



**Universidade de Brasília**

**Instituto de Letras**

**Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP**

**Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGL**

**MALVERIQUE NECKEL**

**OS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE NORMATIZAM A FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES: UMA ANÁLISE DISCURSIVO-DIALÓGICA**

**Brasília – DF**

**2014**



**Universidade de Brasília**

**Instituto de Letras**

**Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP**

**Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGL**

**MALVERIQUE NECKEL**

**OS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE NORMATIZAM A FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES: UMA ANÁLISE DISCURSIVO-DIALÓGICA**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL da Universidade de Brasília.

Orientadora: Professora Doutora Maria Luiza Monteiro Sales Coroa

**Brasília – DF**

**2014**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1018386.

Neckel, Malverique.

N365d Os documentos oficiais que normatizam a formação de professores : uma análise discursivo-dialógica / Malverique Neckel. -- 2014.  
316 f. ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2014.

Inclui bibliografia.

Orientação: Maria Luiza Monteiro Sales Coroa.

1. Língua materna. 2. Professores de línguas. 3. Prática de ensino. 4. Identidade. 5. Professores - Formação.

I. Coroa, Maria Luiza Monteiro Sales. II. Título.

CDU 371.13

OS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE NORMATIZAM A FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES: UMA ANÁLISE DISCURSIVO-DIALÓGICA

Malverique Neckel

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor, área de concentração *Linguagem e Sociedade: Discursos, Representações Sociais e Textos*, defendida no dia 03 de novembro de 2014 diante da banca examinadora constituída pelos professores:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Luiza M. Sales Coroa  
Universidade de Brasília (UnB/LIP) – Presidente

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Veruska Machado  
Instituto Federal de Educação Tecnológica de Brasília (IFET)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Elizabeth Bortone  
Universidade de Brasília (UnB/LIP)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Claudiana Nogueira de Alencar  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Juliana de Freitas Dias  
Universidade de Brasília (UnB/LIP)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Viviane M. Resende  
Universidade de Brasília (UnB/LIP) - Membro Suplente

## **DEDICATÓRIA**

*Aos meus pais, Sadi (in memoriam) e Nair, e aos meus filhos Malwe, Bruno, João Victor e Sadi.*

## AGRADECIMENTOS

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Luiza Coroa, pela oportunidade para concretizar este projeto e pelos momentos de leitura, discussão e orientação – fundamentais a sua realização.

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Veruska Machado, à Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Márcia Elizabeth Bortone e à Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Claudiana Nogueira de Alencar, à Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Juliana Freitas Dias e à Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Viviane M. Resende pelas contribuições como membros da banca examinadora.

À CAPES, pela concessão da bolsa do Programa de Doutorado.

Ao Prof. Dr. Dionei Moreira Gomes, pelas orientações no que concerne aos procedimentos do Programa de Doutorado em Linguística da UNB – PPGL e pelo exemplo como docente graças ao que me foi possível verificar como é produtivo conciliar o Pesquisador e o Professor, e pelo exemplo de retidão como ser humano.

À minha família, em especial meus filhos, pelo incentivo a buscar qualificação a qualquer tempo e em qualquer idade, e à minha esposa, Wellyssianne, pela paciência em meus momentos de nervosismo e excesso de seriedade.

Aos amigos e colegas das disciplinas do programa, pelas ricas trocas de conhecimento e de ideias.

## RESUMO

Esta tese investiga a identidade do professor de língua materna utilizando como *corpus* da pesquisa os documentos oficiais que regimentam e direcionam a prática docente. Tudo com o objetivo de compreender e caracterizar o processo de constituição identitária do professor de Língua Materna em suas ressignificações ideológicas e os modos como as suas práticas sociais e profissionais são afetadas pelas instâncias oficiais. Para sustentar as discussões advindas da problematização acerca do estabelecimento do processo de constituição das práticas identitárias docentes foi constituído um aporte teórico baseado nos conceitos de Bakhtin e de outros autores que comungam perspectivas teóricas acerca das práticas discursivas como elementos fundantes das relações sociais e dialógicas, principalmente no que concerne ao dialogismo e a alteridade, a polifonia e aos gêneros do discurso. No entanto, o trabalho não se limita única e exclusivamente a tais discussões teóricas, pois na própria gênese da perspectiva bakhtiniana há a necessidade plena de diálogo entre os conhecimentos a fim de relacionar a própria construção do homem como ser social e histórico. Assim, o trabalho aborda também pressupostos acerca da globalização, da pós-modernidade, das práticas identitárias e das perspectivas acerca da formação de professores a partir da história e dos documentos que regulam a educação brasileira. A geração de dados se deu a partir das relações dialógicas presentes nos documentos oficiais, sistematizando-se as análises desses dados a partir da formulação de categorias que dialogam com o objeto deixando transparecer nos dados marcas e representações acerca do processo de constituição identitária dos professores de língua materna.

**Palavras-chave:** Identidade; Relações Dialógicas; Polifonia; Professor; Língua Materna.

## ABSTRACT

*This thesis investigates the identity of the native language teacher, using the official documents which rule and guide the teaching practice as research corpus. All aiming to understand and define the identity constitution process of the Native Language teacher on its ideological resignifications and the way how its social and professional practices are affected by the official authorities. For base the discussions stemmed from the problematization on the settlement of the constitution process of the teaching identity practices, determined theoretical references were based on concepts by Bakhtin and others authors who share theoretical perspectives about the discursive practices as founding elements of the social and dialogical relationships, mainly regarding the dialogism and the alterity, polyphony and the discursive genres. However, the paper is not limited only to such theoretical discussion, because in the bakhtianian perspective origin itself, there is the full need of dialogue between the branches of science in order to connect constitution of man itself as a social and historical being. Thus, the paper also approaches assumptions about globalization, postmodernity, identity practices and the constitution of the teacher by means of the History and the documents which rule the Brazilian education. The data generation was provided by means of the ideological relationships present in the official documents, systemizing the analysis through the formulation of categories which dialogue with the object, showing the marks and representations about the identity constitution process of the native language teacher.*

*Keywords: Identity; Dialogical Relationships; Polyphony; Teacher; Native Language Teacher.*

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AD – Análise do discurso

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNE/CES – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

DCF – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

DCL – Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras

FD – Formação discursiva

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

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

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>PARTE I – CONTEXTUALIZANDO O PERCURSO</b> .....	17
<b>1. APONTAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS: UM OLHAR DIALÓGICO</b> .....	19
<b>1.1. Bakhtin: Considerações Iniciais</b> .....	23
<b>1.2. O Caráter Dialógico da Linguagem</b> .....	24
1.2.1. A relevância do outro: a alteridade .....	36
1.2.2. Perspectivas dialógicas acerca da Identidade .....	40
1.2.3. A teoria da enunciação .....	43
1.2.4. Os gêneros discursivos: a relativa estabilidade dos enunciados .....	46
1.2.4.1 Os gêneros primários e secundários .....	50
1.2.5. Os gêneros discursivos e as práticas sociais .....	52
1.2.6. A polifonia: a(s) voz(es) do eu e do(s) outro(s) .....	55
<b>2. PRÁTICAS IDENTITÁRIAS: RECORTES E DIÁLOGOS</b> .....	61
<b>2.1. Diálogos e recortes acerca da pós-modernidade</b> .....	61
<b>2.2. As Práticas Identitárias</b> .....	65
<b>2.3. Entre o “eu” e o(s) outro(s): a globalização</b> .....	68
<b>3. A FORMACAO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS POLÍTICO-HISTÓRICAS</b> .....	72
<b>3.1. A primazia das influências externas</b> .....	72
<b>3.2. Entre as necessidades socioeducacionais e a economia</b> .....	74
<b>3.3. A década de 1990: a consolidação das políticas educacionais</b> .....	77
<b>4. PROCEDIMENTOS NECESSÁRIOS PARA O DIÁLOGO COM O CORPUS: A METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	83
<b>4.1. A Delimitação do <i>Corpus</i></b> .....	84
<b>4.2. Características do <i>corpus</i>: os participantes do diálogo, as categorias e eixos de análise</b> .....	85

<b>PARTE II ANALISANDO O DISCURSO OFICIAL ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	88
<b>5. OS DOCUMENTOS OFICIAIS: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO GÊNERO DISCURSIVO</b> .....	89
5.1. O gênero “lei”: o aceite incondicional .....	90
5.2. O gênero “parecer”: uma opinião ou uma regra? .....	92
5.2.1. A interação social e o gênero Parecer do CNE: algumas considerações .....	99
<b>6. A LDB/96 – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS DIALÓGICAS</b> .....	103
6.1. A LDB/96: entre a autonomia das instituições e a manutenção do poder do estado .....	105
6.2. O papel docente: os discursos liberal e da tradição .....	109
6.3. O ensino superior a partir da LDB.....	114
6.3.1. As finalidades do ensino superior conforme a LDB .....	116
<b>7. AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES – DCF</b> .....	119
7.1. As formas de "ser" e "estar" professor no âmbito dos documentos oficiais.....	120
7.2. A vítima e o vilão: o professor.....	128
7.3. Qualificar-se para ter competência ou ter competência para qualificar-se?.....	132
7.4. A (in)flexibilidade.....	136
<b>8. AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE LETRAS – DCL: UMA ANÁLISE DISCURSIVO-DIALÓGICA</b> .....	139
8.1. Relações dialógicas:as Diretrizes Curriculares para o curso de Letras.....	141
8.2. Interlocução: as tensões entre os envolvidos.....	144
8.2.1. Os interlocutores: entre o discurso profissional e o discurso pedagógico.....	146
8.3. Os “marcadores-expressivos”: vozes no discurso .....	153
8.4. A arena das vozes .....	154
8.4.1. As vozes da globalização .....	156
8.4.2. Entre as vozes da educação e da sociedade globalizada: uma zona de conflitos e convergências.....	159
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	163
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	167
<b>ANEXOS</b> .....	176

Anexo 1 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação .....	177
Anexo 2 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, curso de licenciatura, de graduação plena .....	226
Anexo 3 – Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras .....	308

## INTRODUÇÃO

Partimos do pressuposto de que os atos normativos emanados das instâncias públicas são indissociáveis das expectativas acerca do discurso e, portanto, das mudanças históricas nele encravadas e, conseqüentemente, dos modos de ser e agir próprios da interação verbal que os constituem.

Nesse sentido, fundamentamo-nos na concepção de que a constituição real da língua se dá por meio das interações verbais e das relações dialógicas que se estabelecem a partir da evolução das relações sociais. Isso se dá por que cada sujeito, de acordo com a suas experiências de vida, dos seus anseios acerca da sua relação com si próprio e com o (s) <sup>1</sup>outro (s) faz refletir na palavra a sua vontade, os seus anseios e a sua própria história, bem como a de outrem.

Nesta tese, investigamos o diálogo ou as relações dialógicas que se estabelecem por meio dos atos normativos do Poder Público que norteiam a Educação Brasileira, ou seja, emanam direta ou indiretamente do Ministério da Educação – MEC. Nesse contexto, estudantes, professores, órgãos governamentais e sociedade dialogam a partir das normas escritas advindas do Poder Público.

Dada a grande amplitude das relações discursivas que se estabelecem na constituição dos atos normativos acerca da educação brasileira, a nossa tese delimita-se em investigar as relações dialógicas que estabelecem vozes que buscam direcionar e determinar, a partir de nossas práticas sociais, a formação docente, em especial a do professor de Língua Materna.

Desse modo, constituído em uma área que engloba vários aspectos acerca de fenômenos da linguagem e da sociedade, este trabalho revela perspectivas discursivas acerca da constituição dos interlocutores nos discursos oficiais.

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, o uso recorrente da grafia *outro (s)* tem a finalidade de dar ênfase à dimensão necessariamente dialógica, alteritária e polifônica da produção discursiva, que pode ocorrer tanto no que concerne ao diálogo entre indivíduos, como entre pontos de vista materializadas/reveladas em textos escritos através da história.

Na investigação que propomos neste trabalho, partimos da premissa de que não há possibilidade de neutralidade na constituição do discurso nesses documentos, nem de reações passivas diante deles, na medida em que esses documentos constituem um parâmetro dialógico para a educação. Isso significa que são organizados e estabelecidos a partir de um centro de valores sociais, o do Estado, e trazem, portanto, tensões discursivas que <sup>2</sup>**refletem** e **refratam** o seu posicionamento e o embate com outras vozes: do professor, da sociedade, da educação, da Universidade/escola e das ideologias e visões de mundo que todos carregam ao produzir e serem produzidos por tais documentos.

Nesse contexto, fundamentamos nosso trabalho a partir das abordagens dialógicas e sócio-históricas bakhtinianas acerca do discurso e da interação verbal (BAKHTIN 1982, 1998, 2003). Além disso, recorreremos a outros autores que, direta ou indiretamente, comungam com tal perspectiva teórica na qual a linguagem é concebida para além de mero instrumento de comunicação, mas como meio de interação, atividade, um modo de ação social entre sujeitos produtores de sentidos, ideológico e sócio-historicamente construídos. Os sentidos são, assim, produzidos a partir de relações dialógicas, em um momento histórico e social único, responsável pelas condições de produção que estabelecem determinados comportamentos, atitudes e práticas sociais. Nessa dialogia, os sentidos são construídos/produzidos discursivamente e os interlocutores são sujeitos ativos nessa construção.

Necessário é destacar que, à primeira vista, pode parecer frágil, sem sentido e, principalmente, desnecessário discutir conceitos bakhtinianos tão amplamente difundidos e, ainda mais, já sustentados pelo peso de nomes como Beth Brait, José Luiz Fiorin, Michael Holquist, Carlos Alberto Faraco, dentre outros muito conhecidos pelos interessados na obra de Bakhtin. No entanto, indiferente à necessidade de o retrato de uma pesquisa necessariamente ter que explicitar de maneira clara o aporte teórico selecionado para sustentar as afirmações acerca do objeto investigado, consideramos

---

<sup>2</sup> Esses termos são usados por Bakhtin/Volochinov em seu livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (1982) em discussões acerca da ideologia (p. 38), do signo (p. 32, 44, 47), da língua (p. 194) e da palavra (196), estabelecendo esses elementos sempre em uma perspectiva intrínseca e a partir de um espaço dialógico. Nesse sentido, pode-se afirmar que o autor toma emprestado esses termos da física, sendo o reflexo imagem idêntica do outro no objeto e a refração a (s) mudança (s) que o outro sofre ao atravessar o objeto.

como ponto de partida para nossos pressupostos o próprio fundamento da perspectiva de Bakhtin/Volochinov: a compreensão sempre ativa acerca dos enunciados.

No entanto, levando em consideração a indiciossabilidade entre sujeito e história, cotejamos os dados também sob o viés das teorias sociológicas acerca da pós-modernidade em suas configurações sobre a constituição de identidades socioculturais. Dessa forma, investigamos neste trabalho as configurações discursivas contemporâneas acerca das relações dialógicas que constituem os documentos oficiais acerca da formação docente e, conseqüentemente, da profissão “professor”, caracterizada e demarcada por profundas e rápidas mudanças, todas a partir de uma mobilidade global com referentes cada vez mais dispersos e fragmentados, características estas explicitadas, também, pelas propostas teóricas que compreendem que as identidades não são entidades postas *a priori*, fixas e uniformes, mas de ordem da construção, passíveis de negociação dialógica, às vezes conflituosa, com a alteridade (BAKHTIN, 1982, 1998; GIDDENS, 2002; HALL, 2006; BAUMAN, 2005). Para tal, como já afirmamos, faz-se necessário considerar na base de investigação a expectativa de que todo o diálogo se constitui a partir de uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 1998). Nesse contexto, consideramos como processo da constituição identitária docente as relações desses sujeitos com o mundo, mediadas na e pela linguagem, e as diretrizes estabelecidas pelos órgãos reguladores da educação para a formação de tais professores, ambas implicando em novas identificações/representações profissionais da condição docente.

Nessa perspectiva, toma-se como pressuposto o fato de que as identidades simultaneamente escondem e revelam os atributos que caracterizam o que é ser professor (a) de Língua Materna e o (a) definem quanto aos seus papéis sociais. Isto é, verifica-se que aspectos identitários produzem e são produzidos pelo processo de formação desses profissionais, condicionando quem eles são enquanto sujeitos sociais, demarcando as suas possibilidades de existência e legitimando um discurso que demarca ideologicamente as suas identidades (VAN DIJK, 1993, 2008). Tudo no sentido de responder a questionamentos sobre o processo de construção das identidades que interagem no contexto de atuação do professor de Língua Materna e sobre a relação que ele mantém com aquilo que dele é esperado nos ambientes institucionalizados, em

que se cristalizam saberes e fazeres a partir das relações de poder e controle social (BAKHTIN, 1998; VAN DIJK, 2008).

Assim, os documentos oficiais são vislumbrados neste trabalho sob a ótica da interlocução e do enunciado como um evento único. Nessa expectativa, de antemão, partimos da visão de que na produção e reprodução de tais documentos há sempre sujeitos atribuindo-lhes sentidos, com suas visões de mundo, posicionando-se e interagindo dentro de um universo de valores permeado por vozes que defendem suas posições ideológicas em um embate discursivo.

Considerando esse embate e o centro de valores dos interlocutores no processo de produção de sentidos aos documentos, permitimo-nos, logo no início de nossas reflexões, esclarecer algumas particularidades acerca de nosso objeto de pesquisa, bem como destacar características de nosso *corpus*.

Os documentos oficiais que regulam a educação brasileira emanam do Ministério da Educação – MEC, órgão do Governo Federal Brasileiro, e procuram espelhar as suas normas e direcionamentos sobre os assuntos educacionais a partir dos anseios e necessidades da sociedade, que se faz representada, neste caso, pelo Estado. Nesse sentido, esses documentos, constituídos como Portarias, Pareceres e Resoluções têm um caráter legal, mesmo ao não se configurarem como Leis ou Medidas Provisórias, pois têm suas perspectivas regulatórias emanadas de órgãos oficiais que, por sua vez, têm o poder e a obrigação pública de regular os processos e a vida em sociedade, espelhando, neste caso, o funcionamento “ideal” da educação. Nesse contexto, partimos do pressuposto de que esse “espelhamento” das necessidades sociais se dá a partir do reflexo e da refração também do sujeito enunciativo (aqui assinado institucionalmente como MEC) que deixa transparecer discursivamente seus próprios valores socioculturais e ideológicos.

O trabalho, há mais de uma década, como Pesquisador/Procurador Institucional e Diretor Acadêmico de Instituições de Ensino Superior constitui a gênese de contato com o *corpus* da pesquisa, contudo, mais do que isso, a experiência advinda desses papéis/funções institucionais proporcionaram diferentes expectativas acerca desses documentos oficiais reguladores da educação brasileira, sobretudo aquelas relativas aos

diferentes níveis de discurso e às vozes presentes nos documentos: do Estado, dos teóricos acerca da educação, do aluno, do professor e da Instituição de Ensino.

Assim, ao decidir o foco de nossa pesquisa, passaram também a fazer parte do *corpus* a Lei 9.394/96 – LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por sua importância como marco delimitador das novas expectativas acerca da educação brasileira contemporânea, o PARECER CNE/CP 9/2001 – HOMOLOGADO, pela sua ampla discussão acerca das expectativas acerca da formação docente e o PARECER CNE/CP 492/2001 pela possibilidade de delimitação de nosso objeto de pesquisa para o professor de Língua Materna.

Compreendemos que há nesta tese uma proposta de articulação entre a teoria dialógica e a constituição das identidades docentes. Neste sentido, são premissas deste trabalho que

- a) a formação profissional revela-se a partir dos desempenhos discursivos dos interlocutores, pois numa concepção dialógica os discursos se dão em eventos concretamente enunciados.
- b) as identidades são atos de criação discursiva, portanto não são elementos sólidos e fixos que não podem ser modificados.
- c) o eu sempre emerge a partir do outro em uma relação conflituosa.

Dessa forma, temos como pressuposto essencial e hipótese que a análise dialógica dos documentos oficiais normativos acerca da educação brasileira possibilita revelar as tensões discursivas entre as vozes presentes e ausentes em seus enunciados, o que contribuirá para a compreensão da natureza intersubjetiva dos documentos e suas funções na formação e identidade do professor de Língua Materna.

Para trabalharmos com essa hipótese, orientam-nos a partir das seguintes questões de pesquisa:

- a) que relações dialógicas se estabelecem nos documentos oficiais que normatizam a formação docente?
- b) que marcas discursivas caracterizam e revelam a constituição da identidade do professor de Língua Materna?, ou ainda, como as Diretrizes do Ministério da Educação – MEC para o curso de graduação em Letras com habilitação em

Língua Portuguesa preveem a construção da identidade do professor de Língua Materna?

- c) que conhecimentos/saberes previstos nos documentos oficiais para os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras interferem na constituição da <sup>3</sup>identidade social do Professor de Língua Materna?
- d) como se constitui o discurso oficial que legitima o profissional docente da área de Letras?
- e) como e em que grau o discurso do outro (Estado, escola, alunos e sociedade) se projeta no processo de construção da identidade docente?

Com base na hipótese norteadora e nas perguntas de pesquisa, os objetivos deste trabalho são:

### 1) Objetivo Geral

Compreender e caracterizar o processo de constituição das identidades do professor de Língua Materna a partir dos documentos oficiais.

### 2) Objetivos Específicos

=> Estabelecer as formas de presença das diferentes vozes que se enunciam nos documentos oficiais e atribuir sentidos aos embates estabelecidos entre elas para revelar as tensões que constituem esses instrumentos de relação social.

=> Desvelar as condições de produção dos documentos oficiais elucidando os embates inerentes à sua própria constituição e à formação do professor de Língua Materna.

=> Caracterizar as relações de alteridade no processo discursivo de constituição da (s) identidade (s) docente (s).

Para alcançar tais objetivos, este estudo está organizado em duas partes. A primeira parte se constitui em três capítulos que estabelecem o embasamento teórico do trabalho. Na segunda parte, além da Conclusão, são analisados os dados os dados cotejados no trabalho.

---

<sup>3</sup> Entenda-se esse conceito como o modo a partir do qual o indivíduo se institui e se reconhece, sempre necessitando da diferença para que seja constituído.

A Parte I apresenta o contexto teórico e sócio-histórico em que se dá a pesquisa, o seu objeto/*corpus* e a sua metodologia. No capítulo 1, discorremos sobre os principais conceitos teóricos que sustentam este trabalho de investigação, e nele trazemos à tona perspectivas acerca de Dialogismo, Alteridade e Polifonia propostas por Bakhtin (1982, 1986, 2003) e por outros autores que comungam de sua perspectiva dialógica acerca das práticas discursivas. No capítulo 2, discutimos aspectos acerca dos processos identitários, Pós-modernidade e Globalização a partir de Hall (2006), Fairclough (1992, 2001 e 2003), Bauman (2007), Giddens (1991) e outros autores que estabelecem esses conceitos a partir de perspectivas discursivas e dialógicas. No capítulo 3, trazemos em cena as perspectivas acerca dos documentos oficiais que normatizam a educação brasileira e, conseqüentemente, a formação docente. No capítulo 4, explicitamos os procedimentos metodológicos utilizados no trabalho e adoção metodológica sob o ponto de vista conceitual como qualitativa e uma análise documental.

Na parte II da tese, analisamos vários capítulos, parágrafos e incisos dos documentos oficiais que tratam dos cursos de graduação que formam docentes (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação –, DCF – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – e DCL – Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras). Expomos análises a partir de enunciados e discursos que esses dados suscitam, tais como: perspectivas contemporâneas acerca da educação e da formação de professores, modos de ser docente cristalizados a partir dos discursos, expectativas ideológicas e discursivas dos interlocutores dos enunciados. No Capítulo 5, analisamos o contexto em que se constituem os documentos oficiais, mais precisamente no âmbito do CNE – Conselho Nacional de Educação e discutimos perspectivas acerca dos gêneros discursivos e esferas a que pertencem o *corpus* da pesquisa. No capítulo 6, analisamos excertos da LDB que discutem o papel do professor e os responsáveis pela sua formação. No capítulo 7, analisamos as DCF (Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação), documento que se constituiu como parte do *corpus* da pesquisa em razão de seu apontamento nas próprias Diretrizes para o Curso de Letras. Finalmente, no Capítulo 8, com o mesmo objetivo do capítulo anterior, no entanto delimitando o objeto para o professor de Língua Materna, o enfoque volta-se para a análise acerca das relações dialógicas constituídas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras – DCL.

Na conclusão deste trabalho realçamos apontamentos finais, como a retomada dos questionamentos que foram a gênese da tese e as respectivas obtenções de respostas delineadas no trabalho e o posicionamento final do autor acerca do objeto investigado.

## PARTE I

### CONTEXTUALIZANDO O PERCURSO

Para se realizar uma pesquisa, é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas (LUDKE, 1998, p. 2).

[...] a quem não é capaz de suportar virilmente esse destino de nossa época (intelectualização, secularização e racionalização) só cabe dar o seguinte conselho: volta em silêncio, com simplicidade e recolhimento, aos braços abertos e cheios de misericórdia das velhas igrejas, sem dar ao teu gesto a publicidade habitual dos renegados. E elas não dificultarão o seu retorno. De uma forma ou de outra, ele tem que fazer o “sacrifício do intelecto” – isso é inevitável (WEBER, 1992, p. 1).

Conforme já destacamos, esta primeira parte do trabalho tem o objetivo de situar teoricamente a pesquisa. Para tal, inicialmente fazemos um sobrevoo nos conceitos discursivos como dialogismo, polifonia e alteridade. Em seguida, constituímos um diálogo entre esses conceitos e as perspectivas discursivas acerca das práticas identitárias, da globalização e da pós-modernidade. E, finalmente, no último capítulo desta primeira parte do trabalho, trazemos à tona as expectativas de vários autores sobre a formação de professores e os documentos oficiais que emanaram do MEC no

sentido de regular esse processo, tendo como marco regulatório da educação brasileira a promulgação da Lei 9.394, de 20 de março de 1996.

Procuramos fazer essa revisão da literatura com o propósito de construir, a partir da delimitação das posições teóricas dos autores que mencionamos na introdução deste trabalho, não apenas uma moldura conceitual que serve de base para a nossa pesquisa, mas um percurso que aponte para categorias que metodologicamente possibilitem analisar, na segunda parte desta tese, os dados gerados na pesquisa.

## 1. APONTAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS: UM OLHAR DIALÓGICO

Uma das características específicas de nosso objeto de investigação é o fato de que a formação/constituição do professor de língua materna tem sua gênese constituída a partir de discursos que emanam das instâncias oficiais com o objetivo de regular a atividade pedagógica. Nesse sentido, esses discursos encontram-se também imbricados e organizados em torno de um processo de aprendizagem que visa determinar um fazer-ser profissional.

Essas diretrizes oficiais acerca da formação docente são produzidas a partir de variadas posições discursivas e de vozes que constituem os modos do fazer-ser professor, incidindo, desse modo, em sua produção identitária, fazendo surgir um processo de tensões que se estabelecem entre os principais <sup>4</sup>parceiros discursivos: Estado e Professores. *A priori*, esse processo se dá em pelo menos três níveis: a partir das leis, dos referenciais educacionais e dos outros parceiros envolvidos, que são a escola, professores e alunos.

No primeiro nível interagem os especialistas em educação e os responsáveis diretos pela formação profissional (Instituições de Ensino Superior), ambos embebidos e imersos em uma gama de discursos dos mais variados horizontes de expectativas.

No segundo nível se estabelecem os referenciais educacionais a partir dos quais emanam os princípios que regem o ensino de línguas e o fazer pedagógico.

Por fim, no terceiro nível, estabelecem-se e interagem os professores, alunos e sociedade, cada qual com suas expectativas acerca do aprender-ensinar a sua língua, emanadas por meio dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação que imprimem as expectativas formativas e o perfil de seus ingressantes e egressos.

---

<sup>4</sup> Nossa opção por “parceiros discursivos” ao invés de “sujeitos discursivos” dá-se em razão da interação entre os interlocutores se constituir de maneira aparentemente tranquila no âmbito da compreensão ativa dos enunciados, haja vista, haver o “aceite incondicional” das proposições emanadas das instâncias oficiais por todos os outros envolvidos no processo. Vale destacar também que esse fenômeno que denominamos como “aceite incondicional” será retomado em outros momentos deste trabalho, porém o esclareceremos apenas na seção 5.1.

No entanto, sabedores da amplitude que demanda um estudo acerca dos três níveis de tensões mencionados, ater-nos-emos às perspectivas da legislação educacional que estabelecem o “fazer” e o “ser” da profissão docente, em nosso caso do Professor de Língua Materna.

Dessa forma, essas características inerentes ao nosso objeto de estudo apontam para a adequação/produktividade no uso das perspectivas de Bakhtin (1982;1986, 2003; 2004) acerca do discurso e das relações dialógicas como princípio fundante de uma abordagem teórica pela qual estabelecemos categorias de análise condizentes à nossa pesquisa.

Essas relações dialógicas, explicitadas por Bakhtin (1992, p. 184) como relações de sentido entre os enunciados, estabelecem-se a partir das normas oficiais que determinam a formação docente e se constituem por meio de discursos que emergem sob tensões, horizontes de expectativas, histórias e vozes emanadas da interação entre os sujeitos envolvidos em tal processo. Desse modo, a partir de uma perspectiva bakhtiniana acerca dos fenômenos da linguagem, é nos possibilitada a análise dessas tensões e do diálogo dos conceitos como o dialogismo/alteridade, a polifonia e os gêneros do discurso, com outros fenômenos abordados nas ciências sociais como a globalização e as identidades sociais.

Trata-se, portanto, da adoção de um posicionamento sócio-histórico acerca das práticas discursivas e identitárias do objeto em foco de modo que o construto teórico adotado se assenta em uma visão constante de incompletude e de fluidez diante dos discursos analisados, considerando as suas ideologias e as suas singularidades mediante situações de produção complexas.

Dessa forma, optamos por uma abordagem teórica <sup>5</sup>transdisciplinar que fundamentará este trabalho de pesquisa em sua forma qualitativa, imprimindo-lhe algumas características como a superação das concepções empiristas e idealistas. Essa expectativa se estabelecerá mediante o posicionamento do pesquisador diante do objeto de estudo: por meio do contato interativo com os fenômenos analisados, considerando

---

<sup>5</sup> Vale destacar que nossa abordagem transdisciplinar tem como perspectiva o estabelecimento de áreas do conhecimento diferentes, mas que possibilitam estabelecer um diálogo ao ponto de, processualmente, constituir um atravessamento complexo de pensamento até constituir uma espécie de “unidade” de expectativa teórica.

a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situar a interpretação dos fenômenos estudados.

Procuraremos desse modo, construir, refletir e refratar as vozes sociais e os indivíduos que emergem do discurso educacional, todos como participantes do processo histórico, marcados e demarcados por culturas e consciências que, ao mesmo tempo em que produzem e reproduzem a realidade social, são por ela produzidos e reproduzidos.

### **1.1. Bakhtin: Considerações Iniciais**

Antes de segmentar a teoria bakhtiniana em seus principais conceitos, faz-se necessário assumir o seu posicionamento teórico-ideológico diante do homem e da linguagem: há total indissociabilidade entre o homem e sua história. Dessa forma, não podemos deixar de introduzir algumas exposições acerca da vida e obra do autor.

No século XIX e início do século XX a Linguística foi dominada pelo pensamento tradicional de que a língua sempre deveria ser vislumbrada a partir de uma representação evidente e objetiva. E foi exatamente neste período que, contrapondo a esse olhar sobre a língua como um fenômeno objetivo e imutável, surgem as perspectivas de Bakhtin e de seu círculo, inicialmente em busca de fundamentos para explicar a manifestação dos discursos nos textos literários.

