Mudanças contextuais e as novas regulações: repercussões no campo da política educacional. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 42, n. 28, p. 7-40, jan./abr. 2012.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 2007.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F., BENTES, A. C. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. cap. 2.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. *Saberes docentes e autonomia dos professores*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CANAN, Silvia Regina. *Influências dos organismos internacionais nas políticas educacionais: só há intervenção quando há consentimento?* Campinas: Mercado de Letras, 2016.

CARDOSO, Fernanda Câmara. *Formação e atuação de professores de Língua Portuguesa e língua estrangeira na educação de estudantes surdos em escolas públicas municipais de Ladário – Mato Grosso do Sul*. Dissertação (mestrado) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá Biblioteca Depositária: undefined, 2018.

CARETTA, Álvaro Antônio. Propostas e estratégias para a valorização do multilinguismo na formação escolar de língua materna. *Matraga*, Rio de Janeiro, v.23, n.38, jan/jun. 2016.

CASAGRANDE, Ieda Maria Kleinert. As políticas de formação docente no Brasil: Interferências do Banco Mundial. In: OLIVEIRA, Oséias Santos de; PEREIRA, Sueli Menezes; DRABACH, Neila Pedrotti (Orgs.). *Políticas e Gestão da Educação: olhares críticos em tempos sombrios*. Curitiba: UTFPR, 2016. cap. 3.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. Estudos de Língua Falada: uma entrevista com Ataliba Teixeira de Castilho. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - REVEL*. Vol. 3, n. 4, março de 2005.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. *Nova gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTRO, Claudio de Moura; GOMES, Cândido Alberto; OLIVEIRA, João Batista de; SCHWARTZMAN, Simon. Ensino Médio na BNCC. In: ARAÚJO E OLIVERIA, João Batista (Org.). *Fraturas na Base: Fragilidades estruturais da BNCC – a Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: IAB, 2018.

CAVALCANTI, Bernardo Margulies; VENERIO, Carlos Magno Spricigo. Uma ponte para o futuro? Reflexões sobre a plataforma política do governo Temer. *RIL Brasil*. ano 45, n. 215, p. 139 – 162, jul./set., 2017.

CAVALCANTE, Marianne C. B.; MELO, Cristina. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. cap. 10.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Informação & Sociedade: Estudos*, João Pessoa, v. 4, n. 1, p.13-18, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/10000/10871>>. Acesso em: 14 dez. 2019.

CERQUEIRA, H. Adam Smith e o surgimento do discurso econômico. *Revista de Economia Política*, São Paulo: Nobel Editora, v. 24, n. 3, 2004.

CITELLI, Beatriz Helena Marão; BONATELLI, Ivanhoé Robson Marques. A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades. In GERALDI, Wanderley; CITELLI, Beatriz Helena Marão (Orgs.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 5.

COSTA, Priscila Venâncio. Gramática: uma reflexão sobre os fluxos de saberes entre a (des) territorialização gramatical e a formação do professor de Língua Portuguesa no currículo do Curso de Letras. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína Biblioteca Depositária: Prof. Francisco Severino de Oliveira Filho, 2019.

COSTA-HÜBES, Terezinha Da Conceição; BILHAR, Tatiana Fasolo. Concepção de linguagem, de texto e de gêneros discursivos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa. *Dominios de Linguagem*, Uberlândia, vol. 13, n. 3, julho. 2019.

CYRANKA, Lucia F. Mendonça. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015. cap. 2.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. cap. 4.

DOLZ, Joaquim; SILVA-HARDMEYER, Carla. Desafios para o ensino de Língua Portuguesa e a Formação de Professores no Brasil. In. GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; BICALHO, Delaine Cafiero; CARNIN, Anderson (Orgs.). *Formação de professores e ensino de Língua Portuguesa: contribuições para reflexões, debates e ações*. Campinas: Mercado das Letras, 2016. cap. 3. (Série Caminhos da Construção).

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do estado e as políticas de formação de professores os anos 1990. In. DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001. cap. 3.

_____. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, v. 23, n. 80, p. 235-253, setembro, 2002.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr. jun., 2015.

_____. Políticas e Gestão da Educação Superior no Brasil: Múltiplas Regulações e Controle. *RBPAAE*, v. 27, n. 1, p. 53-65, jan./abr. 2011.

DWECK, Esther; TEIXEIRA, Rodrigo Alves. A política fiscal do governo Dilma e a crise econômica. *Texto para discussão*, Campinas: Unicamp, n.303, jun., 2017.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015. cap. 1.