A abordagem desse tema se iniciou entre os anos de 1919 a 1929, na antiga União Soviética, a partir de reuniões e encontros de um grupo de estudiosos, integrado por filósofos, poetas, cientistas, críticos de arte e literatura, escritores e músicos que discutiam questões relevantes para as ciências sociais, norteados pela concepção de que a linguagem não deveria ser somente um objeto de estudo da ciência linguística, mas deveria ser vista como uma realidade definidora da própria condição humana.

O grupo foi originalmente liderado por três filósofos/filólogos: por Mikhail Mikhailovich Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev. Nesse período, esse grupo, então conhecido como círculo de Bakhtin, teve uma intensa produção escrita, porém, a partir daí, com a perseguição política, vários membros desse grupo

desapareceram e Bakhtin passou a trabalhar sozinho e em silêncio, mesmo exilado na Sibéria. Vale ressaltar que os estudos desse período viriam a ser de conhecimento público apenas muitos anos mais tarde a partir de traduções e de estudos realizados sobre a filosofia da linguagem aplicada aos estudos literários que na época ainda era desconhecida e pouco estudada.

Segundo Faraco (1988, p. 10, Grifos do Autor), o trabalho de Bakhtin começou a ser verdadeiramente reconhecido apenas em meados da década de 60:

No Ocidente, o nome de Bakhtin começou a circular nos fins da década de 50, com um texto de Vladimir Seduro (**Dostoyevski in Russian Literary Criticism** 1846-1956. New York, 1957), ganhando mais notoriedade a partir de 1967 com o artigo de Julia Kristeva (“Bakhtin, le mot, le dialogue et le roman”) publicado em **Critique**. São dos anos seguintes as principais traduções ocidentais dos livros de Bakhtin, das quais damos a seguir a primeira data [...]: em 1968, saem a tradução italiana do livro sobre Dostoiévski e a tradução inglesa do livro sobre Rabelais; em 1973, sai a tradução inglesa do livro sobre filosofia da linguagem; em 1976, saem a tradução alemã do livro sobre poética sociológica e a tradução inglesa do livro sobre Freud; em 1978, sai a tradução francesa dos textos sobre o romance; em 1984, a tradução francesa do material de arquivo.

A partir disso, a obra de Bakhtin passou a atingir um grande grau de importância não somente na teoria literária, mas em toda a linguística e, de modo geral, nas ciências sociais. Pode-se destacar que os conceitos bakhtinianos tiveram sua maior significância no que diz respeito ao funcionamento dos discursos na vida cotidiana, levando-se em consideração, a partir de suas perspectivas, a compreensão discursiva estritamente ligada às condições de produção, ou seja, a linguagem nesse viés passa a ser vislumbrada sob seu âmbito da prática, envolvendo, desse modo, o relacionamento entre sujeitos.

Segundo a perspectiva bakhtiniana, a experiência e a história são partes integrantes do sentido do dizer. Já no período inicial do século XX, o autor afirmava a necessidade de uma teoria linguística centrada na enunciação como única maneira de dar conta da total compreensão real das formas sintáticas. Desse modo, para Bakhtin/Volochinov (1982, p. 112), a enunciação é o produto linguístico-discursivo que se constitui a partir da interação entre dois ou mais indivíduos socialmente organizados. Mesmo que não exista um interlocutor real no ato linguístico, este pode ser comutado pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. Assim, segundo o

autor, a palavra se dirige sempre a um interlocutor que nunca se estabelecerá de modo abstrato.

Na perspectiva bakhtiniana, as análises sintáticas dos elementos do discurso constituem “análises do corpo vivo da enunciação” [...], afinal “as formas sintáticas são as que mais se aproximam das formas concretas da enunciação, além de estarem ligadas às condições reais da fala (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1982, p. 139)”. A partir disso, Bakhtin passou a estudar o aspecto formal linguístico no interior do discurso, o discurso de outrem a partir do discurso relatado e suas variantes.

Ainda, segundo Bakhtin, no que diz respeito aos anseios discursivos das ciências da linguagem, há a necessidade de relacionar e manter em equilíbrio a forma material exterior e os elementos sociais, históricos e ideológicos do interior da palavra. Assim, o autor criticou a abordagem linguística que propunha a fragmentação entre forma e conteúdo, ou seja, a exclusividade de um dos elementos em detrimento ao outro. Para ele, o trabalho com a enunciação é a única forma de se chegar à verdadeira substância da língua, superando e criticando, assim, a dicotomia língua/fala e integrando a ela a experiência social como elemento fundante.

Em outras palavras, Bakhtin defende que a natureza da linguagem tem relação com o social, o histórico e o ideológico, ou seja, a realidade fundamental da língua é a interação verbal e ela só pode ser analisada na sua complexidade quando considerada como fenômeno sócio-histórico-ideológico realizado por meio da enunciação que emerge da comunicação verbal concreta.

Nossa opção pela teoria bakhtiniana recorta conceitos pertinentes à palavra como signo dialético e ideológico, à constituição do sujeito, à dialogia e à alteridade e ao real funcionamento da linguagem a partir de suas condições de produção. No entanto, consideramos necessária a integralização desses elementos desde o recorte teórico aqui proposto, bem como a pertinência de outros olhares de teóricos que falam a partir de Bakhtin. Afinal, como já afirmamos anteriormente, os conceitos bakhtinianos que sustentarão nossa leitura dos documentos oficiais e os nossos pressupostos devem ser compreendidos como a materialização de uma compreensão ativa única, somada às vozes advindas de outras leituras, ou ainda como resposta a determinados enunciados a

partir de um horizonte social e posicionamento bem definidos, próprios da concepção do autor de que todo discurso é sempre um evento único.

Nessa linha de raciocínio, vale trazer ao corpo de nossas discussões José Luiz Fiorin, autor brasileiro que se dedica ao estudo e à publicação de diversos trabalhos centrados na perspectiva de Bakhtin. Segundo Fiorin (2008), só é possível discutirmos a enunciação a partir de um posicionamento de estudo do discurso centrado na interação verbal considerando a história e o lugar social dos sujeitos discursivos. Conforme o autor:

Compreender é participar de um diálogo com o texto, mas também com seu destinatário, uma vez que a compreensão não se dá sem que entremos numa situação de comunicação, e ainda com outros textos sobre a mesma questão. Isso quer dizer que a leitura é uma obra social, mas também individual. Na medida em que o leitor se coloca como participante do diálogo que se estabelece em torno de um determinado texto, a compreensão surge da sua subjetividade. Ela é tributária de outras compreensões. Ao mesmo tempo, como o leitor participa desse diálogo mobilizando aquilo que leu e dando a todo esse material uma resposta ativa, sua leitura é singular (FIORIN, 2008, p. 6).

Em suma, essa linha de raciocínio possibilita justificar diferentes posicionamentos que poderemos apresentar sobre os conceitos de Bakhtin neste trabalho ou, da mesma forma, lançar diferentes olhares sobre o que já tão amplamente se difundiu sobre a sua teoria. Trata-se da consonância desta tese com a abertura constituída por Bakhtin acerca da não aceitação de verdades fixas e absolutas e, portanto, própria da concepção de que toda teoria está sujeita aos processos advindos da tessitura das relações em que ela se constitui, ou ainda, da dimensão dos juízos de valor advindos da responsividade de cada leitura e, por que não dizer, de cada leitor.

## **1.2. O caráter dialógico da linguagem**

[...] existir é co-existir ou co-ser na contraposição, e o lugar que cada um ocupa nesse diálogo, seja qual for, implica responsabilidade e co-autoria (HOLQUIST, 1990, p. 25).

Conceber a linguagem como um processo de interação verbal implica o que Bakhtin/Volochinov (1982) nomeia como *caráter dialógico*: toda e qualquer expressão linguístico/discursiva é sempre socialmente dirigida e orientada para o outro. Este, por sua vez, não é um simples ouvinte que compreende passivamente o que ouve, mas um interlocutor ativo que responde e replica o objeto da comunicação. Nesse sentido, o falante constrói o seu estilo e composição da fala antecipando a resposta que almeja.

Assim, fundamental para a compreensão da teoria bakhtiniana é o posicionamento de perceber que não existe neutralidade discursiva, tampouco a fala individualizada. Logo, é importante afirmar que a teoria de Bakhtin se constituiu a partir de uma perspectiva global da realidade, compreendendo o sujeito como um elemento ativo no processo de comunicação e um conjunto de relações sócio-históricas.

Segundo Brait (2006), Bakhtin não exclui a Linguística para o estudo das relações dialógicas, mas propõe a incorporação da Metalinguística como abordagem capaz de dar conta da análise dessas relações. Neste caso, a metalinguística seria responsável pela análise externa da comunicação, enquanto o estudo das relações dialógicas estaria encarregado de fazer a sua análise interna, pois o diálogo sob o ponto de vista de Bakhtin é vislumbrado como um fenômeno extralinguístico. Conforme explica a autora:

O trabalho metodológico, analítico e interpretativo com textos/discursos se dá, como se pode observar nessa proposta de criação de uma nova disciplina, ou conjunto de disciplinas, herdando da linguística a possibilidade de esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macro organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indiciam sua heterogeneidade constitutiva assim como a dos sujeitos aí instalados. A partir do diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado se sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos. (BRAIT, 2006, p. 58).

Dessa forma, falar em dialogia/relações dialógicas com o aporte teórico a partir de Bakhtin é, notadamente e, sobretudo, trazer à tona, de imediato, as concepções indissociáveis de constituição do sujeito, de dialogismo e alteridade.

Segundo Freitas (1997), a teoria bakhtiniana surge em um dos momentos mais frutíferos da história acerca dos estudos sobre os fenômenos da linguagem, o principal

deles constituído a partir de dicotomias presentes nas concepções de linguagem e de psicologia que, basicamente, oscilavam entre os polos objetivo e subjetivo. Foi justamente nesse cenário que Bakhtin “arquitetou suas teorias em um entrelaçamento entre sujeito e objeto, propondo uma síntese dialética imersa na cultura e na história” (FREITAS, 1997, p. 316).

É justamente a partir dessa perspectiva acerca da linguagem que Bakhtin constitui o conceito de dialogismo, cujo sentido genérico pode ser interpretado como o fenômeno que inaugura a natureza interdiscursiva da linguagem, uma vez que o autor vislumbra o diálogo como um processo permanente, por vezes conflituoso e nem sempre simétrico, existente entre os discursos que configuram uma comunidade, uma cultura e uma sociedade.

Da mesma forma, ainda segundo Freitas (1997), o dialogismo pode ser entendido como elemento representativo das relações discursivas que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, processos discursivos pelos quais os sujeitos também são instaurados a partir de referentes que não estão “simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1982, p. 96).

Ao discutir o conceito de dialogismo proposto por Bakhtin, Faraco (1988) aponta que o enunciado é a unidade da comunicação verbal que permite tratar a linguagem como movimento de interlocução real. Ainda, segundo o autor, trata-se de um conceito que possibilita ultrapassar a ficção postulada pelo paradigma de passividade comunicativa emissor-mensagem-receptor. Dessa forma, o enunciado é apenas um elo da cadeia comunicativa e, portanto, só pode ser compreendido dentro dessa cadeia. Nesse aspecto, o autor expressa o dialogismo em Bakhtin da seguinte forma:

Ele aborda o dito dentro do universo do já-dito; dentro do fluxo histórico da comunicação; como réplica do já-dito e, ao mesmo tempo, determinada pela réplica do ainda não dito, todavia solicitada e já prevista (FARACO, 1988, p. 24).

Segundo Bakhtin, a compreensão de que a existência ocupa lugar na fronteira do “eu” com o “outro” determina o caráter social da vida humana, que se realiza através da linguagem. Portanto, a linguagem é um instrumento de interação social, visto que:

[...] a palavra penetra literalmente em todas relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1982, p. 41).

Dessa concepção de linguagem, que percebe a palavra permeando toda e qualquer atividade humana, Bakhtin retira o seu conceito básico de dialogismo, isto é, a relação de sentido que ocorre entre dois enunciados, cada um deles social e ideologicamente situados.

Conforme Fiorin (2008), esse conceito foi examinado pelo autor sob os mais variados ângulos e, para discuti-lo, faz-se necessário analisá-lo também em vários aspectos. Portanto, no que tange à linguagem, a dialogicidade é a propriedade que constitui a língua em sua totalidade viva e concreta e, necessariamente, não se limita ao modelo composicional face a face, ao contrário:

[...] todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio (FIORIN, 2008, p. 19).

Assim, pode-se inferir que o dialogismo se constitui por meio das relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados em sua forma concreta, e o acesso a essa concretude é sempre mediado pela linguagem. Nessa perspectiva, a realidade se apresenta sempre linguisticamente, e qualquer discurso que aborde qualquer objeto do mundo não está voltado para o real, mas para os discursos que circundam essa realidade, ou seja:

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação

ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1982, p. 123).

Nesse aspecto, vale destacar o entendimento de Bakhtin para o conceito da realidade concreta da língua: o enunciado. Para o autor, ele é sempre uma réplica de um diálogo, ou seja, trata-se da realidade da língua que não existe fora das relações dialógicas. O seu limite depende sempre da resposta do outro ou ainda pode-se dizer que todo enunciado é sempre uma réplica e nele estão sempre inseridas as recusas, as concordâncias, as lembranças de outros enunciados que o constituem como realidade linguística.

Uma mesma frase realiza-se em um número infinito de enunciados, uma vez que são únicos dentro de situações e contextos específicos, o que significa que a “frase” ganhará sentido diferente nessas diferentes realizações “enunciativas” (BRAIT, 2005, p. 63).

Seguindo a linha de raciocínio de Brait (2005), pode-se afirmar que o processo de interação verbal, ou o diálogo em si, não é simplesmente a produção fônica constituída na comunicação pelo locutor, a qual, por sua vez, é recebida por outro envolvido no processo: o receptor passivo que interpreta e compreende os sons enunciados. Nessa concepção, toda a enunciação se realiza numa situação comunicativa única, num determinado contexto histórico-social e por sujeitos com propósitos comunicativos diversos e que agem e interagem entre si por meio da língua. Assim, o produto deste processo é o enunciado que, como já dito, difere da frase, sequência de palavras organizadas conforme a sintaxe, constituindo-se em uma unidade de significação que nunca possui outra de igual teor, mesmo que o seu conteúdo seja repetido *ipsis litteris* inúmeras vezes. Em suma, nenhum enunciado é exatamente igual ao outro, afinal ele se constitui conforme a situação e os interlocutores envolvidos.

Nessa linha de raciocínio, a língua não pode ser compreendida como se fosse um sistema abstrato de normas, pois a realidade em que ela se apresenta é indubitavelmente viva e dinâmica diante das relações dialógicas constituídas pelas interações verbais entre os interlocutores, estando, portanto, em constante evolução. Em outras palavras, não se pode restringir ou distanciar a língua de sua realidade evolutiva. Por isso, o conceito de dialogismo é tão caro na perspectiva bakhtiniana.

Para Faraco (1996, p. 121), a perspectiva bakhtiniana é a primeira abordagem teórica contemporânea a vislumbrar e analisar a linguagem sem a necessidade de

desvinculá-la da materialidade da vida social. Isso só se tornou possível a partir das concepções do autor acerca do discurso e, principalmente, do dialogismo. Este, por sua vez, deve ser compreendido como uma ampla arena ou um espaço de luta entre as vozes sociais, na qual agem forças de dentro para fora e de fora para dentro, incidindo sempre em conflitos e tensões as quais exigem sempre uma resposta. Assim, conforme Faraco (2003, p. 60), o objeto do dialogismo é constituído pela dialogicidade, sendo a enunciação um “evento de grande interação social”, afinal ela é atravessada por juízos de valor e contextos sociais das relações ou vida humana, perpassados pelas forças dialógicas.

Uma abordagem também interessante acerca do dialogismo é preconizada por Authier-Revuz (1982). Segundo a autora, o conceito deste fenômeno ultrapassa os vários espaços abordados por Bakhtin:

[...] o lugar dado ao outro dentro da perspectiva dialógica, mas um outro que não é nem o duplo de um face a face, nem mesmo o “diferente”, mas sim um outro que atravessa constitutivamente o um. Este é o princípio fundador – ou que deveria ser considerado como tal – da subjetividade, da crítica literária, das ciências humanas em geral [...] (AUTHIER-REVUZ, 1982, p. 103).

Nessa perspectiva, a autora recorre à psicanálise lacaniana com o objetivo de tornar clara a sua intenção de articular uma teoria que descentraliza a noção de sujeito para inseri-lo como um efeito da linguagem. Nesse viés, pode-se apontar dois aspectos centrais nessa expectativa teórica da autora: as heterogeneidades constitutiva e mostrada, ambas estabelecidas como modos para abordar e analisar a presença do outro no discurso.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o método bakhtiniano privilegia a palavra em seu uso real e concreto e, portanto, a dialogização interna da palavra se estabelece em um processo em que ela é sempre perpassada pela palavra do outro. Dessa forma, o dialogismo é as relações de sentido que se estabelecem nessa concretude dialógica constituída no processo de enunciação que, por sua vez, é um produto da interação entre dois mais indivíduos socialmente organizados, mesmo em situações em que o interlocutor é uma representação virtual de uma comunidade ou grupo.

Stam (1992) afirma que o dialogismo bakhtiniano consiste de um conceito multidimensional e interdisciplinar, refere-se não apenas ao conteúdo semântico de um

texto, mas ao “diálogo” de vozes no interior do texto, na interdiscursividade, no processo de produção, características que permeiam o texto e nas quais estão envolvidos o autor e a compreensão e, portanto, a atitude responsiva do leitor. Desse modo, as características multidimensional e interdisciplinar do fenômeno do dialogismo referem-se ao fato de que o diálogo entre os interlocutores em um determinado contexto real de fala não pode ser vislumbrado somente considerando o seu contexto imediato, mas o diálogo deste contexto com outros anteriores, nos quais se incluem também outros interlocutores. Além disso, no que diz respeito a interdiscursividade citada por Stam, há que se considerar que nessa mesma linha de raciocínio o diálogo está imerso em variadas expectativas anteriores de outros gêneros, bem como embebido pelas vozes de outros discursos propagados na história.

Para Bakhtin, a realidade da fala-linguagem não é o sistema abstrato das formas linguísticas, não é o enunciado monológico isolado, mas o evento social da interação verbal. A palavra orienta-se para um destinatário e esse destinatário existe numa relação social clara com o sujeito falante (STAM, 1992, p. 42).

Assim, enquanto modo de funcionamento real da linguagem, o dialogismo, conforme Fiorin (2008), deve ser concebido a partir de três conceitos bem delineados: dialogismo constitutivo; concepção estreita de dialogismo; não assujeitamento do sujeito.

No que diz respeito ao conceito de “dialogismo constitutivo”, Bakhtin assevera que todo enunciado é sempre uma réplica a outro enunciado, dessa forma explicitam nesse processo ao menos duas vozes, mesmo que, por vezes, elas não se manifestem no fio do discurso. Com isso, pode-se afirmar que um enunciado é sempre heterogêneo, afinal nele se revelam, minimamente, dois posicionamentos, o de quem enunciou e aquele em oposição ao qual se construiu, responsivamente, o enunciado.

Um ponto fundamental neste primeiro conceito diz respeito ao fato de que o dialogismo bakhtiniano incorpora tanto o significado semântico, quanto pragmático de conciliação ou de solução de conflitos. No nível semântico entra em jogo o acordo de representação da informação entre os interlocutores através dos recursos linguísticos disponíveis e contextualizados. Já no nível pragmático se constituem os diferentes posicionamentos sociais e históricos que estão disponíveis aos sujeitos no processo de

interação verbal. No entanto, segundo Fiorin (2008, p. 24), para Bakhtin, ao contrário, o conceito de diálogo tanto pode ser polêmico quanto contratual, pois, ao considerar que as relações dialógicas são sempre constituídas de posicionamentos ativos, sejam elas conciliações, concordâncias, discordâncias ou indiferença, há sempre uma luta de forças que buscam tornar vencedora uma posição ou outra dentro do discurso.

A relação contratual com um enunciado, a adesão a ele, a aceitação de seu conteúdo fazem-se no ponto de tensão dessa voz com outras vozes sociais. Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os enunciados são sempre espaços de luta entre vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição. O que é constitutivo das diferentes posições sociais que circulam numa dada formação social é a contradição. O contrato se faz com uma das vozes de uma polêmica (FIORIN, 2008, p. 25).

Nesse viés, vale ressaltar que esse primeiro conceito de dialogismo diz respeito ao fato de que todo discurso está sempre atrelado a um processo dialógico em que emergem as vozes do enunciador, do enunciatário e algumas vozes sociais. Nesse sentido, vale ressaltar que, no funcionamento real da linguagem, atuam forças que buscam uma centralização enunciativa da realidade, denominadas por Bakhtin como “forças centrípetas”, enquanto, por outro lado, atuam outras forças contrárias, que buscam desgastar essa tendência centralizadora, constituídas pelo autor como “forças centrífugas”. Isso projeta a noção de que não há neutralidade no jogo enunciativo e, portanto, nas vozes que o constituem.

Ampliando um pouco mais esse primeiro conceito de dialogismo, Bakhtin (1998) afirma que essas forças opostas que incidem sobre a língua, projetam-se no sentido de centralização e de dispersão, estando sempre em confronto uma contra a outra. Dessa forma, *a priori*, elas estão diretamente ligadas a questão da evolução e estratificação da língua.

Em cada momento de sua formação a linguagem diferencia-se não apenas em dialetos linguísticos, no sentido exato da palavra (formalmente por índices linguísticos, basicamente por fonéticos), mas, o que é essencial, em línguas sócio-ideológicas: sócio-grupais, ‘profissionais’, ‘de gênero’, de geração, etc. a própria língua literária, sob este ponto de vista, constitui somente uma das línguas do plurilinguismo e ela mesma por sua vez estratifica-se em linguagens (de gêneros, de tendências, etc.). E esta estratificação e contradições reais não são apenas a estática da vida da língua, mas também a sua dinâmica: a estratificação e o plurilinguismo ampliam-se e aprofundam-se na medida em que a língua está viva e desenvolvendo-

se: ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológico e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação. (BAKHTIN, 1998, p.82)

Assim, enquanto as forças centrípetas trabalham em busca da unificação e da estabilidade, como por exemplo no âmbito sócio-ideológico como a religião, a política e a gramática, as forças centrífugas, por sua vez, buscam o movimento contrário, ou seja, buscam a ruptura e apontam para a diversidade, indo de encontro aos eixos centralizadores.

Sobre esse assunto, Faraco (2003, p. 70) discorre que

o diálogo, no sentido amplo do termo (o simpósio universal), deve ser entendido como um vasto espaço de luta entre as vozes sociais (uma espécie de guerra dos discursos), no qual atuam forças centrípetas (aquelas que buscam impor certa centralização verboaxiológica por sobre o plurilinguismo real) e forças centrífugas (aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras, por meio de vários processos dialógicos como a paródia e o riso de qualquer natureza, a ironia, a polêmica explícita ou velada, a sobreposição de vozes, etc.).

Desse modo, pode-se afirmar que ambas as forças estão presentes discursivamente nos âmbitos formal, social e ideológico, constituindo-se uma em função da outra, no entanto sempre em uma perspectiva de embate em que só é possível medir tais forças na realidade viva da língua socialmente estabelecida

Essa inferência nos remete ao fato de que a noção de subjetividade constituída por Bakhtin está centrada tanto nas vozes sociais que constituem a prática dialógica quanto nas vozes do enunciador. Assim, ao permitir se considerar tanto o social como o individual, a teoria bakhtiniana permite analisar do ponto de vista das relações dialógicas não somente as grandes contradições, concordâncias ou polêmicas, ou seja, os discursos de ordem econômica, social, filosófica, etc., mas também a fala cotidiana, ou seja, todo e qualquer fenômeno da “comunicação real podem ser analisados à luz das relações dialógicas que os constituem” (FIORIN, 2008, p. 27).

No entanto, há de se considerar que as perspectivas bakhtinianas de “social” e “individual” não são simples e estanques. Bakhtin afirma em várias das suas obras que, em primeiro lugar, a maioria das opiniões dos sujeitos é social. Em segundo lugar, todo enunciado não se dirige única e exclusivamente a um destinatário imediato:

[...] cuja presença é percebida mais ou menos conscientemente, mas também um superdestinatário, cuja compreensão responsiva, vista sempre como correta, é determinante da produção discursiva. A identidade desse superdestinatário varia de grupo social, de uma época para outra, de um lugar para outro: ora ele é a igreja, ora o partido, ora a ciência, ora a “correção política”. Na medida em que toda réplica, mesmo de uma conversação cotidiana, dirige-se a um superdestinatário, os enunciados são sociais (FIORIN, 2008, p. 28 – grifos do autor).

Dessa forma, pode-se afirmar que o sujeito bakhtiniano não é totalmente assujeitado, afinal propor um total assujeitamento do sujeito seria como negar os próprios princípios do dialogismo. Nas palavras de Fiorin (2008, p. 18): “no dialogismo incessante, o ser humano encontra o espaço de sua liberdade e de seu inacabamento. Nunca ele é submetido completamente aos discursos sociais [...] cada ser humano é social e individual”.

O segundo conceito de dialogismo, segundo Fiorin (2008, p. 32), é o que Bakhtin denomina de “concepção estreita de dialogismo”, perspectiva esta que pode ser explicitada como sendo a “incorporação pelo enunciador da voz ou das vozes de outro (s) no enunciado”. Em outras palavras, são as maneiras com que outras vozes podem se mostrar no discurso.

Segundo Fiorin (2008, p. 13), há duas formas distintas em que o discurso do outro se mostra no discurso: a) a primeira forma diz respeito ao discurso objetivado em que o discurso do outro é claramente destacado do discurso citante; b) a segunda forma diz respeito ao discurso bivocal em que o discurso do outro se constitui no âmbito da intertextualidade implícita, sem delimitação clara dos aspectos limítrofes entre o discurso citante e o discurso citado.

Quanto à primeira forma de inserção do discurso do outro no enunciado, podemos citar o discurso direto, indireto, as aspas e a negação. No que diz respeito à segunda opção, pode-se citar outras formas como a paródia, a estilização, as polêmicas e o discurso indireto livre.

No que diz respeito ao terceiro conceito de dialogismo, Fiorin (2008, p. 55) aponta para a questão que já explicitamos acerca do “não assujeitamento do sujeito” que, segundo o autor, não pode se constituir como uma conceituação fixa e uniforme, pois, na perspectiva bakhtiniana, o indivíduo não é “submisso às estruturas sociais”, nem tampouco totalmente autônomo em relação a elas.

Pode-se afirmar então, que o sujeito vai se construindo sócio-historicamente, e, portanto, o papel do outro tem plena importância tanto na construção do seu mundo, quanto na apreensão da realidade. Trata-se, portanto, do princípio inicial da alteridade na visão bakhtiniana, elemento constitutivo da realidade e da identidade dos indivíduos construídos discursivamente pela história e pelas práticas discursivas.

É interessante destacar que foi extremamente profícuo e importante, antes de considerarmos quaisquer expectativas de análise de relações dialógicas dos nossos dados de pesquisa, que buscássemos o (s) conceito (s) de dialogismo, pois, a partir das discussões que delineamos sobre este fenômeno da teoria bakhtiniana, foi possível perceber a amplitude de outras perspectivas que o permeiam como a questão do sujeito, a relevância do outro e as forças que incidem sobre as práticas discursivas. Além disso, ressalte-se, entender ao máximo o dialogismo proposto por Bakhtin é fundamental para compreender o posicionamento deste autor e, mais do que isso, sua concepção da realidade e do mundo.

Faz-se necessário, também, considerar que a busca por conceituar o dialogismo na obra de Bakhtin é sempre uma atividade de reflexão teórica intrinsecamente ligada ao processo de conceituar o próprio discurso, haja vista a interrelação que existe entre ambos os conceitos. Assim, sob a teoria da enunciação de Bakhtin, é fundamental entender que o diálogo é o centro do estabelecimento de sentidos e que a palavra no discurso constitui uma relação extremamente complexa, heterogênea e inacabada, em total interdependência de compreensão ativa pertencente, ao mesmo tempo, a todos os envolvidos no processo discursivo, pois os sujeitos do discurso, sob essa expectativa, saem do papel de sujeitos prontos e acabados, posicionamento conceitual permitido por outras teorias, para se assentar em um espaço complexo que pertence ao não fixo e a um sempre “vir a ser”.

Por fim, para nossa pesquisa, o dialogismo adquire uma focalização na qual podem ser constituídas outras categorias analíticas, pois, além de um fenômeno discursivo, ele se constitui como uma metodologia ancorada ou imanente às práticas discursivas estabelecidas a partir das correlações entre enunciados, suas partes e componentes, como já destacamos, semânticos e pragmáticos. Desse modo, podemos afirmar que o dialogismo pode ser considerado uma “macrocategoria” de análise, pois ele é capaz de integrar aspectos acerca do sujeito, das forças que buscam situar os

discursos em seus lugares sociais, bem como da configuração da atividade discursiva humana a partir dos espaços e da história.

### 1.2.1 A relevância do outro: a alteridade

[...] em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro ocultas, ou semi-ocultas e com graus diferentes de alteridade. Dir-se-ia que um enunciado é sulcado pela ressonância longínqua e quase inaudível da alternância dos sujeitos falantes e pelos matizes dialógicos, pelas fronteiras extremamente tênues entre os enunciados e totalmente permeáveis à expressividade do autor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1982, p. 318).

Conforme discutimos na seção anterior, a base das relações dialógicas na perspectiva bakhtiniana está fundada no princípio do discurso estabelecido entre o eu e o outro. Nessa expectativa, a palavra com sua natureza dialógica estabelece a relação “entre” os seres humanos e funda a experiência da interação. Assim, é relevante afirmar que o homem não é um ser individual, mas uma relação dialógica constituída no princípio eu-tu. O “tu”, neste caso, é condição essencial de existência do “eu”, pois a realidade do homem é a realidade da diferença entre um “eu” e um “tu”. O “eu” não existe individualmente, senão como princípio de existência para o outro. Este raciocínio principia o conceito de alteridade sob a ótica de Bakhtin, para o qual o fundamento de toda a linguagem e da realidade discursiva humana está fundado nessa relação com o outro.

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativa-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo (Bakhtin/Volochinov, 1982, p.373).

Assim, nessa cadeia ou rede dialógica que é o discurso, constituem-se os sentidos que não se originam essencialmente no momento da enunciação, mas que

fazem parte de um *continuum*, e tudo o que se estabelece discursivamente na realidade humana a partir do “eu” vem do seu mundo exterior por meio da palavra do outro. Logo, todo enunciado é apenas um elo de uma cadeia infinita de enunciados, um ponto de encontro de opiniões e visões de mundo.

Para Bakhtin:

O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências. Um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear (BAKHTIN, 2003, p. 319).

Vale destacar que, em *Problemas na Poética de Dostoiévski* (1981), Bakhtin faz uma afirmação que principia e funda a sua perspectiva acerca da alteridade como elemento fundante na constituição dos sujeitos do discurso. Para o autor, a interação social sempre se dá entre três participantes: o falante, o ouvinte e o tema do discurso (o herói), fatores que constituem esse discurso. Ou seja, nesse movimento em direção ao outro, a alteridade se instaura, tendo como elo de ligação a linguagem.

O discurso é como o “cenário” de um certo acontecimento. A compreensão viva do sentido global da palavra deve reproduzir esse acontecimento que é a relação recíproca dos locutores, ela deve “encená-la”, se se pode dizer; aquele que decifra o sentido assume o papel do ouvinte; e, para sustentá-lo, deve igualmente compreender a posição dos outros participantes (BAKHTIN, 1981, p.199).