FARACO, Carlos Alberto. *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015.

FERRAGINI, Nelvana Leuz de Oliveira; SILVA, Érica Danielle. Sobre Ser-professor: modos de identificação da prática docente por professores de Língua Portuguesa em formação. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 12, n. 2, maio/ago. 2019.

FERRAREZI JR. Celso. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola, 2014.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n° 79, agosto/2002.

FIALHO, Denise da Silva; FIDELES, Lara Lopes. As primeiras faculdades de Letras no Brasil. *Revista Helb – História do Ensino de Línguas no Brasil*, Brasília, ano 2, n. 2, 2008. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-2-no-2-12008/106-as-primeiras-faculdades-de-letras-no-brasil>. Acesso em: 17 fev. 2019.

FIORIN, J. L. A Criação dos Cursos de Letras no Brasil e as Primeiras Orientações da Pesquisa Linguística Universitária. *Revista Línguas e Letras*. Cascavel: UNIOESTE. v. 7, n. 12, p.11-25, 2006.

FLORES, Valdir do Nascimento. A heterogeneidade dos estudos da linguagem e o ensino de língua materna (do que falam os linguistas?). In: GUEDES, Paulo Coimbra (Org.). *Educação Linguística e cidadania*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. cap. 2.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FONTANELLA, Fernando. *O que é um meme na Internet?* Proposta para uma problemática da memesfera. Trabalho apresentado no III Simpósio Nacional da ABCiber, São Paulo, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Mirelle da Silva; MACHADO, Patrícia Roberta de Almeida Castro. Os cursos de Letras e a formação profissional dos professores de LE em perspectiva histórica. *HELB*. Ano 7, n. 7, 1/2013.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas; SOUSA, Maria Alice Fernandes de. Verbos impessoais: variação no uso de haver, ter e fazer. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUSA, Rosineide Magalhães de; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs.). *Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola, 2014. cap. 6.

FRITZEN, Maristela Pereira; EWALD, Luana. Reflexões sobre Políticas de Educação Linguística em Contexto Plurilíngue. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 491-512, abr./jun. 2016.

GANEM, Angela. O mercado como ordem social em Adam Smith, Walras e Hayek. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 1 (44), p. 143-164, abr. 2012.

GARCEZ, Pedro M. Observatório de política linguística no Brasil: metas para a Linguística Aplicada. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013. cap. 4.

GARCIA GUTIERREZ, Antonio Luis. *Lingüística documental: aplicación a la documentación de la comunicación social*. Barcelona: Mitre, 1984. (Colección dirigida por Roberto Coll-Vinent).

GARCIA-REIS, Andreia Rezende. Práticas de linguagem na formação dos professores de Língua Portuguesa: uma perspectiva de análise do Projeto Pedagógico do curso de Letras. *Veredas – interacionismo sociodiscursivo – 2017/1*, p. 246 – 260 - PPG Linguística/UFJF – Juiz De Fora (MG).

GARCIA; Avany Aparecida; CHAVES, Marta; STEIN, Vinícius. Formação de professores de Letras: o estágio como possibilidade de desenvolvimento acadêmico e profissional. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 142-160, out-dez/2018.

GARDIN, Jean-Claude. Document analysis and linguistic theory. *Journal of Documentation*, v.29, n.2, p.137-168, Jun. 1973.

GERALDI, Wanderley. Apresentação: da redação à produção de textos. In: GERALDI, Wanderley; CITELLI, Beatriz Helena Marão (Orgs.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, Wanderley. *Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

GUEDES, Paulo Coimbra (Org.). *Educação Linguística e cidadania*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Letramento: muito além do jardim ou uma alfabetização sem limites ou datas marcadas. In: GUEDES, Paulo Coimbra (Org.). *Educação Linguística e Cidadania*. Porto Alegre: UFRGS, 2012. cap. 6.

GUY, Gregory; ZILLES, Ana Maria Stahl. O ensino da língua materna sob uma perspectiva sociolinguística. In: GUEDES, Paulo Coimbra (Org.). *Educação Linguística e cidadania*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. cap. 5.

HAMEL, Rainer Enrique. Direitos linguísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. In: OLIVEIRA, Gilvan Müller de (Org.). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Campinas/Florianópolis: Mercado de Letras/ALB/IPOL, 2003. cap. 2.

HOBBS, Thomas. *Leviatã*. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2006.

HÖFLING, Eloisa De Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*. Ano XXI, nº 55, nov. 2001.

HORIKAWA, Alice Yoko. A Formação de Professores: perspectiva histórica e concepções. *Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 07, n. 13, p. 11-30, ago. /dez. 2015.

JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Tradução: Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Ângela. Abordagens da leitura. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 7, nº 14, p. 13-24, 1º sem. 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAGARES, Xoán Carlos. *Qual política linguística?* Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola. 2018.

LAJOLO, Marisa. *No jardim das letras o pomo da discórdia*. Disponível em www.unicamp.br/iel/memoria/ensaios. Acesso em: 28/09/2019.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga; GURGEL, Manoelito Costa. Representações e capacidades de ação no estágio: que implicações para as atividades de formação inicial de professores de língua materna? *Letras em Revista*, vol. 1, n. 28, maio, 2017.

LIMA, Anne Caroline Araújo de. *Multiletramentos na formação do(a) professor(a) de Língua Portuguesa*. Universidade Federal de Pernambuco Centro de Artes e Comunicação, Recife, 2018.

LOBATO, Lenaura de Vasconcelos Costa. A questão social no projeto do BRICS. *Ciência e saúde coletiva*. Nº 23, v. 7, 2133-2146, 2018.

LOCKE, John. *O Segundo Tratado sobre o Governo Civil*. Tradução: Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Editora Vozes: Petrópolis, [1690] 1994.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024*. Livro eletrônico. Recife: ANPAE, 2018. cap. 2.

LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. cap. 4.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 2012.

MACEDO, Elizabeth. Identidade profissional e diretrizes curriculares de formação de professores da Educação Básica. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (Orgs.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. cap. 3.

MACIEL, Ruberval Franco. Políticas linguísticas, conhecimento local e formação de professores de línguas. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013. cap. 2.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 6.

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MALFACINI, Ana Cristina dos Santos. Breve histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: da reforma pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. *Idioma*, Rio de Janeiro, nº. 28, p. 45-59, 1º. Sem. 2015.

MARCIONILO, Marcos. Nota do Editor. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber*. São Paulo: Parábola, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. cap. 5.

MARX, Karl. *O Capital: Crítica da economia política*. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELO, Carlos Alberto Furtado de. O Governo Lula e o Sistema Político: inércia econômica, ativismo social e inação política - avaliando e buscando hipóteses. *Insper*. Rio de Janeiro, jun. 2009.

MENDONÇA, Erasto Fortes. PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. In. AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024*. Livro eletrônico. Recife: ANPAE, 2018. cap. 4.

MENEGASSI, Renilson José. A escrita como trabalho em sala de aula. In. JORDÃO, Clarissa Menezes (Org.). *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas: Pontes, 2016.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Trad. Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Unicamp/Boitempo, 2002.

MIRANDA, Neusa Salin. Uma proposta curricular para a formação de professores de português. *Boletim da Associação Brasileira de Linguística*. Fortaleza, v.25. p.203-209. Dezembro, 2000.

MIRANDA, Silvia Cristina. A gramática reflexiva: a pedagogia léxico-gramatical na perspectiva da Educação Linguística. In: PALMA, Dieli Vesaro; TURAZZA, Jeni Silva (Orgs.). *Educação Linguística e o ensino de língua portuguesa: algumas questões fundamentais*. São Paulo: Terracota, 2014. cap. 2

MONTEAGUDO, Henrique. Variação e norma linguística: subsídios para uma (re)visão. In: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos (Orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011. cap. 1.

MÓR, Walkyria Monte. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In. NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013. cap. 10.

MORAES, Raquel de Almeida; PAULA, Nanci Martins de. Apontamentos sobre o pensamento de Mikhail Bakhtin: reflexos na pesquisa e docência. *Dialogia*, São Paulo, n. 17, p. 127-136, jan./jun. 2013.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (ORG.) *Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. Reformas educacionais e políticas curriculares para a Educação Básica: prenúncios e evidências para uma resistência ativa. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador, v. 10, n. 2, p. 199-213, ago. 2018.

MUNIZ, Dinéa Maria Sobral. A formação inicial do professor de Língua Portuguesa e aspectos de sua constituição como professor-leitor. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 6, n. 2, p. 27-44, jul./dez. 2017.

NÓVOA, A. Para um estudo sócio-histórico e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e educação*. v. 4, p.109-139. Porto Alegre: Panorâmica, 1991.

NÓVOA, António. *Professores, imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

NOGUEIRA JR., José Everaldo. O que os alunos dizem ao escrever: um olhar sobre o gênero resposta a perguntas de prova. In: PALMA, Dieli Vesaro; TURAZZA, Jeni Silva (Orgs.). *Educação Linguística e o ensino de língua portuguesa: algumas questões fundamentais*. São Paulo: Terracota, 2014. cap. 3.