Em suma, não está totalmente no indivíduo a origem do seu dizer e a constituição do seu próprio “eu”, pois falar em identidade e alteridade na perspectiva bakhtiniana enseja, *a priori*, a total indissociabilidade entre estes e as questões relacionadas ao dialogismo. Ou seja, apesar de não termos discutido até o momento o conceito de identidade, já estivemos discutindo tais princípios, haja vista as relações entre eu e o outro estarem de maneira intrínseca relacionadas ao princípio dialógico de constituição do sujeito. Dessa forma, pode-se dizer que, para Bakhtin, o princípio dialógico funda a alteridade como constituinte do ser humano e de seus discursos. Afinal reconhecer o dialogismo é encontrar a diferença, uma vez que é a palavra do outro que nos traz o mundo exterior. Vale destacar que essa correlação entre o dialogismo e a alteridade será retomada e ampliada em termos de expectativa teórica na

próxima seção desta tese ao discutirmos as perspectivas teóricas acerca das identidades socioculturais.

Nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros. Elas introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos.[...] Em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, [...] descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade (BAKHTIN, 1981, p.314).

Para Bakhtin, a alteridade é um processo dialógico em que o elemento comum é o discurso. Assim, não somos a fonte dos discursos que produzimos, mas intermediários, pois interagimos e nos constituímos sociohistoricamente a partir de outros discursos que já circulam em nosso meio social e em nossa cultura.

Segundo Veloso (2011, p. 21), na perspectiva bakhtiniana, a relação dialógica em que se processa a fala, a presença do outro na fala do eu deve ser entendida como fenômenos discursivos que “descortinam posicionamentos sócio-ideologicamente situados”. Dessa forma, para Bakhtin, a dialogia se instaura no contraste de vozes estabelecidas entre os enunciados, pois eles se constituem a partir de sujeitos que ocupam posições sociais diferentes. Trata-se de uma perspectiva não subjetiva da enunciação em que o sujeito não é o centro do discurso, porém sempre estabelecido a partir do outro. Assim como um único enunciado se constitui como múltiplo, faz-se possível o diálogo entre as vozes, além de se instaurarem ressonâncias em que, por vezes, se estabeleçam divergências ou posicionamentos e em que se pode ouvir o discurso do outro no discurso do sujeito.

Na vida agimos assim, julgamo-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente na nossa própria consciência: assim levamos em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem [...] (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1982, p. 36).

Nesse contexto, Freitas (1997) afirma que a perspectiva dos estudos bakhtinianos prevê que a consciência humana é estabelecida pelas relações entre os homens no meio social, mediados pela linguagem. Assim o outro tem papel fundamental nessa constituição, pois:

[...] sem ele (o outro) o homem não mergulha no mundo sógnico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim, não se constitui como sujeito (FREITAS, 1997, p. 320).

Dessa forma, a consciência de si se constitui sob a perspectiva da consciência do outro. Nas relações sociais recebo e me aproprio da palavra do outro, ou seja, uma palavra já habitada e jamais totalmente neutra, mas cheia de intencionalidades e valores, impregnada da ideologia de um grupo social e de momentos históricos. Na perspectiva teórica bakhtiniana, até nosso pensamento se constitui na interação e na embate com o pensamento dos outros. O sujeito se estabelece discursivamente na interação verbal, assimilando vozes e fazendo da palavra do outro a sua. Portanto, o processo de comunicação analisado do ponto de vista do falante em sua relação com o objeto permite afirmar que a base da interação não é constituída pelo reconhecimento dos signos, mas na compreensão a partir do outro.

Assim, o elemento que torna a forma lingüística um signo não é a sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma lingüística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1982, p. 94).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a alteridade para Bakhtin não é a relação com um destinatário “ideal” que tem a função única e exclusiva de compreender o locutor, pois sua atitude em relação à palavra do outro se constitui de uma responsividade ativa, materializando-se sempre em sua resposta, seja ela interna ou externa.

Os enunciados, portanto, são constituídos sempre sob e a partir de apreciações valorativas, as quais estão sempre impregnadas de experiências vividas e de princípios estabelecidos em variados discursos assimilados em nossas vidas, seja de maneira consciente ou inconsciente. Assim, a linguagem só pode ser analisada na sua complexidade quando considerada como fenômeno socioideológico e apreendida no fluxo da história e é essa perspectiva social, ideológica e histórica que compõe a expectativa bakhtiniana sobre o relação de fala entre os interlocutores que se estabelece

ao mesmo passo tanto no terreno do “eu” quanto do (s) “outro”(s), configurando-se como discurso sob e com outros discursos.

O homem não possui território interior soberano, ele está inteiramente e sempre sobre uma fronteira; olhando o interior de si, ele olha nos olhos do outro ou através deles. Não posso dispensá-lo, não posso tornar-me eu mesmo sem ele; devo encontrar-me nele, encontrando-o em mim. (BAKHTIN, 1981, p. 287).

A interação com o outro, portanto, é, como já afirmamos, central no processo de constituição da consciência e do homem que, por sua vez, se constitui na e pela alteridade. Isso nos leva a concluir que todas as suas atividades e papéis desempenhados estão intrinsecamente estabelecidos pelos discursos de outrem. Da mesma forma, à medida que a interação se estabelece, abre-se a possibilidade de avaliação das nossas práticas sociais e das dos outros, o que possibilita, dentre outras coisas, compreender a nossa atividade nas diversas esferas da vida social, desencadeando-se, portanto, um processo de (re)construção também de nossas identidades.

Dessa forma, pode-se afirmar que a constituição dos indivíduos se dá a partir da relação de interpretação das diferenças. No entanto, há que destacar que além de não ser um processo harmonioso, ele não surge da consciência dos indivíduos, mas de suas relações sócio-históricas devidamente situadas. Para Bakhtin/Volochinov (1982, p. 113), essa relação de alteridade cria a possibilidade de os sujeitos ampliarem os seus horizontes, por meio do estabelecimento de novos contextos.

Nesse sentido, é impossível definir o ser humano fora dessa relação de diferenças ou da ligação com o(s) seu(s) outro(s). Assim, como já dito, o princípio dialógico funda a alteridade e estabelece a intersubjetividade como antecedente à subjetividade, inclusive “o pensamento, enquanto pensamento, nasce no pensamento do outro” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1982, p. 329).

Holquist (1990, p. 80) aponta que, “para haver significado, a singularidade de cada ator precisa ser colocada no pano de fundo do compartilhamento”, o que quer dizer que a alteridade só pode se estabelecer e se organizar a partir de uma dinâmica entre o pessoal e o social e sua compreensão/interpretação só será possível no contexto em que se dá essa relação. Dessa forma,

o sentido não é algo que se “tenha”, em mente, por exemplo, posto que a metáfora *mente como um container* contraria o que acima comecei a apontar acerca de uma noção pragmática da mente (ou, neste caso, entendimento) como construto sintetizador de um *movimento dialógico* (HOLQUIST, 1990, p. 20).

### 1.2.2 Perspectivas dialógicas acerca da Identidade

Levando em consideração a perspectiva de constituição dos sujeitos a partir das relações de alteridade, Silva (2000, p. 1) afirma que a identidade, por sua vez, necessita da diferença para existir, pois ela só pode ser compreendida como uma entidade na medida em que o sujeito se constituiu e se autorreconhece:

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de *criação* significa dizer que não são "elementos" da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2000, p. 2).

Assim, pode-se afirmar que a identidade e a diferença são relações sociais resultantes de um processo de produção discursiva. No entanto, ainda segundo o autor, estão longe de ser relações simétricas, pois elas estão sujeitas a forças externas, como, por exemplo, as relações de poder. Isso significa que identidades e diferenças não convivem harmoniosamente, elas traduzem as vontades dos grupos sociais assimetricamente situados que disputam, dentre várias coisas, o poder nessa relação, logo elas não são definidas, mas impostas:

A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. Podemos dizer que onde existe diferenciação - ou seja, identidade e diferença - aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir ("estes pertencem, aqueles não"); demarcar fronteiras ("nós" e "eles"); classificar ("bons e maus"; "puros e impuros"; "desenvolvidos e primitivos"; "racionais e irracionais");

normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”) (SILVA, 2000, p. 5).

Dessa forma, estabelecer as diferenças e asseverar a identidade acarreta sempre e ao mesmo tempo uma operação de inclusão e exclusão. Dizer “o que somos” é, ao mesmo tempo, dizer “o que não somos” ou, ainda, afirmar quem pertence ou não pertence a determinado grupo. “A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre *nós* e *eles*” (SILVA, 2000, p. 7). Assim, ainda conforme o autor, quando utilizamos os pronomes “nós” e “eles” não optamos apenas pelo uso de determinadas marcas gramaticais no processo de comunicação, mas, tratam-se na verdade, da utilização de determinados indicadores de nossas posições como sujeitos e nossas relações de poder, resignificadas a partir de cada novo contexto e movimento histórico em que nos inserimos a partir da interação verbal, tudo a partir de novos valores e novas visões de mundo.

Nesse processo de resignificação ou de (re)construção das diferenças e das identidades, instituem-se as forças internas e externas que buscam fixar uma determinada identidade como norma. Esse processo de normalização é uma das formas mais sutis em que se manifestam as relações e hierarquizações do poder nos grupos sociais. A identidade, neste caso, deixa de ser vislumbrada como uma alternativa para ser determinada como uma regra, uma única possibilidade de existência.

Moita Lopes (2002) afirma que as (re)construções identitárias devem ser vistas como trajetórias e, portanto, sócio-historicamente constituídas através da interação discursiva. Logo, a identidade de um indivíduo não é fixa e tampouco exterior à língua, afinal as trocas discursivas se constroem na e pela língua, nas diferenças e semelhanças, e, conseqüentemente, as suas mudanças interferem nas identidades dos sujeitos.

Nesse processo, a compreensão/interpretação dos significados se dá em uma espécie de negociação entre os interlocutores na qual “as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo por intermédio da linguagem” (MOITA LOPES, 2002, p. 30). Trata-se de entender a identidade como uma construção em que a relação com a subjetividade se dá a partir da multiplicidade discursiva que realiza a prática social. O discurso, neste caso, constitui-se como uma ferramenta para estabelecermos a nossa individualidade e o contexto social em que nos inserimos. Ou seja, para o autor,

O discurso como uma construção social é, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo. Investigar o discurso a partir dessa perspectiva é analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem e estão, desse modo, construindo a sua realidade social e a si mesmos (MOITA LOPES, 2002, p. 31).

Essa construção social estabelecida entre o “eu” e o “outro” é constituída pela linguagem em um contexto específico. Dessa forma, pode-se afirmar que o nosso posicionamento teórico frente ao homem o constitui como um ser social e histórico que se identifica e identifica o outro por meio da linguagem durante a sua vida criando valores, consciência e seu posicionamento no mundo.

Para Bakhtin, a alteridade não se encontra apenas disponível no mundo, mas dentro do próprio sujeito. Ampliando ainda mais essa afirmação, pode-se dizer que o sujeito é o próprio diálogo e a linguagem é sempre fornecida pelo mundo exterior. Diante disso, pode-se fazer uma analogia com os principais marcadores formais da fala do outro, ou seja, as aspas: as nossas palavras são, na verdade, as palavras do outro, mas que perderam as aspas. Assim, o outro é sempre inseparável do eu, porém nunca constitui ou engloba a sua totalidade.

Nesse contexto, pode-se destacar também o conceito bakhtiniano acerca da refração, pois a constituição das identidades se estabelece também a partir de tal processo: na ocorrência da alteridade o eu e o outro se constituem via linguagem que, para Bakhtin, trata-se de uma prática social. No entanto, isso não se dá apenas em uma perspectiva de reflexo, mas, e principalmente, de refração, ou seja, ao atravessarem e serem atravessados pelo discurso no processo de interação verbal, ambos, o eu e o outro sofrem mudanças nessa prática social.

Enfim, no que diz respeito à constituição da identidade, a teoria de Bakhtin aponta para uma visão em que ela não pode ser considerada como uma organização individual, pois o que singulariza o sujeito lhe é dado pelo meio social. Em outras palavras, é o outro que organiza o eu, determinando-o por relações de alteridade por vezes conflituosas. Assim, o domínio da palavra se constitui de maneira ilusória, pois ela pertence sempre ao terreno da intersubjetividade: toda palavra é do outro, e a minha, por sua vez, é sempre uma resposta.

### 1.2.3. A Teoria da enunciação

Para podermos ampliar as nossas discussões sobre a perspectiva histórico-social acerca da linguagem proposta por Bakhtin, bem como as expectativas interlocutivas constituintes do discurso, faz-se necessário discutir um outro aspecto relevante, a saber: a enunciação. Na perspectiva bakhtiniana, a situação sócio-histórica é vital na constituição dos enunciados. Em outras palavras, a enunciação é concebida em uma época e num grupo determinados: “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1982, p. 113). Dessa forma, segundo a proposta do autor, “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (Id., *ibid.*, p. 112).

Diante disso, pode-se dizer que a teoria da enunciação a partir de Bakhtin caracteriza-se por considerar o sujeito central no processo em que se constitui a linguagem, sendo que o enunciado pode ser considerado como o “já realizado” e a enunciação como “o ato de produzir o enunciado”. Dessa forma, o objeto de interesse é, portanto, o processo, ou seja, as marcas do sujeito naquilo que ele diz. A língua é considerada a partir do seu uso e a enunciação, portanto, é um fenômeno social que se estabelece na relação entre o sujeito e a sociedade.

Nessa mesma perspectiva, Orlandi (1996, p. 60) afirma que a teoria bakhtiniana vem mostrar que a enunciação não se constitui como um fenômeno meramente individual, mas social. Conforme assinala Orlandi (1996, p. 60), o autor estabelece sua proposta teórica levando em consideração a relação social que se constitui dialogicamente entre o falante e o ouvinte. Ainda segundo a autora, a língua é produzida em um terreno de disputas e conflitos estabelecidos na relação entre o sujeito e a sociedade, assim ela só existe de fato onde for estabelecida a comunicação como interação social, e é exatamente esse o espaço da enunciação. Sendo assim, pode-se afirmar que o pilar da língua é a enunciação, ou seja, um instrumento que possibilita a concretização de todos os discursos e de todas as manifestações ideológicas. Nesse

sentido, a fala (enunciação) está intrinsecamente ligada às estruturas sociais, e é através dela que se fundamentam as perspectivas bakhtinianas acerca da linguagem.

Segundo Bakhtin/Volochinov (1982), a enunciação não existe fora de um contexto sócio-ideológico e seu locutor se estabelece a partir de um horizonte social bem definido, e os seus ouvintes, por sua vez, também são bem definidos.

Na perspectiva do autor, a enunciação é compreendida sempre como uma réplica do diálogo que, por sua vez, é sempre produzido socialmente. Sendo de natureza social, a língua é sempre um produto ideológico e não existe fora do âmbito social, pois, como já afirmamos, “há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1982, p. 16). Ainda segundo o autor, o ato enunciativo é constituído sempre a partir de um processo de pressuposição do destinatário. Assim, os discursos têm sempre uma natureza dialógica e polifônica que se estabelece a partir da apropriação de outros enunciados sócio-historicamente disponibilizados. Conforme Bakhtin (2003, p. 261), todas as atividades humanas estão condicionadas à utilização da língua e a sua compreensão só é possível a partir da interação verbal entre os envolvidos:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não apenas por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua, recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas também e, sobretudo, por sua construção composicional.

Dessa forma, segundo as definições bakhtinianas, as fronteiras do enunciado estabelecido como uma unidade de comunicação verbal são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes: o locutor finaliza o seu enunciado para estabelecer um espaço para a resposta do outro ou mesmo para o outro poder dar a sua resposta ativa na simples forma de compreensão, assim “o enunciado não é uma unidade convencional, é uma unidade real, precisamente delimitada pela alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 275). Esta alternância dos sujeitos falantes constitui o contexto do enunciado e é no diálogo real que ela é observada de modo mais direto e evidente. O acabamento do enunciado, por parte do locutor, pode ser determinado a partir de critérios particulares. O primeiro e

mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a possibilidade de responder, mais exatamente de adotar uma atitude responsiva para com ele.

Assim, a perspectiva bakhtiniana indica aspectos da enunciação que ultrapassam os limites da análise linguística a partir da estrutura da sua forma. Nessa expectativa,

a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se ao interlocutor: ela é a função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1982, p. 116).

Desse modo, pode-se afirmar que a enunciação não existe fora da realidade vivida e o homem é um ser axiológico. Além disso, toda produção de discurso é sempre orientada para o outro, por isso não existe interlocutor abstrato e cada horizonte social e cada época determinam a nossa constituição socioideológica. Essa orientação da palavra se dá sempre em função do interlocutor.

Em concordância com as expectativas bakhtinianas acerca da enunciação, Pires (2003, p. 39-40) afirma:

Tudo o que me diz respeito vem-me do mundo exterior por meio da palavra do outro. Todo enunciado é apenas um elo de uma cadeia infinita de enunciados, um ponto de encontro de opiniões e visões de mundo. Nessa rede dialógica que é o discurso, instituem-se sentidos que não são originários do momento da enunciação, mas que fazem parte de um continuum. O indivíduo não é a origem de seu dizer. [...] O fenômeno social da interação é, portanto, a realidade fundamental da linguagem, realizando-se como uma troca de enunciados, na dimensão de um diálogo e através da enunciação.

Assim, conforme a autora, a teoria bakhtiniana, foi e continua sendo essencial para os estudos que envolvem a enunciação, “pois expressa de forma clara, engajada e coerente a relação sujeito-linguagem-história-sociedade, vendo na enunciação o verdadeiro fundamento dessa relação” (PIRES, 2003, p. 47).

Convém ainda ressaltar que “[...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o

determinaram tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1982, p. 300).

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma ‘resposta’ aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera de comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-las com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados, de outra esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1982, p. 297).

Há que se destacar, portanto, que o sujeito na concepção enunciativa de Bakhtin/Volochinov (1982) é concebido a partir da perspectiva da responsividade, pois a enunciação é um evento impossível de se constituir senão participativamente. Assim, apesar do discurso ser um entrelaçamento da interação entre várias vozes, ele será sempre novo, porque, na forma com que se constitui em um dado momento do tempo, nunca se estabeleceu anteriormente. Nesse sentido, o enunciado é a unidade passível de análise das relações dialógicas e discursivas.

Outra característica essencial da enunciação é a sua inesgotabilidade, pois as fronteiras da comunicação verbal estão associadas aos enunciados anteriores e aos anseios da responsividade dos interlocutores. Nesse sentido, esse fenômeno tanto determina quanto é determinado pela escolha do gênero em que se estruturará o enunciado. Destaque-se que essa escolha se dá em virtude das especificidades da esfera humana em que se constituem os enunciados, bem como das necessidades comunicativas entre os falantes.

Assim, vale adentrarmos, ainda que rapidamente, em outro terreno profícuo da teoria bakhtiniana: os gêneros do discurso. Segundo o autor, da mesma forma que as atividades humanas são inesgotáveis, a diversidade e a infinidade do delineamento do discurso em face delas também se fazem relevantes.

#### 1.2.4 Os gêneros discursivos: a relativa estabilidade dos enunciados

Segundo Bakhtin/Volochinov (1982), a expressividade, a alteridade e a conclusividade são as características que constituem um enunciado. Buscando trazer à discussão tais aspectos, Rodrigues (2001, p. 34) afirma que a expressividade se estabelece como a instância de expressão da posição valorativa dos envolvidos na comunicação, ou seja, trata-se do fenômeno do dialogismo no interior do enunciado.

Por outro lado, ainda segundo a autora (*id.* p. 36-37), a alteridade e a conclusividade constituem uma espécie de expectativa limítrofe do enunciado, pois ele possui um início e um fim (antecedido pelas vozes e os já ditos). Nesse contexto, a alteridade é determinada pelo chamado “dixi conclusivo”, ou seja, quando o falante “passa a palavra” ao ouvinte.

A conclusividade é a manifestação da alternância dos falantes, configura-se como o momento em que o locutor disse tudo que queria dizer e anseia uma resposta ativa.

O caráter do enunciado de se constituir em uma totalidade discursiva conclusa que assegura a postura, a possibilidade de resposta ou de compreensão tácita se determina por três fatores, que se relacionam na totalidade orgânica do enunciado: a) o tratamento exaustivo do sentido do objeto do enunciado; b) a intencionalidade, ou vontade discursiva do falante; c) as formas típicas, genéricas e composicionais, de conclusão do enunciado. O primeiro aspecto do enunciado que lhe assegura o caráter de um todo concluso de sentido é o esgotamento do sentido do objeto. Na realidade, o objeto é inesgotável, porém, quando se converte em tema do enunciado – de um artigo, de uma tese, por exemplo –, adquire caráter de concluído, de acabamento relativo (RODRIGUES, 2001, p. 37).

Assim, pode-se concluir que um dos fatores determinantes para a constituição do gênero do enunciado diz respeito exatamente à sua característica de relativa ou de total conclusividade.

Discutindo mais precisamente as noções bakhtinianas acerca dos gêneros do discurso, Fiorin (2008) afirma que, apesar de os manuais e diretrizes acerca do ensino de línguas tratarem tal conceito como algo novo, os gêneros já eram discutidos desde a Grécia antiga, no entanto a partir de características reducionistas como “tipos de textos que têm traços comuns”.

No entanto, o que vai desenhar com precisão a visão de Bakhtin acerca do fenômeno é a teorização do autor centrada no **processo** de produção e não no **produto** em si, afinal “[...] seu ponto de partida é o vínculo intrínseco existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas. Os enunciados devem ser vistos na sua função no processo de interação” (FIORIN, 2008, p. 61).

Conforme Bakhtin (2003, p. 281-283), os gêneros do discurso se constituem como enunciados que se estabelecem a partir de uma relativa estabilidade, e nossa comunicação só se torna possível em boa parte graças a essa classificação que fazemos socialmente e da qual geralmente não nos damos conta quando a fazemos, afinal eles nos são dados “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”.

Ainda, segundo o autor (2003, p. 43), “[...] cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas”.

As noções bakhtinianas acerca do enunciado e dos gêneros do discurso, no que tange à compreensão (reação resposta ativa), têm seus argumentos construídos, em parte, na questão do êxito da comunicação. Nessa perspectiva, o insucesso ocorre geralmente em virtude da grande diversidade e heterogeneidade dos gêneros, de um lado, e em decorrência da não familiaridade do interlocutor com vários deles, de outro, pois os gêneros funcionam como horizonte de expectativas para o interlocutor.

São muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera. Não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera da comunicação cultural, sabe fazer uma explanação, travar uma discussão científica, intervir a respeito de problemas sociais, calar-se ou então intervir de uma maneira muito desajeitada numa conversa social. Não é por causa de uma pobreza de vocabulário ou de estilo (numa acepção abstrata), mas de uma inexperiência de dominar o repertório dos gêneros da conversa social, de uma falta de conhecimento a respeito do que é o todo do enunciado, que o indivíduo fica inapto para moldar com facilidade e prontidão sua fala e determinadas formas estilísticas e composicionais [...] (BAKHTIN, 2003, p. 303-304).

Por se tratar de maneiras sociodiscursivas de operacionalização dos enunciados, os gêneros são os reguladores e organizadores do processo de interação, adaptando-se e transformando-se conforme as demandas sociais e discursivas.

Os seres humanos agem em determinadas esferas de atividades, as da escola, as da igreja, as do trabalho num jornal, as do trabalho numa fábrica, as da política, as das relações de amizade e assim por diante. Essas esferas de atividades implicam a utilização da linguagem na forma de enunciados. Não se produzem enunciados fora das esferas de ação, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera. [...] Só se age na interação, só se diz no agir e o agir motiva certos tipos de enunciados, o que quer dizer que cada esfera de utilização elabora tipos relativamente estáveis de enunciados (FIORIN, 2008, p. 61).

Nesse contexto, o conteúdo temático, o estilo e a organização composicional estabelecem o todo que constitui o enunciado, o qual é caracterizado pelas especificidades de uma dada esfera de ação social.

[...] enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu **conteúdo (temático)** e pelo **estilo** de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua **construção composicional** (BAKHTIN, 2003, p. 261, grifos nossos).

Dentre essas características, conforme Rodrigues (2001), podem ser apontados:

1. *Caráter normativo*: os gêneros se moldam conforme as formas linguísticas do grupo social em que se inserem;
2. *Estratificação social*: os discursos sofrem constantemente uma relação de forças opositivas, as forças centrífugas e centrípetas, sendo que esta busca a centralização da língua. Bakhtin considera os gêneros do discurso como forças centrífugas, pois, segundo o autor (2003, p. 81-82), eles possuem a ação de estratificação social, ou seja, a partir dos gêneros torna-se possível vislumbrar as vozes sociais, posicionamentos axiológicos e ideologias.
3. *Esferas sociais e cronotopos*: os gêneros do discurso sempre pertencem a uma determinada esfera social que possui aspectos sócio-ideológicos próprios, bem como o seu próprio repertório de gêneros.

4. *Índices de totalidade*: os gêneros discursivos se constituem a partir de três aspectos enunciativos, considerados por Bakhtin como índices de totalidade: tema, estilo e composição, a saber.

Dessa forma, no que diz respeito a essas características, vale destacar as considerações acerca da estratificação social, pois temos no dimensionamento de nossas categorias de análise dos dados nesta tese a perspectiva de que, a partir dos gêneros discursivos, encontraremos também as vozes das instituições sociais, elementos estes importantes para a revelação dos posicionamentos sociais que irão incidir sobre as práticas identitárias docentes.

#### 1.2.4.1 Os gêneros primários e secundários

Inicialmente, há que se destacar que a classificação dos gêneros em primários e secundários inicia a possibilidade da relação dos gêneros do discurso com a atuação dos sujeitos na vida social, pois, se interagimos na vida social por meio de enunciados, que nas mais diversas esferas e práticas interacionais relativamente se estabilizam na forma de gêneros do discurso, os gêneros, além de regularizarem nossas práticas interativas, passam também a significarem essas práticas.

Apontando conceitos-chave da teoria bakhtiniana, Brait (2007) afirma que a partir da instabilidade do processo em que se constitui o discurso, dá-se a possibilidade do surgimento da hibridização dos enunciados, configurando o que a autora propõe como a dinamicidade dos gêneros discursivos.

Nessa concepção de surgimento de novos gêneros, a perspectiva bakhtiniana classifica-os em duas esferas bem precisas: os gêneros primários e os gêneros secundários.

Segundo Brait (2007), os gêneros primários são aqueles considerados mais simples e são concebidos na comunicação cotidiana em espaços como a família, as rodas de amigos etc.

Já os gêneros secundários constituem-se a partir de códigos culturais mais complexos, como é o caso da escrita. No entanto, há de se destacar que nada impede que esferas como a arte, a ciência, a política e a filosofia, apesar de uma inerente fixidez mais formalizada, sejam invadidas por esferas cotidianas. Aliás, destaque-se que, ao se constituir o encontro dessas esferas, ambas sofrem modificações substanciais e, por vezes, acabam se completando.

Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. [...] esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários [...]. Os gêneros primários (conversa de salão, carta, relato cotidiano, etc.), transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios (BAKHTIN, 2003, p. 281).

Em consonância com essa afirmação, Brait (2007, p.156) considera que:

[...] um diálogo perde sua relação com o contexto da comunicação ordinária quanto entra, por exemplo, para um texto artístico, uma entrevista jornalística, um romance ou uma crônica. Adquire, assim, os matizes desse novo contexto. Em último caso, o estudo dos gêneros discursivos considera, sobretudo, “a natureza do enunciado” em sua diversidade e nas diferentes esferas da atividade comunicacional [...].

Ao tratar acerca do estilo linguístico ou funcional, temos de considerar a indissociabilidade entre estilo e gênero, pois aquele nada mais é senão “o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana” (BAKHTIN, 2003, p. 283). Cada esfera social tem conhecimento acerca da função dos seus gêneros, aos quais cabem determinados estilos conforme as suas especificidades.

Sendo assim, conforme Rodrigues (2001, p. 67), a separação entre estilo e gênero é resultado de uma série de fatores históricos, afinal mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso.

### 1.2.5 Os gêneros discursivos e as práticas sociais

Partindo da perspectiva de que a língua se constitui discursivamente e de que o discurso é uma prática social, os gêneros do discurso também se configuram como práticas sociais, pois eles são formas de discursos socialmente construídas para a realização de tarefas mediadas pela linguagem. Dessa forma, faz-se necessário compreender o seu papel na interação verbal, na significação e na relativa estabilização de nossas práticas sociais. Isso leva a compreender a dimensão verbo-visual dos gêneros do discurso a partir de sua relação com a situação social de interação e a esfera social de atividade.

Explicitar tal aspecto significa considerar que, apesar da relativa estabilidade dos gêneros do discurso, a sua gênese se estabelece no dinamismo, no confronto e na plasticidade. É exatamente isso que possibilita o surgimento de novos gêneros a partir de outros gêneros já bem constituídos e aceitos social e historicamente, tendo em vista que as diferentes relações humanas são mediadas por eles que se complexificam à medida que mais complexas se tornam as relações humanas.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos) (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Assim, os gêneros do discurso são estruturas sócio-historicamente construídas e representativas das necessidades comunicativas das sociedades. Nesse contexto, conforme o nível e complexidade dessas necessidades, os gêneros sofrem uma espécie de transmutação, constituindo-se *a posteriori* em outros gêneros ou mesmo gêneros que estabelecem a sua funcionalidade mediante as interações sociais e a posição social dos sujeitos.

Dessa forma, indiferente aos aspectos terminológicos<sup>6</sup> que distinguem as concepções acerca da transmutação ou reelaboração dos gêneros, cabe-nos destacar que cada campo pressupõe práticas de interações que se constroem mediadas por gêneros específicos. Sendo assim, podemos entender que há uma grande variedade de gêneros

---

<sup>6</sup> Cabe destacar que não objetivamos neste momento discutir fenômenos como a hibridização, bivocalidade, intertextualidade etc., haja vista nos interessar neste momento apenas a regularidade entre a constituição dos gêneros discursivos e os eventos sociais.

na sociedade, distintos entre si, criados pelos diferentes tipos de intercâmbio comunicativo social, como, por exemplo, na esfera familiar, na esfera do trabalho, na esfera literária, na esfera política, na esfera educacional e na esfera jurídica. Desse modo, pode-se afirmar que são as esferas de uso da linguagem que organizam e agrupam os gêneros que são específicos de cada uma.

Em consonância com essas afirmações, Rodrigues (2005, p. 164) aponta para a interdependência entre as esferas sociais e os enunciados que constituem os gêneros discursivos:

[...] correlacionam os gêneros às esferas da atividade e comunicação humanas, mais especificamente às situações de interação dentro de determinada esfera social (esfera cotidiana, científica, escolar, religiosa, jornalística, etc.). É somente nessas esferas que se pode apreender a constituição e o funcionamento dos gêneros. O que constitui um gênero é sua ligação com uma situação social de interação e não suas propriedades formais ou seu nome.

Essa perspectiva acerca dos gêneros discursivos equivale a:

[...] compreender os gêneros a partir de fundamentos nucleares, como a concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem, o caráter sócio-histórico, ideológico e semiótico da consciência e a realidade dialógica da linguagem e da consciência; e, portanto, não dissociá-la de suas noções de interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana, visto que é somente nessas relações que se pode apreender, sem reduzir, a concepção de gêneros (RODRIGUES, 2005, p. 154).

Assim, na esteira conceitual de que cada esfera social cria os seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os gêneros se constituem como produtos das atividades discursivas estabelecidas pela interação social em um determinado contexto, tudo a partir de escolhas discursivas não aleatórias, mas decorrentes das condições de produção e disponibilizados na cultura.

Isso significa que, para se compreender e apreender um gênero discursivo, deve-se partir, *a priori*, do estudo das atuações sociais e do processo de comunicação humana. Dentre essas atuações, há algumas formas que possuem relativa estabilidade enunciativa, as quais podem ser configuradas como gêneros do discurso, característicos de uma determinada esfera social por possuírem certa normatividade e formas mais ou menos estáveis.

Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar é aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas) (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Nessa esteira, Bakhtin (2003, p. 265) problematiza e ressignifica a presença do sujeito, pois, por meio de um gênero do discurso, emergem as marcas do sujeito, que só se torna perceptível pela linguagem do enunciado. Inserido numa esfera social, o sujeito falante escolhe um gênero discursivo a ser utilizado. Nesse contexto, depois de determinado o gênero, por consequência, o estilo do indivíduo será por ele moldado, acarretando uma maior ou menor manifestação da individualidade. Isso significa que, a partir do gênero, é possível determinar marcas das manifestações individuais constituídas na interação social. Logo, além de podermos caracterizar o sujeito bakhtiniano como um sujeito intercultural, ou seja, impregnado de diversos universos culturais, é possível considerar também os enunciados dos sujeitos e suas reações comunicativas perante o mundo objetivo: sua fala não é apenas sua, está impregnada pela fala do outro.

Dessa forma é que se constitui o sujeito na e pela linguagem, e a sua cultura é representada pelos elementos constituintes de sua atuação social via gêneros do discurso e, portanto, pela relação intercultural. Essa perspectiva faz do sujeito um representante/integrante de várias culturas, consequência esta de ser um sujeito próprio do diálogo ou responsivo como já citamos em outras ocasiões.

Nesse sentido, há de se refletir que os gêneros do discurso são organizadores da nossa vida social e, portanto, das nossas atividades na comunidade. Segundo Marcuschi (2006, p. 25), “todas as nossas manifestações verbais mediante a língua se dão como textos e não como elementos linguísticos isolados. Esses textos são enunciados no plano das ações sociais situadas e históricas”.

Assim, no que concerne a essa organização da nossa vida social, é crucial considerarmos nas discussões acerca dos gêneros do discurso a natureza do enunciado e a variedade de esferas da atividade comunicacional. Nesse aspecto, a escolha do gênero

dá-se mediante um propósito comunicativo de um sujeito que pertence a uma determinada esfera e que faz essa escolha considerando suas especificidades. Logo, a opção por um ou outro gênero sempre leva em consideração o contexto da enunciação e, neste, estabelecem-se objetivos comunicacionais específicos e, principalmente, relações de poder.

Nessa perspectiva, há que se destacar que tanto o discurso quanto os gêneros são estabelecidos nas estruturas sociais e enquanto o discurso deriva das instituições sociais, o gênero, por sua vez, deriva de um determinado contexto ou situação de interação social. Logo, em nosso caso específico das relações estabelecidas pelos documentos legais acerca da educação brasileira entre o Estado e os outros parceiros dessas interação social, essa perspectiva faz-se de extrema importância, pois esses documentos se constituem a partir de relações de poder pré-estabelecidas e, portanto, as reações resposta ativas serão convencionadas conforme a determinação dessas relações de poder que se estabelecem, neste caso, de maneira desigual, afinal sempre haverá o aceite incondicional dos destinatários diretos de tais documentos, no caso, professores, escola e sociedade.

#### 1.2.6 Polifonia: a(s) voz(es) do eu e do(s) outro(s)

Um dos conceitos mais caros à teoria de Bakhtin e a toda teoria linguístico-discursiva tem sua gênese próxima das perspectivas prático-teóricas da musicologia. Trata-se dos conceitos de monofonia e polifonia, que grosso modo se constituem como sendo, de um lado, o percurso no qual uma única voz ou nota soada a cada vez vai construindo uma melodia/música e, de outro, o percurso em que várias vozes ou notas soadas ao mesmo tempo, combinadas de maneira sonante ou dissonante, vão construindo uma determinada melodia. Ambas as expectativas musicais possuem em comum a característica de que sempre há uma nota principal que se destaca e rege as outras.

Tal metáfora emprestada às perspectivas de Bakhtin e de outros autores é de extrema importância para a compreensão das perspectivas acerca do diálogo e, portanto, também cara à nossa pesquisa.

Conforme Brait (2007, p. 191-192), a proposta de Bakhtin acerca da categoria polifônica dos discursos se dá, inicialmente, a partir de seu estudo da prosa romanesca para, mais tarde, a partir da obra de Dostoiévski, determinar de maneira empírica tal conceito.

Em sua análise sobre a obra de Dostoiévski, Bakhtin assevera:

A voz do herói sobre si mesmo e o mundo é tão plena como a palavra comum do autor; não está subordinada à imagem objetificada do herói como uma de suas características, mas tampouco serve de intérprete da voz do autor. Ela possui independência excepcional na estrutura da obra, é como se soasse ao lado da palavra do autor coadunando-se de modo especial com ela e com as vozes plenivalentes de outros heróis (BAKHTIN, 1981, p. 03).

Dessa forma, para Bakhtin os textos polifônicos se caracterizam pela falta de acabamento e de solução do herói. A posição do autor em relação ao herói é dialógica, proporcionando, do início ao fim, autonomia e liberdade interna. O texto, não sendo fechado, permitirá ao leitor maior produção de sentidos, ou seja, a polifonia.

Vale ressaltar que o termo “voz” para Bakhtin refere-se à consciência do falante que se faz presente nos enunciados. Essa consciência vive em uma arena, ou seja, não existe em território neutro, afinal sempre reflete concepções e percepções acerca do mundo.

Para Bakhtin, o elemento definidor da polifonia é “a unificação das matérias mais heterogêneas e mais incompatíveis” e a existência de “centros-consciências não reduzidos a um denominador ideológico” (BAKHTIN, 1981, p. 12). Ou seja, a polifonia é o elemento que harmoniza a diversidade de vozes independentes produzindo diferentes efeitos de sentidos e repercutindo múltiplas ideologias.

Ainda, segundo o autor, a análise das personagens de Dostoiévski permite a identificação de diferentes visões e posições acerca da sociedade.

A personagem interessa a Dostoiévski enquanto ponto de vista específico sobre o mundo e sobre si mesma, enquanto posição reacional e valorativa do homem em relação a si mesmo e à realidade circundante. Para Dostoiévski não importa o que sua personagem é no mundo, mas, acima de tudo, o que o mundo é para a personagem e o que ela é para si mesma (BAKHTIN, 1981, p. 46).

Apesar de ambos os conceitos se constituírem como expectativas da interação verbal, Brait (2007) aponta que a polifonia não deve ser confundida com o dialogismo, pois, enquanto este é o princípio dialógico fundante da linguagem, aquela se constitui como a polemização das vozes no discurso. Há gêneros que são dialógicos, mas monofônicos, como é o caso de um artigo de opinião em que, apesar de coexistirem vozes veladas, sempre há uma voz dominante, constituindo o que Bakhtin denomina de monologismo. No entanto, há textos que são dialógicos e polifônicos ao mesmo tempo, como é caso do romance e de muitos outros gêneros, em que várias vozes entram em embate e manifestam diferentes olhares sobre o mundo.

Segundo Bakhtin, no monologismo o autor concentra em si mesmo todo o processo de criação, é o único centro irradiador da consciência, das vozes, imagens e pontos de vista do romance: “coisifica” tudo, tudo é objeto mudo desse centro irradiador. O modelo monológico não admite a existência da consciência responsiva e isônoma do outro; para ele não existe o “eu” isônimo do outro, o “tu”. O outro nunca é outra consciência, é mero objeto da consciência de um “eu” que tudo enforma e comanda. O monólogo é algo concluído e surdo à resposta do outro, não reconhece nela força decisória. Descarta o outro como entidade viva, falante e veiculadora das múltiplas facetas da realidade social e, assim procedendo, coisifica em certa medida toda a realidade e cria um modelo monológico de um universo mudo, inerte. Pretende ser a *última palavra* (BRAIT, 2007, p. 192 – grifos da autora).

De outro lado:

O que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Mas esse regente é dotado de um ativismo especial, rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelem no homem o outro “eu para si” infinito e inacabável. Trata-se de uma “mudança radical da posição do autor em relação às pessoas representadas, que de pessoas coisificadas se transformam em individualidades. A polifonia se define pela convivência e pela interação, em um mesmo espaço do romance, de uma multiplicidade de vozes de consciências independentes e imiscíveis, vozes pleinivalentes e consciências equipolentes, todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo. Essas vozes e consciências não são objeto do discurso do autor, são sujeitos de seus próprios discursos (BRAIT, 2007, p. 194-195 – grifos da autora).

Para Bakhtin a polifonia é parte essencial de toda enunciação, já que em um mesmo texto ocorrem diferentes vozes que se expressam e que todo discurso é formado por diversos discursos. Assim, uma das características do conceito de dialogismo de Bakhtin é conceber a unidade do mundo como polifônica, na qual a recuperação do coletivo se faz via linguagem, sendo a presença do outro constante. A linguagem, na concepção bakhtiniana, é uma realidade intersubjetiva e essencialmente dialógica, em que o indivíduo é sempre atravessado pela coletividade.

Segundo Rodrigues (2001, p. 144-145), outros vários autores discutem a questão da polifonia no discurso, no entanto o que faz diferir o conceito de Bakhtin da maioria das outras perspectivas é que ele incorpora a noção de autoria.

Para a autora, no que diz respeito à autoria do gênero, na concepção de Bakhtin, “esta não se refere à pessoa física (empírica), mas a uma posição de autoria inscrita no próprio gênero. Ou, de acordo com Bakhtin, refere-se a uma postura de autor, com sua responsabilidade discursiva. A forma da autoria no enunciado singular, na concepção de Bakhtin, investe a concepção da autoria do gênero do enunciado”.

A título de exemplo da singular abordagem bakhtiniana, a autora remete a Ducrot que, “assumindo a posição de que o semanticista não se preocupa com a questão da autoria, mas, com o sentido do enunciado (o que disse o enunciado), desenvolve a sua teoria da polifonia em torno da noção de locutores e enunciadore” (RODRIGUES, 2001, p. 186).

Ainda, segundo Rodrigues (2001, p. 186-187), há um distanciamento dessa teoria com as perspectivas bakhtinianas, afinal essa expectativa teórica aponta para a noção de enunciado como um “fragmento do discurso”, o que não equivale ao *todo de sentido* que propõe Bakhtin em sua teoria.

Dessa forma, é importante destacar que a perspectiva de Bakhtin acerca da polifonia não está centrada especificamente na ordem do significado literal da metáfora em questão (várias vozes soando ao mesmo tempo), mas no conceito de autoria e sua relação no processo de multiplicidade de vozes que se confrontam e se realizam discursivamente.

No entanto, segundo Faraco (2008, p. 49), a polifonia bakhtiniana não recebeu um acabamento conceitual e sequer se propôs a estabelecer uma metodologia de análise das estratégias de polifonia utilizadas nos textos (sequer era esse o seu objetivo), de modo que “o termo vale hoje mais pela sedução derivada de livres associações do que como categoria coerente de um certo arcabouço teórico”. Dessa forma, é papel dos pesquisadores dos fenômenos discursivos examinar as estratégias, os procedimentos e os recursos que estabelecem a um enunciado ou discurso ser monofônico ou polifônico, afinal essa constituição de múltiplas vozes tem a função de marcar os diferentes pontos de vistas acerca de um determinado tema.

Para Barros (2003, p. 6), em suma, nos textos polifônicos, “as vozes se mostram, enquanto nos textos monofônicos, elas se ocultam sob a aparência de uma única voz”. Assim, o termo polifônico é empregado para caracterizar certo tipo de texto, aquele “em que se deixam entrever muitas vozes”, por oposição aos textos monofônicos, que “escondem os diálogos que os constituem”. Em outras palavras, os textos são dialógicos porque resultam do embate de muitas vozes sociais; podem, no entanto, produzir efeitos de polifonia, quando essas vozes ou algumas delas deixam-se escutar, ou de monofonia, quando o diálogo é mascarado, e uma voz, apenas faz-se ouvir.

Ainda, segundo a autora, para se buscar um apontamento mais claro acerca dos aspectos limítrofes entre os conceitos de dialogismo e polifonia, pode-se inferir que, enquanto aquele é resultante de um embate de vozes, esta se constitui como uma estratégia discursiva e a menção dessas vozes em um texto/discurso. Assim, todo texto/discurso é, por essência, dialógico, mas nem todo texto/discurso é marcadamente polifônico.

Assim, vale destacar o que o próprio Bakhtin assevera acerca da possibilidade de se analisar a dialogicidade e a multiplicidade de vozes que constituem o discurso:

Dostoiévski tinha o dom genial de auscultar o diálogo de sua época, ou, em termos mais precisos, auscultar a sua época. E como um grande diálogo [...] ele auscultava também as vozes dominantes, reconhecidas e estridentes da época, ou seja, as ideias dominantes, reconhecidas e estridentes da época [...] bem como vozes ainda fracas, ideias ainda não inteiramente manifestas, ideias latentes ainda não auscultadas por ninguém exceto por ele e ideias que apenas começavam a amadurecer, embriões de futuras concepções do mundo (BAKHTIN, 1981, p. 88-89).

Apesar de a própria perspectiva bakhtiniana estabelecer o termo polifonia sob a forma de uma analogia ou de uma metáfora, dado o fato de que este foi tomado como um empréstimo conceitual da musicologia, sentimo-nos à vontade para estender a sua noção a outros fenômenos musicais que podem ser incorporados a este conceito. A título de exemplo, consideramos extremamente profícua a incorporação do fenômeno musical da **dissonância** à proposta conceitual bakhtiniana acerca da polifonia. Afinal, dada a polêmica em que se estabelecem as práticas discursivas, as vozes podem ecoar no discurso de uma maneira melodicamente não harmoniosa e causar a estranheza intencional com que se constituem. A ironia e a própria crítica podem ser exemplos desse tipo de subcategoria polifônica. No entanto, esse conceito pode ser ampliado a um plano ainda maior se considerarmos não apenas o texto ou o discurso, mas o processo de interação em que eles se constituem, pois nele podem ocorrer relações parciais de concordância que, ao mesmo tempo, vozes concordam e discordam simultaneamente.

Por fim, vale destacar a importância do diálogo entre os vários conceitos discutidos neste capítulo para a análise dos dados de nossa tese: dialogismo, alteridade, identidade, gêneros do discurso e polifonia. Nesse sentido, tornou-se possível determinar que conceitos como dialogismo e identidade (macrocategorias) dialogam teoricamente com fenômenos como os gêneros, alteridade e polifonia sendo, portanto, aspectos não excludentes de uma perspectiva que tem o discurso e os sujeitos constituídos em situações concretas de interação como elementos fundantes da realidade social e, em nosso caso específico, das relações estabelecidas na Educação Brasileira para a formação de professores.

## **2. PRÁTICAS IDENTITÁRIAS: RECORTES E DIÁLOGOS**

Para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos (emissor e receptor do som) bem como o próprio som, no meio social. [...]. A unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1982, p. 70-71).

Como já apontamos no início deste trabalho, as análises a serem apresentadas se constituem em um espaço promovido pela filiação dialógica de nossa opção metodológica, imprimindo, portanto, características singulares que são próprias da busca de refletir o indivíduo em sua totalidade, dialogando e articulando os seus aspectos internos com os externos. Dessa forma, neste texto polifônico, descortina-se a possibilidade de diálogo e embate entre os autores e conjecturas que abordam o discurso e a linguagem como elementos centrais no estabelecimento dos espaços sociais e da própria cultura.

Nesse contexto, questões como as identidades culturais e a pós-modernidade se estabelecem como conceitos que se entrelaçam e convergem para auxiliar na completude das relações dialógicas entre os textos normativos e a constituição do sujeito e das atividades docentes, objeto central dos estudos deste trabalho.

Assim, nossos próximos passos se constituem em diálogos de possíveis convergências na representatividade discursiva entre o eu(s) e o(s) outro(s).

### **2.1. Diálogos e recortes acerca da pós-modernidade**

Em virtude das perspectivas teóricas discutidas nos capítulos anteriores e da necessidade do trabalho em dimensionar o indivíduo inter-relacionado com o seu mundo interior e exterior, faz-se necessário trazer à tona uma possível discussão entre

as teorias de Bakhtin e os estudos de outros teóricos acerca das expectativas contemporâneas sobre a sociedade.

Afinal, segundo Neto (2009), as questões acerca das relações dialógicas abordadas pelo Círculo de Bakhtin antecipam em muito as concepções que se configuram no pensamento filosófico contemporâneo acerca das práticas sociais na pós-modernidade.

O excesso no pensamento desses autores russos que supera até mesmo uma visão moderna do mundo sob a óptica marxista, aponta dois emblemas do pós-modernismo: impossibilidade que teria o homem de superar o horizonte da linguagem e alcançar o real, e o **caráter fragmentário, descontínuo da linguagem**. Isso ocorre porque a linguagem esta em permanente proliferação e metamorfose, e é nesse movimento que mora a descontinuidade da linguagem, a qual se manifesta no percurso da palavra de um usuário a outro, do emissor ao seu próprio receptor (NETO, 2009, p. 16 – grifos nossos).

Ainda, conforme o autor, na perspectiva de Bakhtin o ser falante é um transformador da palavra, ou seja, aquele que a ela irá conferir um novo sentido. O receptor, por sua vez, orienta o seu comportamento verbal no sentido de adequação as expectativas do falante.

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2003, p.271).

Essa responsividade, na ordem em que se torna um produto da interação social, determina em boa parte a perspectiva bakhtiniana acerca da relativa autonomia do sujeito, por um lado dono do seu discurso e de outro constituído pelas interações sociais.

Tal perspectiva coincide com o que é proposto por Hall (2006), que, ao discutir as identidades culturais na pós-modernidade, afirma que o sujeito uno, completo, seguro e coerente é uma mera fantasia. Para o autor, o sujeito pós-moderno é fragmentado, “composto não de uma, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas” (HALL, 2006, p. 12). Nesse sentido, a identidade e o sujeito são definidos historicamente.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda “narrativa do eu”. [...] Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

Para Bernardes (2009, p. 80), a constituição da identidade do sujeito dá-se em um processo aberto. Nesse sentido, ela se forma na incompletude, trazendo em si aspectos pessoais, culturais e contextuais que se (com) fundem com a sua própria história. Em outras palavras, para a autora, “subjetividade implica intersubjetividade”.

Nesse sentido, na visão bakhtiniana acerca da constituição do sujeito e de sua identidade, o ser humano se caracteriza e tem a capacidade de produzir e ser produzido na diferença. Em outras palavras, a unidade entre os seres humanos se constitui na e pela diferença.

Essa expectativa bakhtiniana vem ao encontro do pensamento pós-moderno e advém do princípio do dialogismo já discutido neste trabalho.

[...] Ao se discutir a questão das diferentes identidades e seu reconhecimento, faz-se necessário estudar também as formas de linguagem, meio em que é traduzida toda a cultura e em que se dá a relação “eu” e o “outro”, relação de sujeitos que se complementam, pois possuem como elemento articulador a linguagem. Para Bakhtin, a alteridade define o ser humano, é no diálogo das diferenças que a pessoa se descobre como sujeito (identidade) e descobre o outro com relação à raça, ao gênero, às deficiências, à idade, à cultura, etc. (BERNARDES, 2009, p. 81).

Assim, para Bakhtin, os mundos interiores e exteriores dos indivíduos são engendrados pelas relações que os homens estabelecem entre si no meio social a partir da mediação da linguagem. Trata-se da instauração da natureza interdiscursiva da linguagem.

Ainda, nesse sentido, o sujeito pós-moderno se constitui na medida em que se fragmenta via relação com o(s) eu(s) e o(s) outro(s). Ou seja, sem o outro, o homem não se estabelece como sujeito, pois “sem ele (o outro) o homem não mergulha no mundo

sígnico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, etc.”, impossibilitando a sua subjetividade e a sua consciência (FREITAS, 1997, p. 320).

Vale destacar que dentre os fenômenos que caracterizam a pós-modernidade, a fragmentação se constitui como um elemento fundante, pois há uma relativa unanimidade entre os autores na afirmação de que os limites da pós-modernidade se assentam em aspectos em que as experiências do tempo e do espaço, bem como os juízos de valores e a estética perderam a sua fixidez e adentraram no terreno da efemeridade e da fragmentação. Hall (2006, p. 09) exemplifica tais perspectivas ao afirmar que o homem pós-moderno encontra-se em um estado permanente de transitoriedade e fragmentação da sua identidade cultural, uma espécie de tipo de “sempre vir a ser”, pois, segundo o autor, as identidades culturais antes estabilizadas na modernidade passam a se estilhaçar formando novas identidades em uma espécie de “mosaico identitário”. Esse mosaico é o elemento constituinte de aspectos como as classes sociais, a etnia, a nacionalidade etc.

Em consonância com essa perspectiva fragmentária acerca da pós-modernidade, Bauman (2005) postula o homem pós-moderno em um contexto de fluidez, esclarecendo a subjetividade contemporânea postulada em um estado de fluidez, algo que vem depois, uma quebra, um deslocamento. Isto é, baseado em um devir, o sujeito pós-moderno é um ser inacabado, líquido e plástico.

Por isso, segundo o autor, há hoje uma busca incessante dos indivíduos por encontrar um “nós” com que possam se identificar. Trata-se de um novo tipo de relação entre os sujeitos que começa a interferir em construções identitárias cotidianas, como a nacionalidade, a profissão, o gênero sexual etc. Ou seja, pode-se afirmar que não há mais uma identidade *una*, centralizada, mas um “vir a ser”, um sujeito plural e heterogêneo.

Ao estabelecermos uma relação desse sujeito fluido e fragmentado com aspectos relacionados à globalização, vamos acabar percebendo que ele se constitui na insegurança, na dúvida e na carência, tudo em razão de uma crise identitária que o remete a uma necessidade emergencial de pertencer a um determinado grupo e contexto. Assim, a necessidade do sujeito de se auto identificar só se faz premente quando se

estabelece um fenômeno de crise na sua própria constituição, promovida no âmbito de refletir em si o que busca no (s) outro (s).

Por isso, as discussões de Bauman (2005) acerca dessa modernidade líquida presente na nossa sociedade têm se intensificado. Afinal, a todo o momento nos deparamos, enquanto sujeitos, com alternativas que explicitam ou escondem nossas dúvidas e fraquezas em relação ao(s) outro(s).

Silva (2005, p. 3) assevera:

[...] a concepção de linguagem é provavelmente o maior ponto de convergência entre a teorização pós-moderna e o dialogismo bakhtiniano. Em Bakhtin, a intersubjetividade assume caráter primordial na compreensão da linguagem e do sujeito. O outro não é mero receptor de formulações elaboradas por um sujeito doador de sentido; o outro é condição mesma para a existência do eu. É a partir da relação com o outro, isto é, da interação, que se pensa a linguagem em Bakhtin. E a pós-modernidade, ao rejeitar um sujeito indivisível, senhor de si, aposta justamente no caráter gregário da ação humana. O sujeito existe na medida em que interage com o outro: daí o diálogo agônico, o mal-estar e a própria comunicação.

Assim, as reflexões ora postas sobre o homem pós-moderno se apoiam na constituição de um ser social e histórico, estabelecido na e pela linguagem. Tudo a partir de aspectos condicionados pelas interações sociais em práticas cambiantes que fazem as identidades se deslocarem de lugar conforme o lugar e a história dos sujeitos.

## **2.2. As Práticas Identitárias**

Segundo Dias e Moura (2007), o sujeito deve ser vislumbrado como um ser histórico e social. Dessa maneira, pode-se concluir que as manifestações culturais também são elementos importantes para o seu processo de desenvolvimento. Afinal, a cultura se constitui como um elemento essencial do conjunto de ferramentas que media as experiências interacionais.

Nesse contexto e em consonância com as perspectivas teóricas abordadas neste trabalho até o momento, no que diz respeito às práticas identitárias, a sua dinâmica

aponta um processo que as faz desaparecer e reaparecer, tornando-se, em alguma medida, mescladas umas nas outras, pois se trata de uma construção que se dá por meio da interação entre sujeitos, do contexto em que se inserem e de um tempo definido. Dessa forma, ainda segundo as autoras, as identidades são construções que se fazem com atributos culturais adquiridos pelo sujeito por meio das relações sociais que abarcam a herança cultural.

Sobre essa necessária interação para a construção da identidade, Bakhtin (2004, p. 79) assevera que “nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: é produto da interação entre falantes e em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu”.

Essa “arena” em que se dá a enunciação é o processo que Bakhtin institui como a alteridade, relação esta entre o eu e o outro, que não se constitui de modo pacífico, pois o ato de compreensão em relação à fala prevê sempre uma atitude responsiva ativa, materializando-se em respostas internas ou externas.

O mesmo mundo, quando correlacionado comigo e com o outro, recebe valorações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos. E essas diferenças são arquetonicamente ativas, no sentido de que elas são constitutivas dos nossos atos (inclusive de nossos enunciados): é na contraposição de valores que os atos concretos se realizam; é no plano dessa contraposição axiológica (é no plano da alteridade, portanto) que cada um orienta seus atos (FARACO, 2003, p. 22).

Assim, discutindo as práticas identitárias sob a ótica bakhtiniana, Elichirigoity (2008, p. 183) afirma que, a partir da visão de Bakhtin, “é preciso ver a identidade não como algo solitariamente isolado de todas as outras categorias, mas como uma variável contrastante de todas as outras que poderiam, sob condições diferentes, preencher a mesma posição na existência”.

Ainda, segundo a autora (2008, p. 183), para compreender essa coexistência propagada por toda a parte, há que se procurar uma resposta no conhecimento da existência: “Na própria energia da existência encontram-se duas forças opostas básicas que também a produzem, numa atividade incessante”, a saber, as forças centrífugas e as forças centrípetas já discutidas neste trabalho.

Nesse sentido, vale lembrar que para Bakhtin/Volochinov (1982, p. 82), as forças centrípetas buscam a homogeneidade dentro do discurso ou, ainda, pretendem fazer com que os diversos discursos circulantes na sociedade se tornem uno. Muitas vezes relacionadas a processos de centralização sócio-políticos e culturais, essas forças buscam perpetuar ideias ou cristalizar discursos que atendam aos anseios dos grupos sociais de poder hegemônico.

No sentido contrário, ainda conforme o autor, temos as forças centrífugas que buscam afastar os discursos dessa perspectiva unificada e hegemônica. Elas se constituem a partir de discursos de contestação, da ordem da não consolidação discursiva hegemônica. A própria diversidade de discursos circulantes, por vezes, já demonstra a existência de tais forças as quais permitem, principalmente, a coexistência de vozes no discurso.

É importante perceber que as forças centrípetas e centrífugas de forma alguma se excluem mutuamente. Elas coexistem em atrito, encontram sua realização no enunciado e ali se obstruem. É o sujeito que coloca essas forças em ação, fazendo do enunciado a arena de convivência e embate entre elas.

Outro conceito importante nessa perspectiva bakhtiniana acerca das relações entre forças e sentido é a ideia da refração. Trata-se de um desenho que Bakhtin constrói (1989, p. 87 *apud* Elichirigoity, 2008, p. 184), afirmando que a intencionalidade e a orientação de um discurso acerca de um objeto são com um raio de luz que, refratado através de discursos alheios, no nível apreciativo e de entoações, por meio do qual ele passa, ao dirigir-se para o objeto, cria um jogo singular de cores e luzes nas faces da imagem. Em outras palavras, pode-se dizer que o fenômeno da refração tem sua ocorrência quando um discurso sobre um determinado objeto, ao se defrontar com outros discursos que estabelecem novas formas de entoações e apreciações, permite que outras interpretações dele possam ser possíveis, ou seja, metaforicamente falando, fazendo surgir novas cores e tons.

Vale destacar também a perspectiva de Fairclough (2001), pois, segundo o autor, o discurso é produzido, reproduzido e transformado pelas estruturas e práticas sociais sob uma ótica dialética. Dessa forma, há uma estreita interdependência entre a linguagem, os contextos, as práticas e as estruturas sociais, sendo todos ideologicamente

marcados. Esse processo se dá na tentativa de se estabelecer e manter as estruturas de poder em uma relação que se constitui por meio de forças ideológicas que buscam transformar a sociedade a partir de suas práticas sociais.

Ainda, segundo o autor:

O que se busca é uma análise de discurso que focaliza a variabilidade, a mudança e a luta: variabilidade entre as práticas e heterogeneidade entre elas como reflexo sincrônico de processos de mudança histórica que são moldados pela luta entre as forças sociais. (FAIRCLOGH, 2001, p. 58)

Portanto, a proposta deste autor é que as práticas sociais são mediadas pela linguagem e, portanto, só se é possível compreendê-las ao se analisar o discurso como elemento que é estabelecido pelas estruturas sociais e, ao mesmo tempo, tem efeito sobre a sociedade ao reproduzir ou transformar as estruturas.

### **2.3. Entre o “eu” e o(s) outro(s): a globalização**

Para considerar a constituição do sujeito como um processo dialético estabelecido pela sua relação com o (s) outro (s) e com a sua história, como vimos nas seções anteriores, dada a atual conjuntura histórico-social, faz-se necessário discutir a pós-modernidade e as práticas identitárias. Da mesma forma, discutir esses dois eixos constituintes da atual sociedade é perpassar em algum dado momento pelo fenômeno da globalização.

Assim, na atual conjuntura das discussões acerca da pós-modernidade, é unânime o posicionamento de que houve uma profunda flexibilização na construção das identidades pessoais e sociais, nas relações de trabalho e nas relações sociais como um todo. Essa instabilidade à qual se condiciona a construção das identidades encontra na globalização o exemplo mais proeminente acerca dos fenômenos estabelecidos contemporaneamente nas relações sociais.

Segundo Bauman (2007), o fenômeno da globalização está numa espécie de “ordem do dia”, pois há certo encantamento pelo real significado da palavra e/ou da compreensão integral desse processo.

Para alguns, “globalização” é o que devemos fazer se quisermos ser felizes; para outros, é a causa da nossa infelicidade. Para todos, porém, “globalização” é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira. Estamos todos sendo “globalizados” — e isso significa basicamente o mesmo para todos (BAUMAN, 2007, p. 5).

Esse processo tem causado extensos efeitos diferenciadores no interior das sociedades ou entre elas, e as relações sociais tornaram-se mais frágeis, conflituosa e cheias de tensão devido à dificuldade dos sujeitos em entender o seu lugar e o lugar do(s) outro(s). Assim, há que se afirmar que “a globalização tanto divide como une; divide enquanto une — e as causas da divisão são idênticas às que promovem a uniformidade do globo” (BAUMAN, 2007, p. 6).

Em consonância com esse posicionamento acerca dos fenômenos globalizantes, Giddens (1991) afirma que foi inserido nas relações sociais uma espécie de deslocamento – de contextos locais para um contexto que articula distâncias indefinidas de tempo-espaço.

Segundo o autor, a atual conjuntura social:

[...] arranca crescentemente o espaço do tempo fomentando relações entre outros ‘ausentes’, localmente distantes de qualquer situação dada ou interação face a face [...]. O que estrutura o lugar não é simplesmente o que está presente na cena; a ‘forma visível’ do local oculta relações distantes que determinam sua natureza (GIDDENS, 1991, p.27).