NONATO, Sandoval. Oralidade, ensino de língua portuguesa e formação do professor. *Revista Bras. Linguist. Apl.* Vol. 19 n. 1. Belo Horizonte Jan./Mar. 2019.

NOMA, Amélia Kimiko; BABIERI, Aline Fabiane. Estado, Governo e Políticas na transição de século XX para o XXI. In: NOMA, Amélia Kimiko; TOLEDO, César de Alencar Arnault de (Org.). *Políticas públicas e educação escolar no Brasil*. Maringá: Eduem, 2017. cap. 1.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBPAE*. v. 25, n. 2, p. 197 – 209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. A “Virada Político-Linguística” e a relevância social da Linguística e dos linguistas. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). *A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola, 2007. cap. 4.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. O lugar das línguas: a América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia. *SynergiesBrésil*. [S.l.], n. spécial 1, p. 21-30, 2010.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, Paula Gomes de. Ensino da Língua Portuguesa: quais as tendências atuais? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. (Orgs.). *Ensino Fundamental: da LDB à BNCC*. Campinas: Papirus, 2018. cap. 4.

OLIVEIRA, Oséias Santos; PEREIRA, Sueli Menezes; DRABACH, Neila Pedrotti (Orgs.). *Políticas e gestão da educação: olhares críticos em tempos sombrios*. Curitiba: UTFPR, 2016. cap. 1.

ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). *Política Linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007.

PALMA, Dieli Vesaro; TURAZZA, Jeni Silva. Educação Linguística: reinterpretações do ensino-aprendizagem por novas práticas pedagógicas. In: PALMA, Dieli Vesaro; TURAZZA, Jeni Silva (Orgs.). *Educação Linguística e o ensino de língua portuguesa: algumas questões fundamentais*. São Paulo: Terracota, 2014. cap. 1.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO (PMDB). *"Uma Ponte para o Futuro"* (2015). Disponível em: <http://pmdb.org.br/wp-content/uploads/2015/10/RELEASE-TEMER_A4-28.10.15-Online.pdf>. Acesso em: 01 de jun. 2019.

PESSOA, Maria do Socorro. Relatório de Pós-Doutorado. *Nossa Língua, Nossa mãe: Um contributo para a formação de Professores de Língua Portuguesa para o ensino básico do Brasil e de Portugal*. Leip – Laboratório de Investigação em Educação em Português. Universidade de Aveiro, 2007.

PIETRI, Émerson de. A função da escrita e do ensino de escrita: a formação inicial de professores de Língua Portuguesa. In: Gonçalves, Adair Vieira; BUIN, Edilaine; CONCEIÇÃO, Rute Izabel (Orgs.). *Ensino de Língua Portuguesa para a contemporaneidade: escrita, leitura e formação docente*. Campinas: Pontes, 2016. cap. 1.

PIETRI, Émerson de. Os estudos da linguagem e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. In: SIGNIRINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (Orgs.). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: UFMG, 2012. cap. 1.

PILATI, Alexandre. *Poesia na sala de aula: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino*. Campinas: Pontes, 2017.

PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2018.

POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

Portal do Instituto do Patrimônio Histórico/Artístico Nacional – *Inventário Nacional da Diversidade Linguística*. Disponível em: <www.portal.iphan.gov.br/indl> Acesso em 03 de nov. 2019.

Portal oficial da BNCC. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br>. Acesso em 19 jun. 2019.

RAFAEL, Edmilson Luiz; MOURA, Rebeca de Jesus Monteiro Dias. Conhecimentos sobre recursos tecnológicos digitais na formação de professores de Língua Portuguesa. *Letras em Revista* (ISSN 2318-1788), Teresina, v. 09, n. 01, jan./jun. 2018.

República dos Estados Unidos do Brasil. *Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932*. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Rio de Janeiro: Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, 1932.

ROBERTSON, S. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a Educação Básica do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação*. V. 17, N.50, maio/ago. 2012.

RODRIGUES, Fernanda Castelano. A noção de direitos linguísticos e sua garantia no Brasil: entre a democracia e o fascismo. *Línguas e instrumentos linguísticos*, nº 42, jul. / dez. 2018a.