Nessa nova estruturação das relações sociais e da compreensão dos contextos em que se inserem os indivíduos, “o que para alguns parece globalização para outros significa localização; o que para alguns é sinalização de liberdade para muitos outros é um destino indesejado e cruel” (BAUMAN, 2007, p. 7). No entanto inegável é o fato de que o processo de globalização estabelece uma nova relação entre as culturas locais e a cultura global. Afinal, a disseminação da cultura mundializada influencia os padrões de comportamento, provocando uma valorização da tradição e um fortalecimento dos regionalismos manifestos nas identidades culturais.

Nessa perspectiva, vale ressaltar sinteticamente alguns pontos-chave acerca da perspectiva de Fairclough (1992; 1999; 2003; 2006) sobre as relações entre o discurso, as práticas sociais e a globalização.

Segundo o autor, o discurso é um modo de representar e constituir o mundo, afinal, do mesmo modo que possibilita representar a sociedade, ele se abre à possibilidade de transformá-la. Desse modo, conforme Ormundo (2007, p. 41-43), entre outros, o discurso é, ao mesmo tempo, uma condição e um efeito das estruturas sociais, estabelecido a partir de relações dialógicas.

Retomando a questão das relações entre as ordens locais e globais, há que se destacar também que no mundo globalizado há um fluxo permanente de indivíduos, informações, bens materiais e simbólicos. Esse fluxo opera por meio dos acordos comerciais e, principalmente, políticos e acaba constituindo uma pluralidade de práticas socioculturais, bem como gerando novas contextualizações no âmbito do pertencimento.

Nesse contexto, segundo Hall (2006, p. 46), o sujeito dessa relação entre sociedades locais e globais também sofre uma mudança substancial no que diz respeito à sua identidade, pois, na trajetória de sua vida, inconscientemente e em diferentes locais, ele deverá assumir uma multiplicidade de identificações e, desse modo, sua identidade se multiplica e se fragmenta.

No entanto, devido a essa mobilidade entre as comunidades locais e globais, não só os sujeitos foram alvo de mudanças, mas as próprias comunidades que passaram a se constituir de maneira fragmentada e pluralizada também. Segundo Hall (2006), a mais importante dessas mudanças é o fenômeno da globalização, a grande rede que intercomunica todos os seres, as comunidades, os países, as economias e o impacto que esses fenômenos têm na formação da identidade cultural dos povos, agora homogeneizada, hibridizada.

No interior do discurso do consumismo global, as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a identidade, ficam reduzidas a uma espécie de língua franca internacional ou de moeda global, em termos das quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas (HALL, 2006, p. 12).

Ainda, segundo o autor, há que se levar em conta três características de globalização. A primeira característica diz respeito a uma tendência que surge de forma

paralela à homogeneização e que está relacionada à “fascinação com a diferença e com a mercantilização da etnia e da alteridade” (HALL, 2006, p.77). Nesse aspecto, o que a globalização pretende é buscar as possibilidades instauradas pela conjuntura econômica global. Não se trata de um substituto do polo de consumo local, mas do desenvolvimento de novas formas de articulação econômicas que visam ao consumo a partir do desenvolvimento de programas.

No que diz respeito à segunda característica, ela é concernente a uma nova dimensão do poder. Tudo a partir do dimensionamento diferente da globalização conforme as características de cada comunidade, ou seja, a globalização se instaura conforme as necessidades e intencionalidades da comunidade global hierarquicamente dominante.

Já a terceira característica diz respeito ao fato de a globalização ser um fenômeno eminentemente ocidental, tendo em vista a diferença entre “este” e os “outros”.

Na última forma de globalização, são ainda as imagens, os artefatos e as identidades da modernidade ocidental, produzidos pelas indústrias culturais das sociedades “ocidentais” (incluindo o Japão) que dominam as redes globais. A proliferação das escolhas de identidade é mais ampla no “centro” do sistema global que nas suas periferias. Os padrões de troca cultural desigual, familiar desde as primeiras fases da globalização, continuam a existir na modernidade tardia (HALL, 2006, p. 79).

Dessa forma, há uma ideia instaurada de que a partilha dos universos globais, constituídos como espaços de representação, estão criando e sedimentando novas identidades contemporâneas. Ou seja, é na apropriação de experiências, produtos e culturas que as identidades estão sendo manifestadas e construídas.

Ao fim deste capítulo, vale destacar que as práticas identitárias estão intimamente ligadas à concepção de linguagem como discurso. Dessa forma, podemos afirmar que não somos simples usuários da língua, mas sujeitos sociais e históricos dos quais é possível determinar marcas que podem ser explícitas ou implícitas dependendo das práticas discursivas envolvidas. Trata-se, portanto, de um processo que considera as práticas sociais como elementos fundamentais para construir as identidades dos sujeitos a partir de dimensões políticas, ideológicas e sociais.

### **3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS POLÍTICO-HISTÓRICAS**

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal (BAKHTIN, 2003, p. 317).

A citação de Bakhtin no início deste capítulo não se fez por acaso ou apenas como um elemento ilustrativo de um tema ou área a ser discutida neste capítulo. Na verdade, tal perspectiva se constituiu como uma conceito teórico que aponta para a necessidade de se discutir, em certa medida, a educação brasileira, afinal é premente a indissociabilidade entre o discurso e a história.

Assim, nas próximas seções dialogaremos com os apontamentos de alguns autores de áreas diversas como a sociologia, a história e a educação, mas conexas, acerca da formação de professores no Brasil.

Apesar de apontarmos que as relações dialógicas, bem como as relações históricas, são estabelecidas por uma indissociabilidade entre os elementos que as constituem, nossas discussões se iniciarão em um período mais recente da história da Educação Brasileira, haja vista ser o momento em que se cristalizaram e se fizeram discursivamente mais visíveis os elementos sócio-ideológicos aqui investigados.

#### **3.1. A primazia das influências externas**

Em razão de nossas discussões nos próximos capítulos se constituírem a partir de momentos mais recentes acerca da Educação Brasileira, mas nem por isso desvinculados de fatos históricos que os antecederam, iniciamos esta discussão com alguns traçados históricos apontados por Carvalho (1989). Segundo a autora, é determinante o período pós 2ª Guerra Mundial para a compreensão dos fenômenos educacionais contemporâneos, afinal é quando a influência do Banco Mundial e de

outros organismos internacionais, como a UNESCO, já estavam embrionariamente constituídos.

Ainda, segundo a autora, trata-se do momento em que, na política brasileira, inspirada pelo ideário iluminista, tornaram-se mais proeminentes os ideais liberais e o direito à cidadania, o que passou a interferir de maneira mais relevante no ensino público sob a ideia de “direito de todos e dever do estado”, aspectos estes ideologicamente cristalizados até os dias atuais. Nesse momento histórico, as discussões centrais acerca do ensino público no Brasil se constituíam sob uma tendência já adotada na Europa: a tendência de que as escolas primárias deveriam se estabelecer sob a égide do poder federal.

Foi o momento em que o Estado vislumbrou determinantemente as relações intrínsecas entre a economia e a educação, próprias do desenvolvimento capitalista. Tal perspectiva se refletiu a partir de então na formação dos professores, peças-chave dessa política de valorização humana que visava à integração entre os meios de produção, a modernização e a educação.

A superação do isolamento das diversas regiões brasileiras pelo desenvolvimento dos meios de comunicação e transporte; sua integração num circuito que garantisse a circulação dos bens materiais e culturais e constituindo um grande mercado nacional; a modernização da agricultura; o desenvolvimento industrial com ênfase na indústria de base; a dinamização do homem como fator de produção por políticas sanitárias e educacionais integram-se num projeto de maximização e integração dos recursos nacionais subordinados a concepção de defesa nacional (CARVALHO, 1989, p. 17).

Para Saviani (2004, p. 29), o principal legado deste início de Século XX para a Educação Brasileira está no fato de que muitos acontecimentos ligados ao funcionamento escolar instituídos no período, até hoje, se mantêm enraizados nas práticas escolares. Destaquem-se a educação seriada, a definição lógica e sequencial dos conteúdos, os processos de avaliação e, até mesmo, a organização de salas.

Outro momento histórico de relevante importância para nossas discussões diz respeito à década de 1930. Afinal, conforme Romanelli (2003, p. 47), este foi um momento marcante de atos revolucionários e movimentos armados que almejavam romper política e economicamente com a velha ordem social brasileira. Influenciado

novamente pelo desenvolvimento de países europeus, neste momento o Brasil passou a constituir um movimento de modernização industrial, o que levou conseqüentemente o país à necessidade de, além dos bens de consumo, importar também equipamentos, tecnologia, além de mão de obra técnico-especializada e professores para assessorar na implantação da indústria moderna.

Conforme a autora (2003, p. 49), tal contexto econômico-social necessitou que se estabelecesse um novo papel social da escola, definida naquele dado momento para atender às exigências do desenvolvimento industrial do país. Foi o momento em que se evidenciou de maneira mais concreta a disparidade entre educação e desenvolvimento. Dessa forma, a educação passou a ter que se reinventar para cumprir o papel de ser um instrumento organizador da ordem física, moral e técnica, não muito diferente do que já se evidenciava na colonização do país. Isso vai se refletir também no Ensino Superior, dividido então em cursos de formação humanística e cursos que visam à qualificação para o mercado de trabalho.

Ressalte-se que essas influências externas, inicialmente mais claras na educação brasileira destacada nos períodos que acabamos de discutir, tornaram-se mais explícitas nos discursos sobre o desenvolvimento econômico e social do país e, conseqüentemente, passaram a fazer parte, então, de um contexto mais claro para os estudos e debates sobre a formação de professores.

O ápice dessa perspectiva se deu a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento assinado por todos os países membros da ONU em 1948, através do Artigo XXVI, que afirma que “toda pessoa tem direito à instrução”, constituindo o *status* básico de direito humano universal. Também cabe referir diante deste processo a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, agência da ONU com responsabilidade específica pela educação, em 16 de novembro de 1945.

### **3.2. Entre as necessidades socioeducacionais e a economia**

Segundo Santos (2002, p. 89), no que diz respeito à formação de professores no Brasil, a década de 60 foi estabelecida por uma demarcação entre os processos de ensino e os resultados da aprendizagem. Ou seja, nesse período, em termos de debate e pesquisa sobre o tema, o objetivo maior esteve centrado na busca por ferramentas e estratégias de ensino e, em consequência, a preparação dos professores para a sua utilização. No entanto, essas perspectivas originaram-se não de necessidades educacionais propriamente ditas, mas, e principalmente, a partir de necessidades econômicas, políticas, sociais e culturais na sociedade, dentro e fora do Brasil, que fazem com que a percepção e o debate acerca da educação tomem sempre rumos semelhantes em termos globais.

Em consonância às discussões até aqui delineadas, Fonseca (2009, p. 154) afirma:

[...] a ação educativa não é mero reflexo dos planos oficiais. Primeiro, porque a política educacional é condicionada por fatores externos ao governo central de um país, entre eles, a autodeterminação dos entes federados (estados e municípios); as demandas forjadas no campo da economia e do mercado de trabalho e as que provêm da mobilização de setores reivindicativos da sociedade. [...] os marcos ideológicos que orientam a política educacional de cada governo [...] determinam as prioridades do financiamento governamental, as quais, por sua vez, podem influenciar as decisões em diferentes esferas administrativas do sistema. Os planos, portanto, fixam valores e diretrizes que devem ser conhecidos e debatidos em todas as instâncias responsáveis pela ação educativa e, obrigatoriamente, com a participação direta dos profissionais da escola.

Nesse contexto, segundo a autora, em um processo de amadurecimento que vinha desde os anos 1930, a partir dos educadores conhecidos como *pioneiros*<sup>7</sup> que se orientavam por aspectos democráticos de acesso ao ensino, a década de 1960 foi marcada pela promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1961).

A política educacional nesse período foi delineada a partir de uma expectativa de desenvolvimento incorporada ao chamado *programa de metas*. Nesse sentido, a escola tinha como objetivo a qualificação de pessoal técnico para a indústria; trata-se de uma

---

<sup>7</sup> A IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela ABE em 1931, resultou numa proposta conhecida como *Manifesto dos Pioneiros*, cujo objetivo era fundamentar um futuro plano nacional de educação. A Constituição de 1934 incorporou o sentido democrático do Manifesto, estabelecendo o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva aos adultos.

vinculação entre a economia e a educação, deflagrada pelo enfoque internacional na emergência de capital Humano, instituindo metas baseadas na “demanda do mercado de trabalho” (FONSECA, 2009, p. 157).

Os educadores, entre eles Anísio Teixeira e outros membros do então Conselho Federal de Educação, criticavam a inadequação das metas internacionais às condições socioeconômicas de cada país. Contrariando o enfoque economicista das conferências internacionais, Anísio Teixeira imprimiu um sentido filosófico-humanista ao plano de 1962. [...] Pela intervenção desses educadores, as metas quantitativas dos primeiros planos de educação foram adaptadas à realidade brasileira. Do lado doutrinário, as propostas do capital humano e do enfoque de mão-de-obra foram mencionadas como meio de lograr a integração entre educação e desenvolvimento econômico (FONSECA, 2009, p. 159).

Visando então a atender a esses anseios dos especialistas em educação e ao mesmo tempo incorporar as novas visões do poder público, a partir de 1965 sob a égide do governo militar, as Diretrizes iniciais desse plano de educação foram revistas de forma a adequá-la à realidade local que estabeleceu então metas para vencer os *déficits* educacionais brasileiros. As perspectivas educacionais passaram a ser dirigidas pelo Decreto governamental, nº 200, de 1967, que reformou inicialmente o serviço público brasileiro e foi seguido de uma série de outras ações ao longo das décadas de 1970 e 1980.

Paralelamente a esses anseios e ações nacionais, em razão das necessidades de crédito e cooperação técnica, o Banco Mundial se constituiu no período como um elemento externo de interferência na política educacional durante esse período até a década de 1990.

Para Ogliari (2011, p. 1593), o período pós década de 1960 se destaca por ser a sedimentação de “um modelo de produção capitalista de internacionalização do capital”. Segundo o autor, de 1960 a 1990 a lógica do poder público regulamentando a educação pode ser expressa sob duas faces: de um lado, a perspectiva social da educação como direito de todos, na qual o homem é visto como o fim da educação e, de outro, a concepção funcional que elevou a escola como constituição de força de trabalho. Neste caso, o homem é considerado como meio para se atingir determinados objetivos. Nesta fase, houve um anseio mais abrangente acerca do aprofundamento na diversidade das atividades econômicas, principalmente pelo advento da expansão tecnológica na qual a

internet dava os seus primeiros passos, o que deixou ainda mais claro o a dicotomia meio/fim.

Em 1983, o cenário político nacional estava atravessando um processo de “transição democrática”, posteriormente, em 1984, o movimento “Diretas-Já” envolveu a população num projeto de reconquista da democracia. Esse movimento é abortado e surge a Nova República, que entra em declínio em 1989, coincidindo com a queda do muro de Berlim e a reorganização da nova ordem mundial. Junto com um processo de globalização que afetará todas as relações internacionais acentuadas pela crise dos países do Leste Europeu (OGLIARI, 2011, p. 1597).

Em razão desse fervor de mudanças locais e globais, o período em questão foi responsável por estabelecer um legado educacional extremamente profícuo, pois a educação passou a fazer parte de círculos de debates constantes, ampliando-se, portanto, as discussões sobre educação para o âmbito da vida política do país, o que permitiu a abertura democrática da Constituição Nacional e a formulação das Diretrizes da Educação Brasileira que se perpetuam até os dias de hoje.

### **3.3. A década de 1990: a consolidação das políticas educacionais**

O período da década de 1990 se consolidou pela abertura política que direcionou os debates acerca da formação de professores a partir de levantamento e dados mais claros acerca da realidade educacional brasileira, eclodindo também em um processo em que o Estado passou a assumir a sua responsabilidade pela realidade social e, conseqüentemente, trazendo para si o controle sobre a situação política, social e econômica do país.

Para Silva e Abreu (2008, p. 526), a partir da década de 1990, o Brasil passou a viver um cenário de reformulação educacional. Os principais sinalizadores dessa mudança são, dentre outras várias leis e diretrizes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais, Sistema de Avaliação da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais propostas pelo Conselho

Nacional de Educação e as políticas de financiamento, tais como a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Básico, dentre outros.

Conforme as autoras, todas essas alterações em termos de regulação nos diferentes níveis de ensino foram determinadas nesse período a partir de processos de avaliação da realidade escolar brasileira que trouxeram à tona uma realidade não condizente com o processo de desenvolvimento almejado pelo governo. Trata-se de dados alarmantes do início da década de 1990 que necessitaram de intervenções rápidas e pontuais como o elevado índice de analfabetos adultos, próximo a 18 milhões de brasileiros e as altas taxas de evasão e repetência escolar no Ensino Fundamental. Este cenário negativo se tornava ainda mais marcante no Ensino Médio, pois os indicadores demonstravam que menos de 25% dos alunos da faixa etária própria desse nível de ensino eram atendidos.

Nesse contexto, o Brasil e diversos outros países em desenvolvimento delinearam suas expectativas educacionais a partir das orientações de organismos mundiais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a UNESCO, dentre outros. Unanimidade entre todos os organismos foi a ideia de que o processo de globalização estava se instaurando e, dessa forma, as movimentações econômicas e sociais entre os países estariam doravante interligadas e fixadas ao setor produtivo. Logo, faz-se necessário estabelecer um processo educacional homogêneo aos países e um entendimento de que as desigualdades sociais estão determinantemente ligadas e encontram soluções no âmbito da educação.

Muitas das orientações prescritas pela UNESCO, assim como pelo Banco Mundial e pelo Banco Interamericano, foram incorporadas pela política educacional brasileira que, ao longo da década, ocupou-se da implementação da reforma educacional. As bases para essa reforma foram traçadas, como é possível constatar, com base em uma intensa interlocução entre os atores locais e as agências internacionais (SILVA; ABREU, 2008, p. 528).

Há que se destacar que boa parte das assertivas do poder público se centrou, a partir de então, em projetos voltados à avaliação do Ensino Básico e de Diretrizes que, juntas, poderiam melhorar a qualidade da educação brasileira a partir da elevação dos índices de acesso à escola e do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os professores passaram a se tornar peças-chave no alcance dessas metas. Exemplo disso é

a perspectiva do poder público presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica– Resolução CNE/CP de 2002 (BRASIL, 2002), que traz em sua essência as perspectivas teóricas acerca das competências e habilidades como base da formação e da avaliação docente, bem como uma preocupação exacerbada pela relação teoria-prática.

Nesse sentido, na concepção de Silva e Abreu (2008, p. 530 – grifos das autoras):

[...] é possível constatar a concepção de teoria e prática presente no ideário oficial: a reflexão deve ser tomada pela ótica da prática, do que nos atinge cotidianamente, ou seja, retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo “campo” de conhecimento: o da “epistemologia da prática”. Verifica-se, portanto, nas políticas de formação docente a sua redução aos aspectos técnicos da atuação docente pela focalização, nestes programas, da sala de aula e das metodologias de ensino.

Segundo Xavier (2009, p. 2), a abertura política desse período trouxe para o seio das instâncias das quais emanam as políticas educacionais, principalmente no âmbito da Educação Básica, o debate a partir dos pesquisadores da área de Educação, para os quais a formação de professores tornou-se uma questão central. A consequência disso foi a formulação, a partir de então, de inúmeras leis e documentos produzidos no decorrer das últimas décadas, tendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996) como o marco histórico do período. Esse documento, tratando o professor agora como Profissional da Educação, colocou a sua atuação como agente de mudanças e responsável pela formação das futuras gerações, considerando-o como um elemento central à implementação das reformas da educação básica.

Por outro lado, vale destacar que, constituídos em um cenário de reforma do Estado Capitalista e de globalização da economia, os debates acerca da formação dos profissionais da educação, passaram a tratá-los em alguns momentos como culpados das mazelas do sistema educacional, em outros como vítimas do próprio sistema e, até mesmo, como únicos salvadores do sistema educacional brasileiro.

Para Freitas (2002, p. 2), as perspectivas acerca da reforma da educação após a década de 1990 se dispõem de tal maneira porque têm a avaliação como a chave-mestra que abriu caminho para todas as políticas educacionais a partir de então implantadas,

todas assumidas como bandeiras do desenvolvimento socioeconômico pelos mais diversos setores públicos e privados, assumindo, inclusive, condição preponderante para a adequação do país aos anseios do mundo agora globalizado.

Ainda, segundo essa autora, a partir da LDB o poder público passou a constituir um processo de regulação educacional no qual o campo da formação de professores passou a adquirir um papel central, respondendo a questões como quais são os conhecimentos necessários a todos os educandos e como desenvolver o aprendizado de tais conhecimentos. Nesse sentido, as Diretrizes para a Formação de Professores surgiram sob o norte de como preparar os professores (competências necessárias) para educar no Ensino Básico e como avaliá-los nessas tarefas educativas.

Para Fazenda (1998, p. 160), a partir da década de 1990 o tema “formação de professores” passou a ocupar um relevante espaço em todos os setores da sociedade. No entanto, próprio das sociedades modernas, a partir dos meios de comunicação é que o assunto passou a tomar dimensões importantes e ser socialmente disseminado, tanto nas instâncias públicas quanto naquelas de competência privada. Boa parte das abordagens dos meios de comunicação diz respeito a se os professores estão bem formados ou capacitados para atuarem nas suas profissões. Tal preocupação, segundo a autora, é justificável, haja vista:

Na sociedade contemporânea, cada vez se torna mais necessário o trabalho do professor como mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, o que concorre à superação do fracasso e das desigualdades escolares (FAZENDA, 1998, p. 161).

Faz-se necessário evidenciar que no período pós década de 1990, o Ministério da Educação – MEC passou a relativizar melhor o âmbito do processo formativo na Educação Básica e a lançar um olhar mais criterioso ao Ensino Superior. Assim, várias mudanças ocorreram no órgão, que implantou departamentos responsáveis pelas expectativas de formação superior, inclusive para as Licenciaturas e para a EAD – Educação a Distância. Ressalte-se que, em boa parte, a formação superior na modalidade em EAD passou a receber uma maior atenção do poder público devido a sua perspectiva de ferramenta para diminuir os índices de professores brasileiros sem formação superior.

Nesse contexto, as Ciências da Educação, sob uma perspectiva transdisciplinar e multidisciplinar, passaram a discutir aspectos da formação docente que até então estavam relegados às Ciências Sociais. Dentre esses aspectos, destaquem-se os estudos acerca da constituição identitária docente como uma expectativa de intervenção sobre o ensino-aprendizagem e os destinos da Educação Básica. É relevante lembrar que a valorização das formações inicial e continuada perpassa significativamente os aspectos acerca da profissão docente, haja vista a constituição de um professor não se estabelecer única e exclusivamente a partir dos conhecimentos específicos que ensina.

Nesse contexto, segundo Fazenda (1998), a identidade do professor já começa a se constituir no início de sua formação profissional e irá ganhar evidência no âmbito prático, na sala de aula, no relacionamento cotidiano com alunos, com as normas, com a sociedade e o contexto prático e normativo do seu trabalho na escola.

A identidade não é um dado imutável nem externo que possa ser adquirido. É um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos, como respostas às necessidades postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade [...]. Outras profissões não chegam a desaparecer, mas se transformam, adquirem novas características para responder a novas demandas da sociedade. Esse é o caso do professor e essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-las (FAZENDA, 1998, p. 164).

Dessa forma, há que se considerar que boa parte das reflexões acerca da formação de professores tem sido praticada mediante a articulação entre as teorias educacionais existentes e a prática cotidiana de sala de aula, construindo-se, assim, novos saberes a partir dessa tendência reflexiva acerca do desenvolvimento profissional sem o estabelecimento de aspectos limítrofes no que tange à constituição profissional docente.

Por fim, no que diz respeito a este breve apanhado histórico, vale destacar que a história da educação e, conseqüentemente, a formação docente têm íntima ligação com as ideologias adotadas pelos governos, tanto no âmbito local, quanto global.

Em tese, as expectativas ou planejamento governamentais deveriam se constituir como instrumentos para catalisar as necessidades dos campos científicos, econômicos e sociais das várias instâncias e grupos que compõem a sociedade, tudo com o propósito

de equilibrar as tensões e os movimentos instituídos socialmente. No entanto, na prática, o que vimos é que, a rigor, em função do nível de abertura política, os períodos históricos demonstram que houve sempre uma busca incessante pelo controle dos grupos. A partir disso, dependendo da estrutura política, alguns setores ganharam espaço de participação em detrimento a outros. Nessa perspectiva, destaque-se que os últimos períodos por que passou a educação foram sedimentados por uma estrutura política de âmbitos econômico e social centrados nas expectativas de uma nova ordem globalizada, que instituiu novos poderes e novas formas de perceber e delinear a sociedade e a formação de seus vários setores produtivos e organizacionais.

Assim, considerando o forte papel das políticas públicas para o ensino e sua estreita ligação com as ordens econômicas locais e globais, há que se destacar que todas as decisões e direcionamentos para a educação são constituídos por meio de documentos oficiais que têm o papel preponderante de concretizar as estruturas sócio-educacionais objetivadas pela sociedade, representada neste caso pelo Estado.

Enfim, a partir da segunda parte deste trabalho, passaremos a analisar alguns documentos oficiais que podemos considerar como “textos privilegiados”, pois circulam largamente no meio educacional e, portanto, são estabelecidos como norteadores da educação brasileira e da constituição dos sujeitos que a produzem e por ela são produzidos. Por isso, visando estabelecer uma análise dialógica acerca da constituição de tais documentos, seguiremos um percurso que se estabelecerá desde as suas esferas de circulação e condições de produção, até a constituição dos sujeitos envolvidos em seus processos dialógicos, a partir de suas vozes, conflitos e identidades discursivo e socialmente produzidas.

#### **4. PROCEDIMENTOS NECESSÁRIOS PARA O DIÁLOGO COM O *CORPUS*: A METODOLOGIA DE PESQUISA**

As ciências exatas são uma forma monológica de saber: o intelecto contempla uma coisa e emite um enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (BAKHTIN, 2003, p.400).

Em nossa investigação, buscamos descrever, analisar e interpretar os enunciados extraídos dos documentos oficiais do MEC. Os documentos analisados, que constituem nosso corpus, como já apontamos em outros momentos deste trabalho, foram a Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, o Parecer o CNE/CP 9/2001 – HOMOLOGADO e o PARECER CNE/CP 492/2001 – HOMOLOGADO.

Constituir o *corpus* de estudo, a partir do universo do grande número de enunciados presentes nestes documentos foi um dos desafios desta investigação, haja vista o número significativo de sub-temas neles estabelecidos. Após várias meticolosas leituras dos textos, fizemos algumas exclusões e nos centramos em temas relacionáveis aos nossos objetivo, principalmente naqueles que diretamente remetem para a formação docente.

Este capítulo objetiva esclarecer o enquadramento necessário para a constituição do objeto de estudo. Nesse sentido, partimos essencialmente da perspectiva de Bakhtin/Volochinov (1982, p. 128-129) acerca da metodologia para análise da linguagem, que segue os seguintes passos:

a) estudar as formas da língua e as situações de interação verbal a partir das condições sociais em que se realizam essas formas e essas situações;

- b) investigar as formas dos diferentes enunciados em ligação com a situação de interação de que constituem seus elementos,
- c) examinar, a partir daí, as formas da língua na sua interpretação habitual.

No entanto, ressalte-se que, próprio do autor, esses passos não devem ser necessariamente seguidos em uma ordem linear, lógica e imutável. Dessa forma, como já afirmamos, nossa perspectiva metodológica se constituiu de uma escolha de categorias que nortearam a própria busca dos fenômenos discursivos e, portanto, resultaram em um método de trabalho que aqui explicitamos.

Após o esclarecimento dessas questões, apresentaremos uma breve descrição de cada documento que gerou os enunciados com os quais trabalhamos. Ainda que traga apenas o assunto dos documentos, a caracterização de cada um deles contribui para o esclarecimento das tensões discursivas que evidenciaremos. Não queremos expor os enunciados, mas associá-los, nas análises, ao todo arquitetônico dos documentos.

Por fim, exporemos um quadro com os eixos discursivos considerados e as categorias mobilizadas nas análises do *corpus* desta tese. No entanto, de antemão afirmamos: não se tratam apenas de eixos e categorias de análise, mas marcas na materialidade dos enunciados dos documentos oficiais.

#### **4.1. A Delimitação do *Corpus***

Vale ratificar que, do ponto de vista conceitual, esta pesquisa se constitui em uma perspectiva qualitativa de uma análise documental.

Da mesma forma, na introdução desta tese, expusemos como o percurso de investigação estaria determinantemente centrado em uma perspectiva de indiciossabilidade entre os sujeitos e a história.

Assim, iniciamos nossas análises a partir da LDB, que apontou em seu diálogo as expectativas acerca das condições de produção do documento e o papel do Estado

frente aos anseios da educação, mais precisamente a partir do artigo nove. Em artigos posteriores, neste mesmo documento, deparamo-nos com as perspectivas e o olhar da União sobre a função docente.

No entanto, falar sobre o papel dos professores frente à educação é associá-lo imediatamente ao lugar em que se dá a sua formação. Logo, foi selecionado para a análise o artigo 43, que trata do papel da Educação Superior no cenário da educação brasileira.

Em seguida, a partir de nossa lente dialógica, buscamos compreender de maneira mais profunda os diálogos estabelecidos entre o Estado, a sociedade e o docente. Assim, voltamos os nossos olhares para as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores – DCL.

O documento apontou para a necessidade de mudanças na formação de professores, levando em consideração os anseios da sociedade globalizada, bem como o atual cenário da educação e, portanto, da própria capacidade de atuação do profissional docente. Seguindo esse âmbito, selecionamos enunciados que buscavam determinar como é o professor e como ele deveria ser, conforme as expectativas do Estado, bem como as justificativas para tais expectativas.

Finalmente, para estabelecer um diálogo com nossas análises dos documentos citados e a especificação do professor de Língua Materna, nossas análises passaram a se centrar nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras. Neste documento centramos nossos olhares a partir de enunciados que apontavam o papel do profissional em questão, bem como as razões para tal perfil profissional. Da mesma forma, sob a expectativa bakhtiniana que prevê que a forma determina aspectos relacionados ao tema, selecionamos marcadores expressivos capazes de dialogar com a natureza discursiva de nossa análise dialógica.

#### **4.2. Características do *corpus*: os participantes do diálogo, as categorias e eixos de análise**

Levando em consideração a perspectiva dialógica a que nos propomos, inicialmente, nossas análises se centraram primeiramente nas expectativas acerca das características dos gêneros do discurso em que se enquadram os documentos oficiais. Esta abordagem constituiu o primeiro capítulo da segunda parte de nosso trabalho.

Em seguida, visando atingir os nossos objetivos de pesquisa, foram selecionadas algumas categorias que permitiram revelar nosso objeto de pesquisa e os processos que o constituem. Assim, de antemão, a partir da formulação das hipóteses iniciais e de nossa perspectiva teórica foram selecionadas as seguintes categorias de análise:

- 1) A Polifonia na LDB: categoria com a qual demarcamos as vozes que emergem da situação discursiva em que se constitui a LDB. Nesse âmbito, apontamos eixos para estabelecer e revelar o processo dialógico dos enunciados que selecionamos na leitura do documento, a saber: a União, o Gênero e os níveis de ensino (Básico e Superior);
- 2) A Identidade: categoria que utilizamos para revelar a presença do (s) outro (s) e as expectativas dialógicas em que se estabelecem as Diretrizes para a Formação de Professores – DCF. Nesse viés, revelaram-se o Estado, a Globalização, a Educação e o Professor como eixos de análise.
- 3) A Interlocação: constituída a partir das expectativas dialógicas acerca do discurso e do processo de enunciação, foi selecionada essa categoria para iniciar a análise acerca das Diretrizes para o Curso de Letras – DCL, ou seja, a formação do professor de Língua Materna. Nesse sentido, estabelecemos para análise os eixos: o Estado, a Educação, os Professores e a Universidade.
- 4) A Polifonia nas DCL: da mesma forma que fizemos com a LDB, buscamos as vozes que emergem das DCL. Os eixos de análise para essa categoria foram a Globalização, a Educação e os Marcadores Expressivos.