RODRIGUES, Fernanda Castelano. Direitos Linguísticos, Legislação e Educação: formação em línguas no Brasil. In: SOUSA, Socorro Cláudia Tavares; ROCA, María del Pilar; PONTE, Andrea S. (Orgs.). *Temas de Política Linguística no processo de integração regional*. Campinas: Pontes, 2018b. cap. 3.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROSA, Douglas Correa da. *O ensino da produção textual escrita na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: das bases teórico-metodológicas às ações em sala de aula*. Tese (doutorado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel Biblioteca Depositária: campus Cascavel, 2019.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In. DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. cap. 1.

SANTOS, Boaventura de Sousa. NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In. Santos, Boaventura de Sousa (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 (Série Reinventar a emancipação social: para nos manifestos, v. 3).

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Guias Curriculares Propostos para as matérias no núcleo comum do ensino do 1º grau*. São Paulo: CERHUPE, 1975. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2017-12/Guias%20Curriculares%20propostos%20para%20as%20matérias%20do%20núcleo%20comum%20no%20ensino%20do%201º%20grau.%20CERHUPE-%20SP%20-%20São%20Paulo%20-%201975.pdf>. Acesso em: 03 de nov. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). *Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º Grau – 2ª edição preliminar*, 1986.

SAVIANI, Dermeval. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In. LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. *A crise da democracia brasileira*. Uberlândia: Navegando, 2017. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/copia-politicas-educacaoais-1>. Acesso em 08 de set. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. *História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos*. Educação Santa Maria. v. 30, n. 02, p. 11-26, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. (Org.). *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 5, e2014425, p. 1-22, 2020.

SILVA, A. H. et al. Análise de conteúdo: fazemos o que dizemos? Um levantamento de estudos que dizem adotar a técnica. *Conhecimento Interativo*, São José dos Pinhais, PR, v. 11, n. 1, p. 168-184, jan./jun. 2017.

SILVA, Fabrício Oliveira da; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; MADUREIRA, André Luiz Gaspari. PIBID na constituição da docência do professor de Língua Portuguesa: experiências no chão da escola Práxis Educativa (Brasil). *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 99-117, jan./abr. 2017.

SILVA, Luiz Antônio da. *Projeto NURC: histórico*. Linha d'Água, nº 10, p. 83-90, jul. 1996.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004.

SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da. A identidade e a formação do professor de português: questões de linguagem, percepção de ensino e letramento digital. *Revista de Letras, Artes e Comunicação*, ISSN 1981-9943 Blumenau, v. 11, n. 1, p. 340-356, jan./abr. 2017.

SILVA, Maria Felícia Romeiro Mota. *Formação de professores de língua portuguesa: construções discursivas sobre identidade e espaços sociais a partir da atuação do PARFOR no oeste da Bahia*. Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SILVA, Wagner Rodrigues; REIS, Naiane Vieira dos. Construção de práticas de letramento digital na formação inicial do professor de língua materna. *Interfaces da Educ.*, Paranaíba, v.8, n.24, p. 97-118, 2017.

SILVA, Wagner Rodrigues. Construção da superação do fracasso do ensino de Língua Portuguesa em diretrizes curriculares. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (Orgs.). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: UFMG, 2012. cap. 4.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Que professor de português queremos formar? *Boletim da Associação Brasileira de Linguística*, Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 2001, p. 211-218.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Organização, resistência e profissionalização do(a) trabalhador(a) docente frente aos novos marcos regulatórios da política educacional no Brasil. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de (Org.). *Políticas públicas e educação: debates contemporâneos*. Maringá: Eduem, 2008. cap. 8.

SOUZA, R. A política educacional e seus objetos de estudo. *Revista de estudos teóricos y epistemológicos en política educativa*. v. 1, n. 1, pp. 75-89. 2015.

SOUZA, Jane Mari de. Quando as aulas de língua portuguesa centradas na produção de texto e na leitura propiciaram a promoção coletiva e a construção de um inédito-viável na vida de alunos de uma escola pública destinada à classe popular. In: GUEDES, Paulo Coimbra (Org.). *Educação Linguística e cidadania*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. cap. 13.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2007.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Tradução de Wanda Ramos. Barcelona: Unesco, 1996.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política (s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. *RBPAAE*. v.23, n.1, p. 53-69, jan. /abr. 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas Internacionais e Educação – cooperação ou intervenção? In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001. cap. 4.

WEBER, Silke. Políticas educacionais, práticas escolares e objetivos de aprendizagem: repercussões na sala de aula. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (Orgs.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. cap. 1.

WITTKE, Cleide Inês. A inclusão de projetos, de práticas didáticas e de transposição didática na formação docente. *Revista Leitura*, v. 1, nº 60 – Maceió – Jan./Jun. 2018.