Expusemos, até aqui, a percepção do objeto de estudo que nos forneceu o olhar adequado para entrarmos em contato com ele e o enquadramento metodológico que direcionou nossas análises.

Apresentamos, assim, nosso encontro com um *corpus* que o revelou constituído de enunciados complexos, com tensões presentes em diferentes níveis discursivos que traduzem a sua natureza dialógica.

A natureza desse objeto indicou que as perspectivas dialógicas da teoria que emerge da obra de Bakhtin, em diálogo com outros autores e teorias acerca da sociedade como realização discursiva, seriam capazes de pôr em foco nossa interação com os documentos oficiais.

Dessa forma, vale destacar que nossa perspectiva prevê um diálogo transdisciplinar capaz de se converter em um pensamento complexo capaz de estabelecer uma unidade de expectativa teórico-analítica.

A seguir, apresentaremos o diálogo com os documentos oficiais em busca dos sentidos criados pelas tensões que se relevam através do olhar dialógico sobre o discurso.

## **PARTE II**

### **ANALISANDO O DISCURSO OFICIAL ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua-orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar (BAKHTIN, 1998, p. 88).

Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada. O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo (BAKHTIN, 1998, p. 89).

## **5. OS DOCUMENTOS OFICIAIS: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO GÊNERO DISCURSIVO**

Como já apontamos em outros momentos deste trabalho, as normas que conduzem a Educação Brasileira têm sua gênese estabelecida pelas necessidades instauradas e legitimadas pelo poder público que confere ao MEC – Ministério da Educação – as decisões acerca de como devem se constituir os processos educacionais no Brasil e, conseqüentemente, qual o papel do professor nesse contexto.

Nossas análises se centram em três gêneros específicos, considerados de maior importância e que emanam do poder público: os Pareceres, as Resoluções e as Leis. A sequência que apontamos diz respeito ao grau de poder de cada uma delas, bem como do processo em que elas se constituem (Leis e Resoluções geralmente são resultantes de discussões anteriores, mais precisamente de Pareceres que após homologação pelo Ministro da Educação convertem-se e são legitimados por esses documentos).

Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) tem exercido papel preponderante no controle do Estado sobre a área educacional, pois, do CNE, emanam as mais complexas discussões e decisões acerca da Educação Brasileira. O órgão se estabelece a partir de reuniões colegiadas das quais resultam os seus Pareceres que, posteriormente, são homologados pelo Ministro da Educação.

Vale ressaltar que nossa perspectiva acerca dos gêneros do discurso está calcada numa base teórica que atribui à linguagem e à interação o papel de instrumentos essenciais na constituição dos gêneros e, portanto, das próprias atividades sociais. Ou seja, a linguagem é o agente transformador da atividade humana e, em parte, essa transformação se dá via gêneros do discurso: afinal, segundo Bakhtin (2003), sem eles a comunicação humana seria basicamente impossível.

No entanto, antes de entrarmos em discussões sobre as relações dialógicas entre os documentos em questão e os sujeitos envolvidos na formação discursiva que eles instauram, faz-se necessário estabelecer uma classificação acerca do campo de

utilização da língua a qual pertence o objeto sobre o qual lançamos o nosso olhar investigativo, bem como as características inerentes que estabelecem a “relativa estabilidade” do gênero do discurso investigado. Afinal, como já afirmado na primeira parte desta tese, as formas da comunicação irão influenciar a organização do enunciado e de seus gêneros.

### **5.1. O gênero “lei”: o aceite incondicional**

Antes de tudo, faz-se necessário estabelecer que todos os textos analisados neste trabalho pertencem e circulam a partir de uma esfera pública com poderes de legislar os modos de conduzir a sociedade.

Assim, quanto às características globais dos textos em questão, primeiramente, recorremos a Bakhtin. Afinal, segundo o autor, a língua realiza-se na forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana. Por enunciado, como já vimos, Bakhtin (2003) entende a unidade real da comunicação verbal, delimitada pela alternância dos sujeitos falantes. O enunciado é dirigido a alguém, é provocado por algo e persegue uma determinada finalidade. Além disso, segundo esse autor, reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas por seu conteúdo temático, por seu estilo verbal e, sobretudo, por sua construção composicional.

Nesse sentido, dentre os documentos analisados neste trabalho, o gênero Lei é o que possui uma estabilidade mais clara e objetiva em termos de forma, conteúdo e finalidade social.

No que diz respeito à sua forma composicional, esse gênero discursivo se caracteriza pela utilização de artigos, parágrafos, incisos, alíneas e itens para constituir os sentidos do texto legal. Leis são produzidas sempre na modalidade escrita da língua; seus emissores/produtores são os legisladores das várias esferas: municipal, estadual e federal; seus receptores/leitores são os cidadãos. Dessa forma, há que se considerar que o gênero Lei tem como meio de circulação principal a esfera jurídica. No entanto, não há como desconsiderar a sua origem na esfera política, tampouco na esfera cotidiana a

partir de áreas como a saúde, a educação etc. Tudo resultante de sua maior finalidade, que é moldar os modos de ser e agir socialmente.

Quanto ao conteúdo composicional do gênero, há de se ressaltar que *a priori* ele se institui como impositivo, fazendo uso predominante do tipo injuntivo. No caso específico da Lei 9.394 – LDB, trata-se de regulamentar a profissão docente e atribuir normas de estrutura e funcionamento para o sistema educacional brasileiro.

Em termos de finalidade/responsividade, no que diz respeito à compreensão e alternância entre os falantes, destaque-se que a esfera social da qual emana tal enunciado espera como resposta ativa, a incondicional obediência à objetividade de suas determinações legítimas. Tudo em razão do seu pertencimento legal, pois, além de pertencer de maneira direta à esfera jurídica, os atores envolvidos, em sua maior instância, são presidentes e ministros, detentores de maior poder no Estado. Assim, destaca-se a importância social desse gênero, que normatiza e regula a sociedade. Afinal é de conhecimento comum que ele é um dos responsáveis pela organização dos modos de ser e agir dos indivíduos socialmente.

Vale destacar também a característica própria do gênero em questão de, a partir de sua assimilação e aceite incondicional, não se pautar pela apropriação da palavra alheia.

Os sujeitos “esquecem” que já foi dito – e este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos. É assim que suas palavras adquirem sentido, é assim que eles se significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre e de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas, mas, ao mesmo tempo, sempre outras (ORLANDI, 2005, p. 36).

Tomando como empréstimo essa classificação numa perspectiva bakhtiniana: “nossos enunciados estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação”. No entanto, no que concerne ao gênero Lei, em virtude de sua inegável característica de reação como aceite incondicional, a repetição de tais enunciados no cotidiano social não permite aos interlocutores a introdução de suas marcas de expressividade e seus tons valorativos, tampouco a possível reestruturação e modificação de seu conteúdo.

Para a área educacional, as leis se constituem como normas de estruturação dos modos de ser e agir de todos os atores envolvidos: professores, alunos, família e sociedade constituem a escola. O papel social que cabe a cada um deles é incumbido a partir da esfera jurídica. Nesse contexto, a construção e o reconhecimento das suas identidades estão constituídos em um processo baseado nas relações de poder entre os sujeitos alunos, professores, diretores escolares e a instância maior, que é o Estado, compreendendo assim, um apagamento das subjetividades e das próprias coletividades por meio das relações dialógicas entre as leis e os seus interlocutores.

Tal fenômeno se estabelece a partir das forças centrípetas representadas pelas vozes da autoridade que formam uma espécie de massa compactada, que resiste à impregnação de outras vozes e se assenta de maneira incondicional no discurso.

## **5.2. O gênero “parecer”: uma opinião ou uma regra?**

Segundo Bazerman (2006), os gêneros do discurso na sociedade prestam-se como modeladores das práticas comunicativas e eles serão nomeados levando-se em consideração a sua forma e função.

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos (BAZERMAN, 2006, p. 23).

Nesse contexto, há que se considerar o gênero “parecer”, em um âmbito geral, ou seja, como objeto de circulação em diversas esferas (jurídica, consultiva, pública etc.), como um gênero secundário. Ressalte-se que tal classificação não se dá apenas em termos de funcionalidade, mas advém de aspectos inerentes ao gênero em questão, o qual surge nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado a partir de características constituídas em uma tradição discursiva do meio legislativo, diferenciando-se de gêneros secundário, que se estabelecem a partir de condições de comunicação discursivas mais simples.

Por outro lado, vale explicitar alguns elementos que compõem o que podemos chamar de “relativa estabilidade” do gênero Parecer.

Há que se destacar que no meio legislativo o “parecer” inicialmente é citado como uma **opinião** de uma autoridade acerca de um determinado processo. No entanto, o próprio conceito de “autoridade”, neste caso, não se limita a um aspecto hierárquico de poder, mas abrange uma característica acerca de um indivíduo ou grupos de indivíduos que têm comprovada habilidade sobre uma determinada área a ponto de poder opinar a respeito de seus aspectos, como é o caso do CNE – Conselho Nacional de Educação.

Nesse contexto, vale retomar o conceito bakhtiniano acerca da polifonia, pois os documentos oficiais advindos do CNE se constituem a partir de uma multiplicidade de vozes dos conselheiros, os quais, por sua vez, apropriam-se das vozes dos teóricos educacionais e dos posicionamentos ideológicos que defendem em seus enunciados. No entanto, ao contrário de serem estabelecidos em um processo conflituoso (arena de vozes), esses enunciados se constituem em uma situação de apoio mútuo na qual os conselheiros do CNE se apropriam de discursos que por eles não são assumidamente apropriados, haja vista em seus pareceres sempre haver o apontamento de leis e de teorias educacionais que sustentam suas “opiniões”.

Dessa forma, iniciamos nossa análise a partir de um questionamento acerca desse gênero: afinal, se um “parecer” é uma opinião acerca de um determinado aspecto, caso ou processo, ele deve ser literalmente seguido ou serve apenas para orientar decisões?

Para responder a tal questionamento, devemos primeiramente contextualizar a esfera de circulação desse enunciado, em nosso caso, o CNE – Conselho Nacional de Educação.

Criado a partir da Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Conselho Nacional de Educação é um órgão colegiado do MEC – Ministério da Educação, que foi institucionalizado pela portaria do MEC 1.306, de 2 de setembro de 1999. Destaque-se que a sua gênese já é demarcada pela base de sua essência opinativa. Afinal a portaria que determina a criação do CNE nasce, *a priori*, do Parecer CNE/CP 99/99, constituído

por membros escolhidos pelo Ministério da Educação, que em reunião emitiram opiniões que foram posteriormente seguidas à risca e transformadas em lei via portaria ministerial.

Segundo o Ministério da Educação:

O CNE tem por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade.

As atribuições do Conselho são **normativas**, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, **velar pelo cumprimento da legislação educacional** e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira.

Compete ao Conselho e às Câmaras exercerem as atribuições conferidas pela Lei 9.131/95, emitindo pareceres e **decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes, cabendo, no caso de decisões das Câmaras, recurso ao Conselho Pleno** (BRASIL, MEC – Ministério da Educação – grifos nossos).

Nossos grifos destacam alguns aspectos provindos do próprio conceito do MEC acerca do CNE, demarcando o seu posicionamento no meio discursivo em que se insere, pois, ao lhe atribuir funções como “normatizar”, deixa claro o lugar de destaque e poder do órgão na esfera jurídica.

Essa nossa afirmação impõe ao menos duas reflexões importantes: a primeira delas é a reivindicação da importância do debate sobre os conteúdos substanciais das categorias em jogo nos documentos oficiais; a segunda é a necessária urgência na investigação e embate entre os conteúdos possíveis das categorias empregadas, a partir de distintos pontos de vista político-ideológicos, de modo a esclarecer a verdadeira direção apontada por tais documentos.

No que diz respeito à segunda questão que é, *a priori*, o objeto de discussão em nosso trabalho, vale ressaltar a perspectiva de Bakhtin/Volochinov (1982), que afirma que é impossível desconsiderar os aspectos ideológicos e históricos na abordagem dos fenômenos linguísticos, ou, mais especificamente, do discurso; afinal o indivíduo está sempre inserido em uma determinada ideologia e em uma dada história.

Dessa forma, o sujeito é sempre constituído pela ideologia dentro da comunidade ou formação social em que se insere. Nesse contexto, de maneira consciente, o sujeito faz escolhas que são determinadas pelos horizontes sociais e ideológicos de um determinado lugar e tempo, que por sua vez são resultantes de movimentos sócio-históricos determinados pelas lutas de classe.

As relações de produção e a estrutura sócio-política que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre os indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições formas e tipos da comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos de fala (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1982, p. 42).

Vale ratificar o que já apontamos antes: toda relação dialógica carrega consigo a ideologia de uma determinada época e de indivíduos socialmente organizados, como são, em nosso caso, as proposições que emanam do poder público que organiza e normatiza a educação brasileira.

A título de exemplo, a atribuição dada ao CNE de “velar pelo cumprimento da *legislação* educativa” demarca discursivamente o lugar determinado para o CNE, ou seja, metaforicamente falando, como *guardiões das leis*, determinando-se socialmente a perspectiva de que o órgão detém o conhecimento necessário e, portanto, as condições de afirmar o que é certo ou errado dentro do contexto educacional, extrapolando seu caráter opinativo ou conselheiro, para constituir um poder de caráter decisório em suas atribuições, ou seja, trata-se da atribuição ou peso do poder de um grupo de indivíduos determinado pelo seu horizonte social.

Nessa expectativa, a própria jurisprudência, entrando por vezes em contradição, aceita uma visão menos fixa do gênero Parecer quando separa em duas categorias bem precisas a classificação tipológica do documento: não vinculante e, portanto, não decisório, e vinculante e decisório.

De um lado:

Parecer jurídico, portanto, é uma opinião técnica dada em resposta a uma consulta, que vale pela qualidade de seu conteúdo, pela sua fundamentação, pelo seu poder de convencimento e pela respeitabilidade científica de seu signatário, mas que jamais deixa de ser uma opinião. Quem opina, sugere, aponta caminhos, indica uma

solução, até induz uma decisão, mas não decide (FERRAZ; DALLARI, 2001, p. 70).

Do outro:

É difícil entender a distinção entre pareceres vinculantes e não-vinculantes contida no art. 42 da Lei 9.784, de 1999, pois parecer vinculante não é parecer: é decisão. O que pode ocorrer é a existência de despacho normativo da autoridade superior fixando um determinado entendimento oficial para um assunto específico, vinculando o comportamento administrativo nos casos supervenientes; não é o parecer que é vinculante, mas o despacho (decisão) que o tornou de observância obrigatória. Quando houver despacho normativo sobre determinado assunto o ‘parecer’ dado em caso superveniente deve apenas mencionar tal situação ou, ao contrário, destacar particularidades que justifiquem para aquele específico e determinado caso (que é diferente da situação-tipo que ensejou a edição do despacho normativo) solução diversa (MOTTA, 2008, p. 10).

Assim, um dos elementos que constituem a estabilidade do gênero Parecer diz respeito ao seu caráter decisório acerca de determinado tema ou problemática; em nosso caso específico os “pareceres” emitidos pelo CNE que, após homologação e despacho, são seguidos como normas, ou seja, funcionam como leis, mas distinguem-se destas essencialmente pelo lugar do qual emanam.

Destaque-se que o próprio conceito expresso pelo MEC acerca do CNE revela uma instabilidade acerca de sua natureza opinativa. Segundo o MEC, além de emitir pareceres, o CNE se estabelece “decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes, cabendo, no caso de decisões das Câmaras, recurso ao Conselho Pleno”. Há portanto, um caráter decisório instituído ao CNE, característica singular esta determinada pelo próprio MEC acerca de seu papel no âmbito dos assuntos educacionais de interesse público.

Nesse contexto, há que se destacar que os efeitos dos pareceres nas relações dialógicas promovem o apagamento total de sua natureza opinativa, que passa a assumir um caráter injuntivo equivalente às leis.

Por conseguinte, podemos concluir que, no que tange à discussão acerca da constituição dos gêneros do discurso, ultrapassamos o conceito básico proposto por Bakhtin, ou seja, de gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, para vislumbrarmos os “pareceres” do CNE sob a ótica de que “os enunciados e seus tipos,

isto é, os gêneros do discurso, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268).

A classificação do gênero Parecer no âmbito dos gêneros secundários se valida em virtude da possibilidade dele se transformar e se desenvolver de acordo com a esfera em que circula. Enquanto na esfera jurídica o gênero Parecer emerge com um caráter opinativo, nas relações dialógicas na esfera educacional o gênero perde esse caráter e assume um posicionamento normativo.

Nesse ponto, podemos depreender que a natureza múltipla constituída pelo gênero Parecer dá-se em razão da sua função e de seu tema, e não da sua forma, haja vista esta permanecer praticamente inalterada em sua composição formal. No entanto, vale destacar que essa função do gênero está intimamente ligada ao horizonte social dos destinatários diretos da sua gênese: em nosso caso, as instituições de ensino.

Vale ressaltar também a nossa própria experiência profissional como gestores de IES – Instituições de Ensino Superior, seja como coordenadores de Cursos de Letras, como Diretores Acadêmicos, seja ainda como procuradores institucionais, sempre acostumados a implantar novos cursos e, portanto, sempre atualizados com as prerrogativas do MEC. Essa experiência empírica nos permitiu vislumbrar que, na prática, os *pareceres* do CNE são fontes de indicações precisas de “como” devem ser constituídos os mais variados processos na Educação, bem como os cursos de graduação em todas as suas nuances e características formativas, tudo no mesmo grau de determinação legal que as portarias, as leis e as resoluções do Ministério da Educação.

Na área da gestão educacional, os pareceres do CNE são exemplos da nossa atuação social mediada pelos gêneros do discurso, pois, para os gestores educacionais poderem tomar decisões no âmbito dos processos educacionais, eles precisam, dentre vários movimentos discursivos, ter como guia as “decisões” do CNE via pareceres, os quais têm por função organizar a atividade social de “educar” profissionalmente sob os mais variados âmbitos; ou mais precisamente, somente poderá oferecer educação formal ou escolarizada quem segue tais normas, portanto, todos os que prestam serviços educacionais conhecem o propósito deste gênero. Assim, os gêneros são fenômenos linguísticos/discursivos altamente sociais, pois são produzidos pela e para a sociedade,

organizando, por conseguinte, as suas atividades através de textos das mais variadas formas.

Nesse sentido, vale citar Bazerman (2006), pois, segundo o autor, as comunidades discursivas são os ambientes de circulação dos gêneros e são variadas e múltiplas e, destaque-se, um mesmo sujeito pode participar de várias comunidades ao mesmo tempo, no entanto ele necessita apreender as nuances dos vários gêneros que nelas circulam, tudo para que possa realizar ações variadas. Uma mesma instituição de ensino tem de lidar com instrumentos de avaliação do poder público, com os procedimentos determinados pelo órgão público imediato e com as determinações via documentos regimentais da educação. Cada uma dessas situações comunicativas constituídas por uma variedade de gêneros, como é no nosso caso o ensino superior com os pareceres, portarias, resoluções, instrumentos de avaliação, procedimentos do e-MEC, etc.

Logo, os pareceres emanados do CNE não são apenas modeladores de como devem agir e se estabelecer os ambientes educacionais, mas, também, como devem se constituir a visão e as ideologias acerca da própria educação em seu âmbito filosófico. Afinal, provindas de um grupo de “especialistas” em educação, as ideologias e os pensamentos dos conselheiros devem ser partilhados por todos os interessados na educação brasileira, a partir de um diálogo de soma de vozes que interagem com todos os envolvidos, moldando os seus modos de ser e estar no mundo.

A partir de tudo isso, há que se ressaltar que o gênero em questão não preexiste mediante a sua comunidade de circulação, ou seja, não se trata de um componente de uma categoria semipronta. Afinal ele foi produzido de acordo com as necessidades específicas de um grupo e se trata de um instrumento operativo de ação social de uma dada comunidade.

Ao analisarmos as características dos pareceres em circulação em vários grupos sociais, como é o caso dos pareceres emanados de advogados, diante de um processo ou problema jurídico, de conselheiros de uma categoria como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e da classe trabalhadora, como é a Central Única dos Trabalhadores (CUT), é possível verificar que as formas dos textos pouco se diferenciam uma das outras, semelhante ao gênero ofício emanado dos mais variados órgãos. Neste caso, a

separação do gênero Parecer do CNE, da categoria global do gênero Parecer como um todo, faz-se a partir de um processo em que a sua função social sobressaiu sobre a forma. Afinal, como já foi possível depreender, a plasticidade e a dinâmica que singularizam esse gênero são determinados pelas esferas em que circula e pelo caráter responsivo constituído nas relações dialógicas em que ele se estabelece na forma de enunciado.

Diante disso, pode-se concluir que, apesar de os elementos “função” e “forma” serem indissociáveis e ambos, portanto, serem os caracterizadores/definidores do gênero, há de se destacar que a função ou propósito comunicativo tem a capacidade de organizar, transformar e redefinir todo e qualquer gênero discursivo.

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. [...] 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. 262).

Ao apontar esse aspecto “relativo” acerca da estabilidade dos gêneros, Bakhtin abre possibilidade para a incerteza quanto à estabilidade formal e funcional dessas categorias, pois, como já demonstrado, os gêneros se constituem tanto estrutural como funcionalmente. No caso específico dos *pareceres* do CNE, há de se destacar que essa funcionalidade se estabelece a partir da interação entre os envolvidos desse processo ou, mais precisamente, a partir do horizonte axiológico que se constitui entre os *pareceristas* e os destinatários imediatos de seus enunciados, estabelecendo a “relativa” estabilidade do gênero singularmente pelos juízos de valor e pelas relações de poder que se constituem nessa interação/atuação social.

### 5.2.1. A interação social

Inicialmente, vale ressaltar que o gênero Parecer emanado do MEC, dada as suas condições sócio-históricas de produção e a sua função ideológica, possui traços em comum com outros gêneros da esfera da legislação educacional, como, por exemplo, as portarias, as resoluções e as leis. Dentre esses traços podemos citar: a interação autor/leitor, que não se dá no mesmo espaço físico e nem de “pessoa a pessoa”, no

entanto é mediada pela esfera educacional como um todo; a periodicidade não é fixa, haja vista sempre se necessitar de outra ação nos mesmos moldes para que a validade se perca (homologação de outras leis, portarias, resoluções etc.); inscrevem-se em uma interação social singular no espaço educacional, ou seja, o espaço da legislação, no qual irão refletir ideologicamente os anseios e a própria constituição social do grupo.

Nesse contexto, seguindo a perspectiva bakhtiniana, Rodrigues (2001, p. 120 – grifos do autor) afirma que a situação social corresponde “a um *tipo* particular de interação em uma dada esfera, constitui-se como uma dimensão fundamental para a formação histórica, para a constituição e o funcionamento dos gêneros do discurso”. Assim, a situação social, como uma das particularidades do gênero do discurso, é uma dimensão fundamental para apreendermos as especificadas acerca do parecer do CNE.

Nessa perspectiva, o discurso e os gêneros são formados nas estruturas e nas interações sociais; no entanto, enquanto os discursos advêm das instituições sociais, os gêneros, por sua vez, derivam de ocasiões sócio-históricas mediadas pelas interações sociais. Ou seja, enquanto o discurso educacional se estabelece na e pela esfera da educação, os gêneros constituídos nesse espaço se estabelecem a partir das interações sociais dos grupos que o constituem.

Assim, como já destacamos, dadas as singularidades já explicitadas da esfera de onde emanam os pareceres, esses documentos revelam-se com características próprias do discurso autoritário. As “opiniões” dos pareceristas do CNE adentram o campo das interações sociais em que os enunciados se constituem a partir da busca de uma atitude responsiva ativa do seu interlocutor, um jogo de persuasão próprio das interações sociais em jogo. Neste, pressupõem-se reações-resposta-ativas pré-determinadas: o aceite incondicional.

O discurso autoritário exige o nosso reconhecimento incondicional e não absolutamente uma compreensão e assimilação livre em nossas próprias palavras. [...] entra em nossa consciência verbal como uma massa compacta e indivisível, é preciso confirmá-la por inteiro ou recusá-la na íntegra (BAKHTIN, 1998, p. 144).

Assim, os gêneros do discurso são produzidos nesse campo de confronto e, principalmente, nos jogos de relações de poder, em um embate não igualitário, pois, em

nosso caso específico, a reação-resposta ativa se estabelece apenas como a aceitação única e exclusiva do enunciado, subentendendo-se que o papel ativo da interação social e do confronto entre os interlocutores deve ser constituído a partir do aceite incondicional de uma das partes que interagem.

De um lado, como já afirmamos, a descaracterização do gênero Parecer da sua funcionalidade original que seria “opinativa”, dá-se, em razão da posição social dos *pareceristas* do CNE, constituída socialmente como um grupo de “especialistas” que detêm um conhecimento irrefutável acerca da educação, e, do outro lado, da inegável perspectiva de o órgão em questão pertencer ao Estado e, portanto, ideologicamente posicionado em um lugar privilegiado na cadeia social. Nesse sentido, o domínio discursivo a que pertencem os pareceres do CNE se constitui a partir de singularidades que se revelam somente a partir dessa análise mais profunda acerca da sua produção, de sua função e de seus efeitos.

Sobre essa perspectiva, Marcuschi (2002, p. 23-24) afirma que o domínio discursivo se revela como:

esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas.

Vale destacar que uma das características fundamentais do discurso jurídico está centrada no afastamento das posições do sujeito, pois as ordens jurídicas advindas dessa esfera, na forma de leis e sentenças, devem ser obedecidas independentemente da vontade de quem as aplica.

Assim, pode-se dizer que o autoritarismo se constitui na própria natureza dos *pareceres* do CNE, no sentido de que a relação dialógica entre os sujeitos (a instituição CNE e as instituições de ensino) é restrita, cabendo às instituições de ensino apenas colocar em prática os dispositivos ditados pelos *pareceristas*.

Enfim, há uma relação desigual entre os participantes da interação social, pois, de um lado, temos os “especialistas” e o MEC, que detêm o poder de dizer o que é certo ou errado na educação brasileira e, de outro, temos os gestores educacionais e mantenedores, que apenas aguardam do Ministério da Educação as proposições do que podem ou não fazer em suas escolas e em suas prestações de serviço.

## **6. A LDB/96 – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS DIALÓGICAS**

Cada signo ideológico não é apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. [...] Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as suas ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1982, p. 33).

Ao objetivarmos compreender os processos discursivos que constituem a formação dos professores, faz-se necessário seguirmos um percurso de análise que preveja a total indissociabilidade entre discurso, história e ideologia. Nesse sentido, queremos afirmar que não há como discutir e analisar as tensões discursivas inferidas a partir da Legislação Educacional sem associá-las à história da própria educação e da sociedade, em especial, contemporaneamente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 – LDB.

Vale dizer que os intensos impactos socioeconômicos e culturais que se revelaram mais proeminentes a partir da década de 1980 propagaram-se com uma espantosa velocidade e afetaram, em diferentes graus, as rotinas dos países do mundo, confirmando, assim, a natureza universal do atual processo de globalização da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, das expectativas acerca das relações de poder e de formação dos sujeitos. Desse feito, a educação surge como meio para se chegar a uma sociedade econômica e socialmente desejada ou vislumbrada e como um processo de constituição do homem moderno como ser social e histórico.

Vários são os aspectos transitórios das práticas educativas neste período, mas, dentre eles, resume-se a exigência pela busca incessante por maiores qualificações profissionais e, principalmente, comprometidas com uma visão holística e generalista, ao contrário da restrição às especializações como ocorreu até o final do século XX. Nesse sentido, a formação superior, como instância privilegiada da constituição de profissionais necessários à sociedade, passou a não restringir-se à perspectiva de uma profissionalização estrita ou especializada, mas ensejou-se a formação continuada ou a

aquisição de competências e habilidades em longo prazo, acompanhadas do domínio de técnicas analíticas e da conquista de vários códigos e linguagens, ou, em suma, a qualificação intelectual ampla capaz de “aprender a aprender”.

Segundo Saviani (1999, p. 47), antes de 1996, momento em que foi publicada e homologada a atual LDB, houve 47 anos de trajetória a ser considerada que se estabeleceu como um processo de ampla discussão acerca da educação brasileira e a sociedade ensejada pelo país em sua trajetória política-econômica-social.

Caberia aqui destacar também, e talvez com uma amplitude de influências socioeducacionais de extrema relevância, a influência do BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), em um processo que culminou com a promulgação da LDB/96 e, principalmente, nas perspectivas discursivas e ideológicas presentes neste texto, que se caracteriza por estar intimamente ligado às expectativas socioeconômicas mundiais, mas adentraríamos em um terreno excessivamente profícuo de discussões acerca da sociedade e dos sujeitos almejados ideológica e discursivamente neste contexto histórico. Essa análise por si só se constituiria em um trabalho de pesquisa em igual ou maior nível do que este aqui pretendido. Por isso, iremos nos centrar especificamente no que concerne à análise dos enunciados presentes no texto e suas expectativas acerca da constituição identitária docente e aspectos socioideológicos da educação.

Conforme Castilho (2013), a Lei n. 9.934/96 foi determinante para a transformação das políticas educacionais brasileiras, as quais, por sua vez, constituíram novas práticas no contexto socioeducacional.

Nas duas últimas décadas, o sistema brasileiro de educação superior passou por significativas transformações, entre elas, a acentuada expansão do setor privado a partir da promulgação da nova LDB, Lei 9394/96, que instituiu, entre outras mudanças, a diversificação da organização acadêmica das instituições de ensino, os processos de avaliação e as diretrizes curriculares para os cursos de graduação. (CASTILHO, 2013, p. 93).

Dentre os avanços conquistados a partir da Lei nº 9.934/96, destaque-se o aperfeiçoamento de questões educacionais já amplamente discutidas, em especial a autonomia por parte das instituições de ensino a partir da descentralização do poder

decisório da União, **em tese, e apenas no âmbito retórico-discursivo**<sup>8</sup>, na busca de uma espécie de consideração acerca das realidades locais. Nesse aspecto, há de se destacar que a LDB assume, também em tese, um caráter inovador, indiferente ao fato de atender ou não às necessidades educacionais brasileiras.

### **6.1. A LDB/96: entre a autonomia das instituições e a manutenção do poder do estado**

Sob a retórica do discurso da qualidade, dando início a polêmicos debates e com o estabelecimento de vários textos complementares, a LDB se constituiu como um marco da educação brasileira, principalmente pelo fato de focar-se, a partir de então, em um posicionamento democrático acerca da legitimidade das identidades locais e da *relativa autonomia* de parte das instituições.

Dessa forma, inicialmente, iremos deter nossa perspectiva de interlocutores capazes de perceber as vozes presentes nos enunciados que compõem o Artigo 9º da Lei:

A União incumbir-se-á de:

I - **elaborar o Plano Nacional de Educação**, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e **o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória**, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - **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;**

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de

---

<sup>8</sup> Destacamos isso, pois mais à frente iremos especialmente desconstruir essa perspectiva a partir de análises dos documentos.

ensino, **objetivando a definição de prioridades** e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - **baixar normas gerais** sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1º **Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.**

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, **a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.**

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

A partir da explicitação do documento, constituiremos o seguinte procedimento para análise acerca das relações dialógicas que se estabelecem nessa parte do texto:

CATEGORIA	EIXOS		
	A UNIAO (ESTADO)	O GÊNERO	OS NÍVEIS DE ENSINO
POLIFONIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As relações de poder</li> <li>- A responsabilidade sobre a educação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As esferas de produção de sentido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A autonomia dos Estados e Municípios</li> <li>- A autonomia do Ensino Básico</li> <li>- A supremacia de interesse sobre o Ensino Básico em detrimento ao Superior</li> </ul>

Primeiramente, é importante destacar que entra em jogo nesta Lei uma tentativa clara de determinar o aspecto democrático da nova perspectiva acerca da Educação Brasileira, pois, ao determinar o seu papel no processo, a União aponta a perspectiva na qual cada governo deve organizar seu sistema de ensino. Posto isso, todas as instituições concebem sob sua responsabilidade a manutenção de cada sistema, disponibilizando recursos públicos que garantam cada estrutura.

No entanto, junto a esse discurso democrático que permeia o texto, é possível verificar a constante voz do poder majoritário da União, pois, ao mesmo tempo em que é evocada a responsabilidade dos Estados e Municípios para a Educação Básica, a voz do poder da União se torna premente e se destaca no momento em que toma para si a responsabilidade sobre a supervisão dos atos dos Estados e Municípios e, principalmente, quando determina o que deve ser necessário aprender/ensinar em linhas gerais, ficando a cargo destes apenas o papel de mero “colaborador” do processo.

Trata-se de uma expectativa que prevê uma consciente liberdade dos interlocutores em detrimento da responsabilidade absoluta sobre os modos de ser e fazer dos sujeitos que se constituem a partir do discurso. Pode-se afirmar que esse processo se funde na interação a partir das relações de alteridade. Os interlocutores são, portanto, por um lado, participantes do processo de estabelecimento identitário e, por outro, do processo de produção de sentidos, constituindo consequências e efeitos sobre a ação dos sujeitos no mundo.

Vale destacar também neste momento um aspecto que será discutido mais adiante, mas que nesta parte da Lei já se revela de maneira proeminente: o lugar de destaque e poder do Conselho Nacional de Educação (CNE) como instância de poder, junto à União ou representando-a, com a função principal de discutir, opinar e normatizar os modos de ser e fazer a educação brasileira.

No texto também é possível verificar claramente uma preocupação maior da União em relação ao Ensino Básico, enquanto relega ao Ensino Superior uma menor significância, retirando desta instância de ensino qualquer aspecto de autonomia.

Essa discussão que trouxemos à tona nos remete à perspectiva sócio-histórica e dialógica acerca das características do enunciado já discutidas nos capítulos anteriores, principalmente no que tange ao seu acabamento, o qual se constitui a partir da reação-resposta ativa dos interlocutores. Essa expectativa se dispõe e é caracterizada por determinados gêneros do discurso. Afinal alguns deles não se dispõem a dar espaço para o diálogo ativo entre os interlocutores. Isso é próprio das leis e de documentos que regem o ser e fazer dos grupos sociais. Assim, o aspecto de conclusão do enunciado se faz dependente também do gênero discursivo e da intencionalidade do sujeito falante, determinando, principalmente, o seu lugar na cadeia social.

Essa é uma expectativa que exprime o que a perspectiva bakhtiniana propõe acerca da constituição dos sujeitos: o seu aspecto singular e, ao mesmo tempo, plural. Cada um de nós ocupa um lugar diferente em um mundo único, característica que só se faz possível na pluralidade, e, da mesma forma, somos demarcados tanto pela igualdade, como pela diferença ou alteridade.

Vale destacar outra expectativa que não se revela de maneira explícita no texto: a supremacia de importância dada ao Ensino Básico em detrimento do Ensino Superior. Isso se revela quando a LDB, ao mesmo tempo em que fornece aos Estados e Municípios o papel de auxiliar na constituição do processo educativo, estabelece a importância magna do Ensino Básico para o país. O Ensino Superior, por sua vez, contraditoriamente, passa a não ser totalmente regido pela União, ao mesmo tempo em que esta detém todo o poder sobre os modos como esse nível de ensino deve ser estabelecido. Ao submeter o processo de avaliação à sua total tutela, a União suspende temporariamente o seu viés democrático, estabelecendo sobre o Ensino Superior o que poderíamos chamar de controle ideológico.

Este posicionamento da União estabelecido a partir da LDB possibilita identificar aspectos que interferem na constituição das identidades docentes. Afinal, além do meio profissional, os modos de ser e fazer do Professor, em nosso caso o de Língua Materna, são constituídos, em sua maior parte, na formação superior. Revela-se, assim, uma perspectiva da LDB acerca do Ensino Superior que demonstra uma espécie de preservação de “ranços” constituídos ainda na visão clássica da Universidade como instância intocável e o Estado como detentor de todo e qualquer controle sobre o que é produzido em suas fronteiras, inclusive o conhecimento.

Por outro lado, ressaltamos também nossa compreensão acerca desse conflito instaurado na LDB/96 entre o Estado democrático, de um lado, e a manutenção do poder de outro, pois, a partir das discussões acerca da pós-modernidade que estabelecemos neste trabalho, faz-se possível vislumbrar a necessidade que a União tem de ser uma instância superior nas relações sociais, capaz e responsável por organizar as relações sociais (isso é esperado pelos envolvidos).

As pessoas em busca de identidade encontram pouca segurança, para não falar em plenas garantias dos poderes do Estado. Recordando a famosa tríade dos direitos de Thomas Marshall: os direitos

econômicos agora estão fora das mãos do Estado, os direitos políticos que ele pode oferecer são estritamente limitados e circunscritos àquilo que Pierre Bourdieu batizou de *pensamento único* do livre mercado neoliberal plenamente desregulado, enquanto os direitos sociais são substituídos um a um pelo dever individual do cuidado consigo mesmo e de garantir a si mesmo vantagem sobre os demais (BAUMAN, 2005, p. 34 – grifos do autor).

Dessa forma, no que tange ao nosso objeto de investigação, a União tem o papel preponderante de determinar os modos de ser e agir de todos os envolvidos no processo educacional, inclusive no tange às identidades docentes. Do mesmo modo, esse efeito discursivo estabelecido nas relações dialógicas que se estabelece a partir da LDB, far-se-á presente em outros documentos oficiais.

## 6.2. O papel docente: os discursos liberal e da tradição

Em seu artigo Décimo Terceiro, a LDB/96 abre espaço para a determinação acerca do ser e fazer docente:

Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - **participar** da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - **elaborar e cumprir** plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - **zelar** pela aprendizagem dos alunos;
- IV - **estabelecer** estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - **ministrar** os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - **colaborar** com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Dos vários âmbitos do processo educacional abordados na LDB/96, boa parte deles são dedicados e dão especial atenção ao profissional docente, principalmente no que diz respeito ao atendimento dos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino. Dentre eles destaque-se aquilo que se espera acerca da sua atuação na educação básica e na educação superior. Em suma, uma das características discursivas mais marcantes da LDB/96 diz respeito à possibilidade de demarcar o lugar e os modos de

ser do profissional docente; afinal, de modo bem explícito, a Lei em questão estabelece um marco na determinação do papel do professor frente à escola e à própria educação.

Porém, tal anseio acerca da identidade docente não se estabelece de maneira simples e direta, mas a partir de um clima discursivo de tensões e conflitos.

Para facilitar a nossa análise sobre demarcação acerca do “fazer” docente, faz-se necessário demarcar três funções de naturezas distintas a partir do texto: as funções pedagógica, social e política.

No que diz respeito à primeira, o professor se estabelece a partir da sua responsabilidade prática e cotidiana em sala de aula. Trata-se do que podemos chamar de afazeres rotineiros e já incorporados à identidade cultural do profissional professor: o sujeito responsável por ensinar, avaliar e fazer o que for necessário para o aprendizado do aluno, sempre cumprindo à risca o que é determinado pela própria escola e/ou plano pedagógico. Junte-se a isso uma expectativa vocacional quase inferida como “missão”. Tal função é facilmente vislumbrada a partir dos incisos II, III, IV e V, ao se planificar, mediante a lei, a obviedade do cumprimento dos dias letivos, do zelo (responsabilidade) pelo aprendizado do aluno. Interessante ressaltar que, ao determinar tal responsabilidade, retira-se o professor do papel de mediador do aprendizado, ou seja, surge em tela um discurso tradicional acerca da prática pedagógica, percepção educacional esta exaustivamente criticada em diversas vertentes e teorias educacionais.

O surgimento desse discurso centrado na tradição educacional pode ser explicado a partir da perspectiva bakhtiniana sobre a constituição do sujeito e das relações dialógicas. Afinal estas são constituídas, como já explicitamos, a partir de conflitos, tensões e um posicionamento marcadamente heterogêneo. Na Lei em questão, o sujeito que fala é o sujeito do enunciado, envolvido em uma relação de poder com o outro. Essa relação de poder se dá no ato reflexivo dos enunciados, não indiferentes, nem autossuficientes, mas em uma compreensão responsiva do outro, que pode ser apresentada em forma de aceitação, rejeição, silêncio. Assim, a LDB se consolida a partir da alternância de papéis, ou seja, por vezes que se posicionam ora como escola, ora como professor e, principalmente, como Estado. Consequentemente, temos discursos liberais e tradicionais que se revezarão nesse conflito e multiplicidade de papéis sociais.

A função social docente, por sua vez, estabelece-se em espaços em que o discurso liberal se faz demarcado. No inciso V, por exemplo, abre-se espaço fora da sala de aula para o professor; dessa forma ele rompe as fronteiras do seu papel reducionista de “aquele que ensina” e passa a ser um articulador entre a família e a escola, bem como entre esta e a sociedade em si.

No entanto, as tensões estabelecidas pelos diferentes posicionamentos discursivos estabelecidos no documento também constituem as funções políticas do professor. Afinal, além de ensinar e se articular com os envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem, o professor passa a ter responsabilidade também sobre a sua própria condição profissional e, conseqüentemente, sobre a sua classe. A título de ilustração, tal expectativa surge em meio ao discurso tradicional da educação estabelecido no inciso V, pois, afirma-se que, após ter que cumprir horários e dias letivos, o professor passa a participar integralmente do planejamento escolar e do desenvolvimento profissional.

Pode-se, portanto, afirmar que esses diferentes discursos que emanam da LDB, ao mesmo tempo em que configuram os modos de ser e agir do professor, também dimensionam a expectativa social acerca do se espera desse profissional. Afinal, como já afirmamos no início deste capítulo, é impossível separar o discurso da história. Certo é que, no dado momento em que se estabelece a LDB no Brasil, o país adentra uma busca incessante por cumprir determinações mundiais acerca de patamares a serem atingidos para continuar fazendo parte de um processo de globalização que constitui o desenvolvimento dos países a partir de referências mínimas para a educação.

Nessa expectativa de mudanças sociais discursivo-ideologicamente direcionadas, pode-se trazer à tona o Artigo 62 da atual LDB:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Indiferente ao fato de na prática cotidiana haver ou não o cumprimento dessa determinação do Estado, estabelece-se um marco determinante acerca da identidade docente, haja vista o papel socioprofissional do professor ser condicionado a um

determinado grau de exigência de formação que não permitirá mais que professores da Educação Infantil e Séries Iniciais, até então legitimados apenas pelo Ensino Médio, ou mesmo qualquer sujeito com conhecimento não legitimado<sup>9</sup> em determinada área, possam ocupar o seu lugar. Essa característica identitária se estenderá e se constituirá na visão social a todos os docentes de quaisquer níveis da Educação Brasileira.

É relevante afirmar que tais mudanças estarão ocorrendo gradativamente na consciência social a partir da promulgação da Lei sem que a sociedade possa delimitar o momento, o lugar ou as razões que estabeleceram sua nova visão acerca do fazer docente. Afinal, a sociedade se constitui de sujeitos que se transformam e também se constituem através das relações de trabalho, ou seja, trata-se da interação dos seres com o meio sociocultural que postulam a constituição dos sujeitos nas relações sociais. Em suma, é nesse processo contínuo que o sujeito, através do trabalho, das relações sociais, culturais e históricas expressas a partir da relação com a esfera discursiva, da linguagem e dos discursos, constitui sua identidade.

Acerca desse aspecto, Moraes (2008, p. 3) afirma:

O trabalho é um elemento importante na constituição da identidade em nossa sociedade atual. Aspectos como responsabilidade, status, reconhecimento, dignidade, independência e realização pessoal compõem a identidade vinculada ao trabalho, mas os valores a ele associados, devem sempre levar em consideração, variáveis como cultura, faixa etária, classe e gênero.

No que se refere especificamente à questão do trabalho docente e suas implicações subjetivas nas vidas dos trabalhadores da educação, torna-se necessário estabelecer uma ligação entre o conceito de identidade social e a identidade profissional. Afinal, apesar de toda identidade ser construída discursivamente nas relações de alteridade, ela pode ser compreendida como a visão que o professor tem dele mesmo e a visão que os outros têm dele como profissional, estabelecendo então uma constituição de subjetividade mais perceptível e relevante, pois neste processo o sujeito procura constantemente a sua própria forma de exercer sua atividade e, conseqüentemente, procura contribuir para modificá-la. Neste sentido, destaque-se que as identidades profissionais se encontram sempre em movimento e mudanças, configuradas pelas escolhas que os sujeitos realizam na profissão, bem como as interferências do Estado no

---

<sup>9</sup> Neste caso, utilizamos o termo *legitimado* para determinar o profissional não graduado e, portanto, sem requisito formal para exercer determinado cargo ou função.

que diz respeito à sua regulamentação. Podemos exemplificar tal proposição a partir da delimitação entre, de um lado, ser um professor em plena atividade e, de outro, ser um profissional que não exerce na prática a sua função. Ou ainda, a partir de um movimento regulatório profissional ocorrido nos últimos anos: a obrigatoriedade ou não de formação específica e superior para os profissionais da área de jornalismo. Diversos são os trabalhos de pesquisa que hoje discutem as interferências do movimento ocorrido na identidade profissional do jornalista, principalmente no que diz respeito ao paradigma ter competência *versus* ter qualificação.

Nesse sentido, relativizando a situação acima aos aspectos discutidos na LDB acerca do professor, vale a pena citar Bourdieu (1983, p. 169):

Todos os membros do mesmo grupo ou da mesma classe são produtos de condições objetivas idênticas. Daí a possibilidade de se exercer, na análise da prática social, o efeito de universalização e de particularização, na medida em que eles se homogeneizam, distinguindo-se dos outros.

Nesse aspecto, podemos dividir os discursos oficiais no âmbito da constituição identitária profissional docente em duas delimitações bem precisas: perspectivas internas e externas. As internas seriam aquelas relacionadas ao cotidiano escolar nas quais se configuram o ensino-aprendizagem dos alunos, as interferências da família e da direção escolar, as necessidades advindas dos próprios conteúdos ministrados etc. Já as interferências externas são aquelas estreitamente ligadas ao poder regulatório do Estado que dimensiona “o que” e “como” devem ser ensinados os conteúdos escolares, bem como “quem” deve ensiná-los. A LDB, em seu artigo 62, encaixa-se justamente no âmbito deste discurso ao determinar quem pode ou não ser professor.

Ainda nesse contexto, Pimenta 1999 (p.19) afirma que a identidade docente é construída socialmente a partir dos significados que se estabelecem no meio social, bem como das práticas que lhe são exigidas.

A identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p.19).

No entanto, sob a nossa ótica, há de se considerar que a exigência de qualificação profissional em nível superior ultrapassa o aspecto relativo à necessidade de determinados conhecimentos teóricos e práticos adquiridos em uma Licenciatura para o trabalho em Educação. Tal exigência irá influenciar também e, principalmente, na própria constituição da identidade docente, haja vista o diploma se estabelecer como um marco entre o “estar professor” e o “ser professor”.

### **6.3. O ensino superior a partir da LDB**

Há de se destacar que, em vista do que discutimos até o momento, a LDB demarcou profundamente a Educação Brasileira em todos os seus âmbitos, sendo que um nível de ensino está determinantemente ligado ao outro, influenciando constitutivamente as expectativas de um sobre o outro, bem como configurando consequências que vão alterar também as operações entre um nível e o outro. A título de mero exemplo, citem-se a necessidade de aumento de vagas no Ensino Superior e a importância a ele relegada.

Todas as perspectivas da LDB têm a sua gênese constituída em momentos anteriores à sua promulgação. Destaque-se, como momento demarcador, a redação do novo texto da constituição em 1988. Neste, o Ensino Superior possui pouco destaque, estabelecendo genericamente a área em questão apenas a partir do seu artigo 207, que lhe assegura “autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial”, apontando que as instituições de Ensino Superior “obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Outras perspectivas conceituais e diretivas caras ao funcionamento do Ensino Superior Brasileiro ficam implícitas na constituição de 1988, nos artigos referentes aos princípios da educação em geral. Dessa forma, é somente a partir da LDB/1996 que o dimensionamento e o papel do Ensino Superior frente aos anseios da sociedade se tornam mais claros e mais preponderantes discursivamente nos aspectos regulatórios da União.

Na LDB, além dos espaços em que se discute a educação em âmbito geral, o capítulo <sup>10</sup>IV é totalmente dedicado ao Ensino Superior Brasileiro, mais precisamente

---

<sup>10</sup> Anexo I deste trabalho.

no artigo 43 ao 57. No artigo 43, são discutidas as finalidades do Ensino Superior, no artigo 44 definem-se os seus cursos e seus programas e no artigo 45 estabelece-se que esse nível de ensino será explorado por instituições de ensino superior públicas ou privadas, estabelecendo até o artigo 57 discussões sobre processos autorizativos, supervisão, emissão de diplomas, o papel da união frente ao ensino superior etc.

Ressalte-se que as questões relacionadas ao Ensino Superior Brasileiro, no período em que foi criada a LDB, tinham enorme importância frente às expectativas governamentais brasileiras no que concerne às relações políticas com outros países. Assim, para esse nível educacional, foram estabelecidas várias determinações do poder público, a partir de outros Decretos<sup>11</sup>, Resoluções e Leis, os quais demonstram a emergência por que passava o governo brasileiro em assentar o Ensino Superior no patamar do que se espera em uma sociedade globalizada.

Vale destacar que o incentivo à abertura de instituições privadas com fins lucrativos, aliado à aceitação de que é possível formar academicamente profissionais sem a necessidade de produção de conhecimentos e sem pesquisa, foi determinante para que o capítulo IV da LDB fosse ampla e rapidamente legislado nos anos seguintes à promulgação da Lei.

Neste aspecto, revelada a partir das mudanças que hoje vemos no Ensino Superior Brasileiro, a ideologia do Estado vai se estabelecer, determinantemente, no que percebemos hoje em termos da dificuldade de constituição identitária da própria Universidade, haja vista perceberem-se claramente as expectativas globalizadas do mercado e da economia inculcadas discursivamente na essência da formação acadêmica na atualidade. Apesar de não ser o nosso foco de análise, vale a pena fazermos uma reflexão sobre o modelo neoliberal de sociedade instituído nas últimas décadas: a política e o Estado são representantes de uma determinada classe social, a qual, naquele dado momento da história em que foi instituída a LDB/1996, constitui-se e se apresenta como detentora do poder. Dessa forma, o poder público representa os interesses desta classe e defende suas ideologias. Conforme Chauí (2001, p.84), “a ideologia é o processo pelo qual as ideias da classe dominante tornam-se ideias de todas as classes sociais, tornando-se ideias dominantes”. Ou ainda:

---

<sup>11</sup> Destaquem-se a Lei 9.131 de 24 de novembro de 1995, Decreto 2.306, de agosto de 1997, Decreto 1.916, de maio de 1996, Decreto 2.026, de outubro de 1996, etc.

a educação procede ideologicamente em dois níveis: enquanto processo, pois transmite e reproduz conteúdos culturais, impondo-os às classes dominadas; enquanto ideologia pedagógica ou sistema de pensamento, que tem por objetivo camuflar, através de um discurso articulado, as reais relações de violência material e simbólica (SEVERINO, 1986, p.48)

Nessa linha de raciocínio, vale destacar que o processo educacional ou a forma com que se constitui a educação, através dos conhecimentos, valores e ideologias que ela transmite, faz-se como um meio de estabelecer e reproduzir as forças vigentes na sociedade. Nesse sentido, as normas que estruturam a sociedade são fios condutores dos modos com que o Estado pretende determiná-la.

### 6.3.1. As finalidades do ensino superior conforme a LDB

O artigo 43 do capítulo IV da LDB aponta os objetivos da Educação Superior Brasileira, a saber:

**I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;**

**II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento** da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

**III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia** e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

**IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos** que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

**V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional** e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

**VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade** e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

**VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.**

Inicialmente, temos de considerar que as reflexões referentes à LDB aqui postas virão à tona também em outros documentos que orientam a educação brasileira e a formação do licenciado em Letras (professor de Língua Materna), este, por sua vez, o centro de nossas análises. Afinal, como já afirmamos, nenhum elemento discursivo se constitui nessa área de maneira totalmente isolada. Ao contrário, trata-se de processos condutores de significados e de constantes ressignificações.

O artigo 43 se apresenta na LDB como a proposição mais contraditória no que concerne ao momento histórico e aos objetivos circundantes da Educação Brasileira e aos caminhos determinados para o Ensino Superior. Afinal, se, por um lado, a equação almejada pelo Estado é o aumento significativo de oferta em nível de formação superior, por outro, o texto do artigo 43 sacramenta, sem meias palavras, a variante acadêmica do ensino superior, o que já vinha sendo praticado desde a reforma universitária de 1968, ou seja, a prerrogativa de uma instância privilegiada da construção do conhecimento a partir da pesquisa e do desenvolvimento tecnológico. Trata-se, portanto, de algo contraditório em face da aceitação de que é possível formar bons profissionais sem a obrigação de que isso se faça de maneira dissociada da pesquisa.

Ao citar, no inciso II, o objetivo de formar diplomados aptos para o mercado de trabalho, verifica-se, de imediato, que a nova LDB busca não centralizar no âmbito do saber educacional acadêmico-científico o poder de habilitar o portador para o exercício profissional. Trata-se da realização do que já apontamos em outros momentos: o objetivo de a educação brasileira ir ao encontro da lógica mundial de inserir no mercado de trabalho o máximo de profissionais diplomados, mas considerando as necessidades econômico-sociais. Isso é uma mudança apregoada nos países que mantêm uma completa independência no sistema de ensino em relação ao sistema profissional.

No entanto, nos outros incisos do artigo 43, é possível verificar que a tentativa de manter a lógica do Ensino Superior instaurada em seu privilégio acadêmico universitário se apresenta de maneira explícita, como se fosse uma arena em que ocorre uma luta incessante entre a lógica de mercado e a manutenção da universidade como uma instância clássica de constituição do conhecimento científico.

Veremos mais adiante que essa arena discursiva instituída entre as instâncias regulatórias e os envolvidos diretamente no cotidiano universitário, apresenta-se de

forma constante em todos os documentos que regulam a formação em nível superior e que denotam forças que buscam estabelecer modos de ser e operar as Instituições de Ensino Superior e, portanto, a identidade docente. Essa arena é resultado de um cenário que desponta há décadas desde o momento da promulgação da LDB: enquanto as instituições universitárias privadas seguem, convictas, a lógica do mercado na oferta de seus serviços educacionais, as universidades públicas, assim como a educação pública em geral, se debatem num confronto de múltiplas faces, as quais enfrentam a necessidade de inovar para atender às necessidades surgidas no seio da sociedade, principalmente de formação de mão de obra, da modernização e do desenvolvimento tecnológico, o que, muitas vezes, leva seus defensores a ter de assumir uma posição vista como conservadora.

A partir do inciso III, o artigo 43 se apresenta como um terreno discursivo em que caminham lado a lado e se unificam ideologicamente, cidadãos, trabalhadores e estudantes. Afinal, ao mesmo tempo em que busca inserir o ensino superior num patamar em que ensino-pesquisa-extensão se constituem de maneira indissociável, o atendimento às necessidades da sociedade e do mercado se estabelecem como sua obrigação plena.

Dessa forma, entre as constatações que emergem discursivamente a partir da LDB, destaca-se o conflito de vozes e de posições discursivas com que ela se estabelece. Trata-se do dimensionamento do momento histórico-social por que passa o Ensino Superior Brasileiro, cheio de desafios frente à fragmentação de suas ideias e de seu lugar na educação. De um lado, o ensino superior enfrenta a pressão do modelo mundial de formação profissional em massa, através de seu responsável principal, o Estado, para o desenvolvimento econômico-social do país, o que poderíamos chamar de discurso da globalização, do outro lado, o poder público enfrenta a pressão do Ensino Superior, que busca assentar o conhecimento notório de várias áreas do saber como fonte legítima e suficiente para formar os profissionais para a sociedade. Nesse âmbito, as vozes da Universidade buscam não assentar os seus valores no âmbito da quantidade de profissionais, mas da qualidade destes, contexto em que a expansão do Ensino Superior ficaria em segundo plano.

## **7. AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES - DCF**

O texto só vive em contato com outro texto [...]. Somente em um ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo com que o texto participe de um diálogo. [...] Por trás desse contato, há o contato de pessoas e não de coisas (BAKHTIN, 2003, p. 404-405).

No capítulo anterior, a partir do discurso oficial da LDB, fizemos algumas reflexões acerca do momento atual da educação brasileira estabelecida discursivamente pelos anseios do poder público que delineou no documento conceitos e perspectivas educacionais globais, estabelecidas também para o Brasil, tudo como expectativa resultante dos processos de aproximação de diferentes realidades globalizadas.

Neste capítulo, analisaremos as diretrizes do poder público para a formação de professores em um âmbito geral. Essa análise será constituída sob a perspectiva de que, quando os enunciados são analisados sob diferentes óticas, lugares e momentos históricos, eles assumem diferentes formas, tornando-se mutantes e itinerantes a cada contextualização discursiva em que se promulgam, como são em nosso caso os atos normativos dos documentos oficiais.

Assim, apoiamo-nos em uma concepção do enunciado não como mero produto linguístico, mas como instância de um processo discursivo do qual fazem parte sujeitos como seres sociais e históricos.

Consideramos que o sujeito-professor, ao falar de um lugar social que constitui seu dizer, traz consigo uma imagem do conhecimento que ensina, o que constitui, em parte, a sua identidade; ou seja, ao mesmo tempo em que produz discursivamente a sua imagem, o professor é também produzido pelos discursos que circula e são concebidos socialmente. Assim, os documentos oficiais constroem e idealizam uma imagem do professor e do que ele ensina, mobilizando, para isso, memórias e imagens ideológicas e socialmente constituídas que amparam esses dizeres “oficiais”.

Dessa forma, nas próximas seções e capítulos, a partir de documentos promulgados após a LDB, apontaremos ou “reconstruiremos” aspectos discursivos e relações dialógicas que constroem o sujeito professor.

Especificamente no que diz respeito a este capítulo, subdividimo-lo em seções que levam em consideração momentos de irrupção dessa arena de vozes que, por vezes, chegam ao estabelecimento da ambivalência discursiva na qual dizeres e fazeres se instituem ora como negações, ora como afirmações de determinados posicionamentos sociais e discursivos acerca da realidade.

Ratificamos que não vemos esses documentos como o delineamento definitivo do ser/fazer docente; tampouco é nosso interesse propor soluções ou alterações ao que eles se propõem. Nosso objetivo é tomar tais documentos como discursos oficiais circundantes que se estabelecem como forças que buscam constituir os sujeitos professores.

### **7.1. As formas de “ser” e “estar” professor no âmbito dos documentos oficiais**

ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha *o outro nos olhos ou com os olhos do outro* (BAKHTIN, 2003, p. 341, grifos do autor).

Vimos no capítulo anterior, a partir da Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que a formação de professores está intrinsecamente relacionada ao estabelecimento das ordens políticas, sociais e econômicas da sociedade brasileira em um período histórico em que o país busca ir ao encontro das perspectivas mundiais em todos os âmbitos.

No entanto, sob a preocupação e legitimidade de uma área em crise, o poder público, mais precisamente no âmbito do Conselho Nacional de Educação, promulgou em 18 de fevereiro de 2002 a Resolução CNE/CP 01, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, ratificada há poucos anos pela Resolução CNE/CEB Nº 04/2010, a qual define Diretrizes Curriculares Nacionais

Gerais para a formação de professores. Esses documentos têm como justificativa a preocupação do poder público com a qualidade e a expansão da educação básica no Brasil, estabelecendo o ser e fazer docentes como meio para alcançar os objetivos do Estado.

O teor de tais documentos está centrado na busca por contemplar a organização curricular das instituições de ensino, a concepção, desenvolvimento e abrangência desses cursos de formação, bem como estabelecer um norte homogêneo na constituição dos projetos pedagógicos, competências profissionais, entre outros aspectos.

Há que se destacar que constituiremos o seguinte procedimento para análise acerca das relações dialógicas que se estabelecem no documento:

CATEGORIA	EIXOS			
	O ESTADO	GLOBALIZACAO	EDUCACAO	PROFESSOR
IDENTIDADE/ALTERIDADE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A representação da sociedade</li> <li>- As necessidades econômicas</li> <li>- As mudanças na educação</li> <li>- Rigidez <i>Versus</i> Flexibilidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As expectativas globalizadas</li> <li>- A economia globalizada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A educação globalizada</li> <li>- As necessidades sociais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O culpado pelo fracasso</li> <li>- A crise na identidade</li> <li>- O modelo tradicional</li> <li>- A competência</li> </ul>

As propostas apresentadas na Resolução CNE/CP 01/2002 são resultantes de documentos anteriores, dentre eles, destaca-se o Parecer homologado do CNE/CP 009/2001 de 08/05/2001. Portanto, este documento será utilizado como amostra de

discursos oficiais. Afinal, em seu texto está incorporado o conteúdo que se apresenta resumido na Resolução CNE/CP 01/2002.

A **democratização do acesso** e a melhoria da qualidade da educação básica vêm acontecendo num contexto marcado pela redemocratização do país e por profundas mudanças nas expectativas e **demandas educacionais** da sociedade brasileira. O avanço e a **disseminação das tecnologias da informação e da comunicação** está impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania. A **internacionalização da economia** confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais **qualificados**. Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da **economia mundializada**, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais (BRASIL - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CONSELHO PLENO, 2001 – grifos nossos).

São perceptíveis dois eixos discursivos fundamentais no âmbito do contexto em que se situa o parecer do CNE/CP: de um lado, a concretização de um estado democrático e, de outro, a necessidade de acompanhamento de um processo de globalização irreversível e implicitamente necessário ao país. Nessa expectativa, de um lado, teremos, sobressaindo, perspectivas acerca de um Estado que define as necessidades sociais e a participação popular, indissociáveis do plano de expectativas globais. Nesse aspecto, a educação tem como foro prioritário a aproximação com modelos mundiais e a inter-relação com os setores produtivos da economia que não se estabelecem em modelos locais.

Nesse contexto, discutindo o cenário da sociedade delineada nas ciências sociais da atualidade, Bauman (2007, p. 31) afirma que os anseios do poder público e da própria política, que antes tinham como objetivo a solução de problemas iguais e locais da sociedade, hoje restringem as suas ações e regras na busca por soluções de ordens globais. Isso quer dizer que, durante o percurso de constituição de regras das instâncias de poder, as necessidades da sociedade estarão sempre intrinsecamente ligadas aos anseios mundiais. Assim, nessa linha de raciocínio, o poder e as instâncias sociais também saem do plano local e passam a adquirir uma dimensão de proporções mundiais, ou seja, a política brasileira, bem como o poder público, já não se encontram, como no passado, delimitadas em suas fronteiras nacionais, mas, parafraseando Bauman, a partir de uma perspectiva de fragmentação e liquidez, ou, ainda, sob nossa

própria perspectiva teórica: condicionada pela globalização e, conseqüentemente, pelas intenções político-sócio-globais dessa ordem.

Expressões como “internacionalização da economia” e “economia mundializada” exprimem, a nosso ver, o fato de estarmos dentro de um modelo capitalista e neoliberal que determina uma liberdade total de desenvolvimento, deixando de submeter-se aos entraves e às limitações locais. Nesse contexto, as necessidades educacionais locais submetem-se às imprescindibilidades de realidade globais que constituem à educação, em parte, um papel de meio para atingir objetivos de estabilidade econômica e, conseqüentemente, sociais, como em um processo ou organização de sistemas e métodos simples que se dá em educação – economia – sociedade.

Grosso modo, essa discussão que apontamos acerca de uma economia e de uma educação globalizadas é resultante de uma espécie de reestruturação da produção que confere aos países que fazem parte dessa hegemonia de metas uma transição de uma sociedade industrial para uma sociedade técnica. Nesse viés, o incentivo do poder público à proliferação dos cursos tecnológicos na última década e, atualmente, o grande incentivo e abertura total da oferta de cursos técnicos em nível médio, exemplificam concretamente nossa perspectiva.

Consideramos assim que essa preocupação do poder público diante do cenário educacional e do ser/fazer docente se consagra como uma busca por estabelecer diretrizes para um ensino mais eficiente e capaz de acompanhar os cenários globalmente vislumbrados. O resultado disso é um documento que ocupa um lugar social e ideológico legitimado pelo poder público, responsável pelo controle de todos os níveis de ensino, e que está autorizado a dizer como as competências e habilidades do cidadão em processo formativo devem ser ensinadas. Nesse cenário, o documento resultante das discussões dos Conselheiros do CNE constrói discursivamente posições para o professor enquanto profissional vinculado ao Estado e a um compromisso educacional pautado nas atuais tendências de ensino-aprendizagem, no nosso caso de Língua Portuguesa.

Assim, vale destacar que o discurso oficial centrado nas necessidades econômicas de ordem mundial determina ao professor excessiva responsabilidade, haja

vista ele passar a ser, a partir do discurso oficial, como um agente capaz de concretizar as mudanças necessárias à contemporaneidade e melhorar, portanto, qualitativamente a educação brasileira então imposta pelos novos modelos de sociedade, de mercado econômico, das novas relações com o poder e o conhecimento.

No entanto, além de apontar mudanças necessárias à educação brasileira para nivelar-se aos modelos globais, o documento estabelece um processo de significação da docência, marcado por formas de designação. Nesse contexto, materializa-se discursivamente uma imagem negativa do professor como “culpado” pelo cenário educacional atual.

O que afirmamos, pode ser visto, a título de exemplo, no seguinte trecho:

Esse cenário apresenta enormes desafios educacionais que, nas últimas décadas, têm motivado a mobilização da sociedade civil, a realização de estudos e pesquisas e a implementação, por estados e municípios, de políticas educacionais orientadas por esse debate social e acadêmico visando a melhoria da educação básica. Entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação destaca-se o **preparo inadequado dos professores** cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que **não contempla muitas das características consideradas, na atualidade**, como inerentes à atividade docente (BRASIL - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO, 2001 – grifos nossos).

Essas afirmações do CNE são válidas não apenas para ilustrar a nossa afirmação acerca do papel de “vilão” do professor frente ao cenário educacional, mas para destacar o fato de que tal imagem docente preconizada pelo poder público enraizar-se-á discursivamente sobre a constituição identitária docente. Afinal, ao discutirmos a formação dos professores sob a perspectiva de sujeitos sociais que dividem e produzem espaços, história e representações sociais na e sobre a educação, não podemos deixar de considerar que o poder discursivo do Estado, enquanto representação social, interfere profundamente nas expectativas e percepções que o sujeito professor tem do(s) outro(s) (escola, aluno, Estado e sociedade) e de si mesmo.

A nosso ver, há uma crise estabelecida entre a imagem romântica do professor “responsável pelo saber” e essa imagem negativa que é difundida pelo discurso do Estado que, por sua vez, institui em maior grau, os modos de ser e fazer docente.

Assim, *a priori*, a identidade docente passa a se ajustar às perspectivas do Estado que cria mecanismos, por meio dos documentos oficiais, capazes de controlá-la, inclusive podendo manobrá-la, se necessário, em favor de interesses que podem não ser os mesmos compartilhados com os próprios professores e os demais sujeitos que constituem a escola.

Levando em consideração o fato de que o nosso trabalho de pesquisa se relaciona diretamente com a formação docente e, conseqüentemente, com a sua constituição identitária, vale ratificar alguns aspectos desse processo de vir a ser ou de busca por completude. Segundo Coracini (2003, p. 15), devido a essa incompletude e conflito nas identidades culturais, faz-se necessário que se remeta, na busca desse conceito, aos processos que a estabelecem, ou, melhor dizendo, às práticas identitárias, haja vista o termo identidade remeter a algo único e fixo:

é apenas momentaneamente que podemos flagrar pontos no discurso que remetem a identificações inconscientes, introjetadas sempre a partir do outro, mas que, por estarem já lá, provocam reações, atitudes, é preciso compreendê-la sempre em movimento, em constante mutação (CORACINI, 2003, p. 15).

Nesse sentido, sob nossa expectativa, as identidades docentes são estabelecidas conforme o movimento discursivo que se institui na relação entre o sujeito professor e as instâncias sociais que têm papel determinante na sua constituição e nas suas mudanças. Neste caso, o que vislumbramos nos documentos oficiais até o momento analisados é que os papéis desempenhados pelo sujeito professor têm sido redimensionados e demarcados constantemente pela mudanças que atingem a economia e o mundo do trabalho.

Logo, para se expandir as possibilidades a respeito dos processos de constituição da identidade docente, faz-se necessário que se estabeleça um espaço de reflexão na construção das Diretrizes de Formação dos professores como o estabelecimento de uma identidade profissional a partir desses documentos oficiais, validando-os a partir de uma outra dimensão de análise: a alteridade, na qual é trazida à tona o discurso do poder público. Afinal, como sujeito, o professor não é o único dono do seu dizer e fazer, tampouco fonte única de um sentido que lhe é transparente.

É preciso ter em mente o fato de que, ao tomar a palavra, o sujeito-professor não é fonte intencional de um sentido que lhe seria transparente, um sujeito dono do seu dizer, ou seja, a determinação sócio-histórica do sentido, cujo controle escapa-lhe como sujeito. Afinal, antes de emergirem os discursos do poder público, há outros discursos que o determinam, fazendo com que os sentidos que emanam para nós em um determinado enunciado só assim se fizessem por fazer sentido em outro momento histórico e situação de interação.

Desse modo, o que é estabelecido pelos documentos oficiais como identidade do professor apenas traz à tona o que já se estabeleceu como o que é ensinar/aprender; ou seja, o sujeito-professor é o que se estabelece a partir de si e dos interlocutores que o constituem discursivamente, assim ele não é *uno* e tampouco a sua identidade o é. A partir dessa concepção de sujeito múltiplo e heterogêneo, entendemos que a análise dos enunciados do documento oficial pressupondo identidade(s) para o professor de língua materna nos permite compreender as imagens construídas sobre o ser/estar professor.

Enunciar, nesse caso, é se inscrever em uma arena de conflitos que implica em se reconhecer, relacionar-se em termos de poder e de constituição de identidades. Assim, o poder público, ao tomar para si a palavra, ao passo em que se inscreve discursivamente, também inscreve o sujeito-professor na história e estabelece parte do seu processo de constituição identitária.

É interessante observar no enunciado do *parecer* CNE/CP 09/2001 o fato de se inscrever a formação de professores a partir das necessidades econômicas e das alterações dos meios de produção bens e serviços, como já apontamos, enquanto se separa tal formação das outras modalidades do Ensino Superior Brasileiro.

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESu, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1” (BRASIL, PARECER 009/2001).

É possível estabelecer que também entram em embate no discurso oficial as mudanças nos processos de formação humana, em especial a formação de professores, pois se estabelecem e se definem em meio a diferentes concepções acerca da força de trabalho e dos meios de produção e, principalmente, na constituição identitária profissional, pois o professor se singulariza inicialmente por se constituir em projetos e perspectivas históricas diferenciadas e se revelar em um processo formativo diferente dos demais. Assim, ao mesmo tempo em que se busca readequar a formação de professores às necessidades típicas dos novos modelos globalizados de força de trabalho, há o compromisso de se adequar a um discurso de qualidade, como afirma o discurso oficial.

Sob nossa ótica, esse paradoxo revela e ilustra o cenário da dificuldade na abordagem da reforma da educação, pois o próprio conceito de reforma coloca um problema de significações que nos introduz num mundo de sentidos e propósitos muito variados. Pode-se utilizar tal denominação quando se quer colocar a educação condizente com as demandas do mercado de trabalho, quando se incorpora a tecnologia como um novo paradigma, quando se introduz uma necessidade de quebra do estilo tradicional de ensino, quando se buscam mudanças nos mecanismos de controle do Estado, quando se busca melhorar os índices de rendimento dos alunos ou, ainda, quando se faz necessário o aumento da qualidade dos professores.

No entanto, dentre todos os conceitos que expõem a necessidade de alterações no processo de formação dos professores, comum se faz em todos os documentos oficiais a busca por identificar o perfil profissional docente baseado no estabelecimento de competências e habilidades profissionais específicas. O professor se estabelece nesses documentos como um profissional prático-reflexivo ciente de seu papel social e responsável maior pela formação interdisciplinar do cidadão.

Sob nossa ótica, esse discurso da “qualidade” conquistada a partir do positivo desempenho de competências e habilidades instauradas nos documentos oficiais é uma busca por fugir dos modelos tradicionais de ensinar, nos quais os professores são concebidos como meros executores, cabendo-lhes apenas aplicar corretamente as técnicas para atingir os fins predeterminados, como durante muito tempo se fez a partir do uso do amplamente discutido “livro didático”. Objetiva-se, portanto, estabelecer um processo em que o professor saia do papel de quem ensina e passa a ser um mediador do

conhecimento e, possibilitado por tal processo, escola, alunos e professores podem passar a ser medidos também em sua eficiência e eficácia.

## **7.2. A vítima e o vilão: o professor**

Dada a relevância da determinação dos papéis sociais representados socialmente e materializados pelo documento em análise, vamos discutir com mais profundidade a responsabilização sobre a qualidade da educação que é apontada no documento como demonstramos na seção anterior.

Para justificar as determinações instituídas para a formação de professores, o Estado, a partir do *Parecer CNE/CP nº 009/2001*, em maio de 2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura de Graduação, como vimos, afirma que a qualidade da educação brasileira necessita melhorar e o professor, nesse contexto, é um elemento chave para essa mudança.

Vale destacar que, conforme a nossa percepção acerca da realidade, a formação de professores no Brasil, bem como a sua prática cotidiana, são sempre temas constantemente abordados pelos órgãos de imprensa, a partir de declarações do Estado e da própria sociedade. Nesse cenário, o papel e a realidade docentes parecem se fundir fazendo com que em momentos o professor se constitua como vítima política da educação brasileira e em outros como causa do fracasso educacional. Em face disso, parece iniciar-se constantemente uma corrida, uma espécie de “busca do tempo perdido” a partir do processo de educação continuada e da requalificação docente.

No período que antecede a LDB e as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores - DCF<sup>12</sup>, o sentido da educação brasileira, principalmente no início do período de democratização político-social dos anos 1980, estava centrado no objetivo maior de uma formação humanística e de busca pelo estabelecimento da cidadania.

---

<sup>12</sup> Doravante, apontaremos no texto as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica apenas como DCF.

Esses objetivos sofrem uma espécie de apagamento a partir do discurso nos modernos documentos oficiais, em destaque a partir da LDB/1996, aparentando distanciar a educação do seu significado anterior, em direção a uma concepção mais produtiva e pragmática, confundindo-a, por vezes, com uma espécie de processo instrucional e informativo para o mercado de trabalho e instituindo uma sociedade que necessita com emergência mudar, tudo a partir da escolha de elementos discursivos como contemporaneidade, produção, tecnologia etc.

É necessário ressignificar o ensino de crianças, jovens e adultos para avançar na reforma das políticas da educação básica, a fim de sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a natureza, construir e reconstruir as instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimentos e tecnologias, sintonizando-o com as formas contemporâneas de conviver e de ser. (BRASIL, PARECER 009/2001).

Logo, a preocupação com a qualificação docente nas DCF, em especial no *Parecer* 009/2001, prioriza a implementação de políticas de formação inicial e continuada como condição e meio para o avanço científico e tecnológico do país, inferindo discursivamente uma política educacional que visa à equidade e à qualidade para uma melhor adequação do Brasil, como já vimos, ao mercado globalizado.

Importa destacar que, além das mudanças necessárias nos cursos de formação docente, a melhoria da qualificação profissional dos professores vai depender também de políticas que objetivem:

- § fortalecer as características acadêmicas e profissionais do corpo docente formador;
- § estabelecer um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional;
- fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores;
- § melhorar a infra-estrutura institucional especialmente no que concerne a recursos bibliográficos e tecnológicos;
- § formular, discutir e implementar um sistema de avaliação periódica e certificação de cursos, diplomas e competências de professores.
- § estabelecer níveis de remuneração condigna com a importância social do trabalho docente;
- § definir jornada de trabalho e planos de carreiras compatíveis com o exercício profissional. (BRASIL, PARECER 009/2001).

Nesse cenário, o professor ora é vítima, ora é culpado pela distância ainda constituída entre as realidades local e global que tem o investimento na educação como uma das formas mais rápidas e seguras de transformação econômico-social. Afinal, conforme o documento, ao mesmo tempo em que é um profissional mal preparado para

exercer suas funções, o professor também é uma vítima do próprio sistema que não lhe fornece as ferramentas necessárias para o bom exercício profissional, tampouco uma remuneração, políticas de carreira e jornada de trabalho que lhe sejam compatíveis.

Vale destacar que após expor a realidade educacional brasileira, o documento se constitui como uma proposta para a mudança positiva da educação que incorre em um perfil profissional professor idealizado pelo Estado, fixado em atividades docentes estabelecidas como ideais para a qualidade educacional:

- **orientar e mediar** o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- comprometer-se com o **sucesso da aprendizagem** dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- **incentivar** atividades de enriquecimento cultural;
- **desenvolver práticas investigativas**;
- **elaborar e executar projetos** para desenvolver conteúdos curriculares;
- **utilizar novas metodologias, estratégias e materiais** de apoio;
- **desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe** (BRASIL, PARECER 009/2001 – grifos nossos).

As “propostas” do documento contemplam, dentre várias expectativas teóricas e epistemológicas acerca da formação docente, a percepção de que o professor necessita estabelecer um novo papel no processo de ensino-aprendizagem: o de mediador do conhecimento a ser adquirido pelo aluno. Trata-se de um profissional dinâmico que, inclusive, passar a se estabelecer em um papel de investigador de suas próprias práticas e do contexto em que se insere e um agente de mudanças.

Esse papel do professor é resultante da negativa a um modelo teórico positivista atrelado a períodos anteriores da educação brasileira e à aceitação de uma abordagem interacionista no processo de ensinar, privilégio das relações interpessoais indexado pelos modelos sócio-interacionistas. Esta mesma perspectiva se acentuou nos documentos oficiais, reestabelecendo o papel docente sob o anseio de um profissional investigador, capaz de por si mesmo reestruturar o processo de ensino a partir da criação de novos métodos e estratégias para ensinar. Ao mesmo tempo em que essas perspectivas advindas dos especialistas em educação (sendo que o próprio documento afirma o seu poder de “saber o que diz”) guiaram as diretrizes curriculares, elas foram

incorporadas aos currículos dos cursos de Licenciatura e aos cursos de requalificação docente como a solução para formar um novo professor. Porém, destaque-se, paralelamente à instituição desses documentos regulatórios ocorre também o sucateamento das universidades públicas.

O *Parecer* 009/2001 aponta, já no início de suas discussões, o lugar do qual e a partir de quem nasceram as suas propostas:

[...] comissões de especialistas da Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Associação Nacional de História, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, Sociedade Brasileira do Ensino de Biologia, Sociedade Brasileira de Física, [...] Associação Brasileira de Linguística, Sociedade Brasileira de Enfermagem, Associação Brasileira de Computação, Fórum de Licenciaturas. [...] Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, Associação de Geógrafos Brasileiros, Fórum dos Pró-Reitores de Graduação, Sociedade Brasileira de Física, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, Associação Nacional de Política e Administração na Educação, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, Comissão Nacional de Formação de Professores, ANDES – Sindicato Nacional, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Fórum de Diretores das Faculdades de Educação, Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores (BRASIL, PARECER 009/2001).

Assim, há de se considerar o que já apontamos em nossas discussões sob uma expectativa bakhtiniana acerca da prática enunciativa concreta: os documentos oficiais não são apenas aceitos e simplesmente significam aos professores apenas a partir da sua forma ou da expectativa legal advinda do poder público, mas se ressignificam a partir do seu contexto e, principalmente, a partir da intencionalidade e da relação com os seus sujeitos, relação esta que se dá em seu caráter semiótico/ideológico/axiológico em que os sentidos são construídos na interação verbal.

Desse modo, sob nossa ótica, constitui-se uma desigual relação discursiva de poder, pois de um lado temos o poder de quem fala (Estado) e a partir de quem fala (especialistas em educação) e, de outro, o caráter de aceitação da enunciação como verdade absoluta pelo professor. Essa relação desigual de poder se constitui em um processo de alteridade assimétrica que estabelece o docente como o sujeito que necessita mudar, que tem sua parcela de culpa no fracasso da educação e que somente

com sua mudança de atitude frente ao que ensina o país será capaz de alcançar o nível idealizado de uma educação parametrizada a partir de modelos globais que apontam um ideal de professor “reflexivo e pesquisador”.

Aliás, vale destacar, acerca dessa expectativa idealizada do professor preconizada pelos novos documentos oficiais, o posicionamento de alguns autores contemporâneos como Pimenta (2002, p. 22):

[...] diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar a banalização da perspectiva reflexão.

Assim, nas expectativas das ciências da educação, ressalte-se que, na prática, sabemos que há uma dificuldade muito grande no que concerne a definir com precisão os limites desse não-mecanicismo pedagógico previsto pelas DCF. Afinal os conceitos de pesquisa e reflexão devem superar as expectativas de uma identidade profissional individualizada para serem compreendidos em uma dimensão coletiva na qual todos os envolvidos buscam estabelecer os significados do mundo a partir dos processos de interação e de inter-relação. Nesse sentido, a formação de professores deve prever e constituir um papel ativo do sujeito no seu desenvolvimento profissional.

### **7.3. Qualificar-se para ter competência ou ter competência para qualificar-se?**

Como vimos até o momento, a partir da LDB e dos documentos que a seguem, é estabelecido no Brasil um processo de reforma de todos os níveis educacionais,

buscando-se mudanças significativas que venham ao encontro das expectativas da sociedade que, segundo o documento, necessita se reestruturar aos aspectos contemporâneos.

Nessa perspectiva, como já percebemos, a formação dos professores ganha um papel central nessa adequação aos anseios do Estado, haja vista se tratarem de elementos centrais na implementação das mudanças objetivadas porque são eles que proliferam cotidianamente as vontades e valores sociais dominantes. Nessa perspectiva, surgem as DCF com o objetivo de direcionar a constituição e implementação dos Projetos Político-Pedagógicos em todos os níveis da educação, sendo uma referência a todos os docentes.

Nesse contexto, o conceito de competência passa a fazer parte do dia a dia do ser/fazer docente, pois tal discurso é constante em todos os documentos oficiais e, portanto, de todos os Projetos Pedagógicos escolares.

A proposta inclui a discussão das **competências** e áreas de desenvolvimento profissional que se espera promover nessa formação, além de sugestões para avaliação das mudanças. [...] **as Diretrizes constantes deste documento aplicar-se-ão a todos os cursos de formação de professores em nível superior**, qualquer que seja o *locus* institucional [...] **Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores**, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e **desenvolvimento das competências do professor**, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional (BRASIL, PARECER 009/2001 CNE/CP – grifos nossos).

Vale a pena discutir, neste caso, o conceito de competência impregnado no discurso oficial, haja vista ele tornar-se normativo a partir das vozes que nele circulam e se estabelecem. Neste caso, seria extremamente simplista estabelecermos uma equação do tipo competência = fazer, pois o próprio discurso pedagógico contemporâneo orientado pelo *aprender a aprender*<sup>13</sup> nos remete para além do termo genérico de “capacidade do indivíduo” para a “capacidade do indivíduo de utilizar um determinado saber”. Assim, necessitamos primeiramente entender que a sociedade é constituída

---

<sup>13</sup> Arriscamos apontar tal proposição como uma espécie de “jargão/clichê educacional” da atualidade dado o fato de que todas as diretrizes educacionais e outros relatórios oficiais do MEC apontarem em seus textos os 4 pilares da Educação do Relatório para a UNESCO “Educação: um tesouro a descobrir”.

discursivamente por vozes e que hierarquicamente umas se sobrepõem às outras e determinam os conceitos do ser/fazer social. Neste caso, a competência instituída pelo discurso oficial está caracterizada pelo conceito de cumprir os objetivos a que pretende chegar determinada instituição social dominante.

Nessa perspectiva, muito além do “saber fazer”, é criado pela voz do Estado um discurso oficial e expectativa acerca de uma mudança em relação ao modo como o professor opera a sua função social. Em razão do posicionamento social ocupado pela voz do Estado, o estabelecimento da “competência docente” se constitui no processo identitário do profissional como algo sempre a ser alcançado, necessitando sempre se qualificar para atingir o que, pelo discurso/voz oficial, ainda não foi conquistado.

Neste caso, em consonância com a perspectiva sócio-histórica bakhtiniana em que se apoia este trabalho, o conceito de *recontextualização* proposto por Bernstein (1996, p. 258) se faz possível, pois o discurso circundante na educação é resultado de vários discursos, dentre eles, de um lado, o discurso dos conhecimentos e teorias pedagógicas que instituem o que deve e pode ser ensinado pela escola e, de outro, o discurso oficial impregnado de valores e necessidades sociais. Neste processo, a partir do domínio de uma instituição social sobre a outra, o processo de identificação social do professor é determinado pelo poder do discurso oficial (instituição reguladora do “ser/fazer social”), que, pelo o simples fato de afirmar que o docente brasileiro necessita de determinadas competências, por si só, determina que este não as domina/possui.

Nesse caso, como já destacamos neste trabalho, sendo os documentos oficiais resultado dos discursos sobre a sociedade espelhada em modelos globalizados e resultantes de suas necessidades econômicas e sociais, como, por exemplo, a mudança no quadro do número de trabalhadores desqualificados e/ou fora do mercado de trabalho por falta de qualificação, e sendo que a educação não tem obtido sucesso em suprir essas necessidades, o poder público a determina como culpada da não homogeneização da realidade local frente às realidades globais, tomando os professores como causa e meio para as reformas educacionais necessárias para atingir seus objetivos. Assim, como método para atingir tais objetivos, o Estado determina por meio dos seus documentos balizadores da educação, quais as competências e habilidades são

necessárias aos professores para atingir as metas de qualidade e de quantidade desejadas.<sup>14</sup>

Desse modo, como resultado de uma construção social de sentidos, pode-se concluir que as DCF, além de serem normas que determinam as formas de educar e de ver os sujeitos, são, em verdade, elementos balizadores de como se deve educar os sujeitos X para que eles se tornem sujeitos Y, conforme as necessidades sociais das instituições dominantes.

Portanto, avaliar o discurso oficial acerca da formação de professores implica, primeiramente, ultrapassar as discussões acerca dos conteúdos e conhecimentos escolares e os limites subjetivos das relações escolares – para refletir sobre o tipo de sociedade em que vivemos e as vozes que determinam as políticas públicas desenvolvidas pelo Estado no campo da educação e da sociedade em geral.

Do nosso ponto de vista, a centralidade do discurso oficial em torno de competências e habilidades necessárias ao “ser/fazer” docente se dá, principalmente, a partir de outras vozes de amplitudes e significados não locais à nossa realidade. Trata-se da imersão do Brasil, a partir da década de 1980, no cenário de fertilidade investigativa internacional acerca da compreensão dos processos educacionais, culminando em uma gama de produções científicas que incutiram exemplos de mudanças de realidades educacionais em diferentes países, como modelos que poderiam ser estabelecidos a todas as realidades. Tal contexto estabeleceu uma circulação local de práticas e exemplos de democratização e acesso a educação, configuradas a partir de políticas públicas globais.

Assim, ao invés de se definir a partir da avaliação e estudos *in loco* precisos e amplamente discutidos acerca das práticas pedagógicas e do “ser/fazer” docente, o discurso oficial sobre a competência docente se constitui nas DCF, a partir da incorporação de métodos e estratégias pedagógicas estabelecidas por vozes do discurso educacional, configuradas pela produção, circulação e apropriação de saberes identificados com a contemporaneidade.

---

<sup>14</sup> Esse aspecto quantitativo está ligado aos resultados advindos da evasão escolar, tendo o professor como culpado pelo fator desmotivação.

#### 7.4. A (in)flexibilidade

Outro ponto fundamental no que diz respeito às DCF concerne ao posicionamento político do documento frente às singularidades, ritmos de aprendizado e a rigidez *versus* a flexibilidade do Estado.

§ 3º - A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências **deverá**, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, **contemplando**:

- I. cultura geral e profissional;
- II. conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III. conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV. conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V. conhecimento pedagógico;
- VI. conhecimento advindo da experiência.

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a **flexibilidade necessária**, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A **flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas**, de interdisciplinaridade, dos **conhecimentos a serem ensinados**, dos que fundamentam a ação pedagógica, **da formação comum e específica**, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional (BRASIL, PARECER 009/2001 – grifos nossos).

Nesse excerto, é possível verificar a dimensão limítrofe instaurada no âmbito da formação de professores. Tal aspecto pode ser verificado contrapondo, de um lado, a flexibilidade na formação docente à, de outro, determinação pelo Estado de quais são os limites para isso. Tudo a partir da materialização de ordens acerca do que deverá ser abordado e contemplado na constituição profissional do docente e como poderá se dar tal processo.

No que concerne a isso, é relevante perceber como a característica de inexorabilidade do Estado apresenta, ao mesmo tempo, sua outra face, um processo que designaremos como a flexibilidade presente no discurso oficial brasileiro. Destacamos, aliás, o lugar de onde emana o discurso em questão, pois em governos autoritários há a

predominância de discursos monológicos – de mão única – não compatível com a situação política instaurada no Brasil desde a década de 1980.

A nosso ver, trata-se de um conflito de vozes impregnadas atualmente em todo discurso oficial brasileiro: as vozes da autoridade e da democracia. Ao mesmo tempo em que se mantém em seu lugar social como a instituição que detém o poder e se sobrepõe a todas as outras instâncias e grupos sociais, determinando os modos de “ser” e “fazer” socialmente, o Estado está transpassado discursivamente pela noção de democracia.

Quanto mais forte for o sentimento de eminência hierárquica na enunciação de outrem, mais claramente definidas serão as suas fronteiras, e menos acessível será ela à penetração por tendências exteriores de réplica e comentário (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1982, p. 153).

Ainda, sob tal perspectiva, há de se destacar que essa arena de vozes também se estabelece a partir da incompatibilidade entre as exigências de ordens econômicas globalizadas e os objetivos ideológicos da escola, pois há uma dissonância discursiva entre o posicionamento de se constituir um sujeito visando às necessidades do mercado de trabalho e estabelecê-lo, ao mesmo tempo, como um ser social e histórico, capaz de gerir mudanças sócio-coletivas que visam à solidariedade e à sustentabilidade. Em suma, há um embate de vozes, pois, enquanto uma institui a necessidade de competências profissionais técnicas e precisas, outra confere ao sujeito a sua liberdade de escolha e autonomia, inclusive no exercer da sua profissão.

Essa dissonância de vozes no discurso de formação dos professores apresentar-se-á também em outros documentos oficiais e na normatização de outros sujeitos no discurso. Isso nos remete a uma questão estritamente ligada à pós-modernidade, que tem como uma das suas características a concepção das instituições sociais e as identidades sob o âmbito do não acabamento e da fragmentação.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que Estado procura primar pelo discurso pós-moderno, que institui a flexibilidade e a consciência acerca das diferenças como características inerentes aos contextos sociais, ele acaba retomando conceitos de domínio e controle próprios da modernidade, criando de forma inconsciente paradigmas e conflitos discursivos no âmbito não democrático. A nosso ver, além de ser uma

característica do texto analisado o fato de ser injuntivo, essa perspectiva é a representação plena dos processos de constituição identitária dos sujeitos na pós-modernidade, pois, discursivamente, ela se estabelece no âmbito dos conflitos, da complexidade, de uma espécie de contexto estabelecido sempre em um “vir a ser”, onde só é possível vislumbrar pontos de identificações e nunca identidades em suas completudes.

## **8. AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE LETRAS – DCL: UMA ANÁLISE DISCURSIVO-DIALÓGICA**

[...] Ao invés de focalizar problemas puramente acadêmicos ou teóricos, a ciência crítica toma como ponto de partida problemas sociais vigentes, e assim adota o ponto de vista dos que sofrem mais, e analisa de forma crítica os que estão no poder, os que são responsáveis, e os que dispõem de meios e oportunidades para resolver tais problemas (VAN DIJK, 1986, p. 4, *apud*, WODAK, 2004, p. 223).

Antes de iniciarmos a análise discursiva a que nos propomos neste capítulo acerca das Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras – DCL, faz-se necessário que contextualizemos o leitor em relação ao que é tal documento oficial.

As DCL foram estabelecidas pela Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002 (BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2002), que em seu Art. 1º aponta que: “as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, integrantes dos *Pareceres* CNE/CES 492/2001 e 1363/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso”. Vale destacar que no *Parecer* CNE/CES 492/2001 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2001) estão efetivamente descritas as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Assim, nossa análise toma como exemplar de discurso este último documento.

Da mesma forma, é relevante mais uma vez ressaltar, como forma de situar o leitor deste trabalho, que, sob nossa perspectiva, tais documentos se constituem como parte do processo da formação do professor de língua materna, incluindo, neste caso, a definição de sua identidade desejável. Sob essa ótica, trata-se de um processo que se estabelece em vários momentos e em determinadas condições de produção da sua prática profissional: os discursos educacionais, as leis que regem a educação, os discursos acerca do ensino-aprendizagem de Língua Materna, a visão social de língua, os discursos acerca da prática docente do professor de Língua Materna, os Projetos

Pedagógicos dos Cursos de Letras, dentre outros. Todos esses elementos, somados ou, melhor dizendo, integrados ou em diálogo, compõem o processo identitário do professor de Língua Materna.

No entanto, como também já destacamos em outros momentos deste trabalho, nossa análise se centra especificamente na análise das relações dialógicas constituídas a partir dos documentos oficiais que determinam os modos de ser e fazer docentes, pois se trata de enunciados capazes de materializar discursivamente os modos de ser e fazer do professor de Língua Materna.

Empreendendo uma análise discursiva desse contexto que, por sua vez, é constituído de enunciados concretos, revelar-se-á o desvelamento das intenções do discurso e os seus procedimentos de controle, trazendo à tona, dessa forma, relações de poder que, articuladas, são capazes de nos revelar os interlocutores e as suas ideologias materializadas em seus discursos.

Vale destacar que o curso de Letras, instância de educação superior responsável pela formação do professor de Língua Materna para a Educação Básica, tem a sua história dimensionada por aspectos indissociáveis das mudanças sociais que, por sua vez, determinaram a trajetória da educação brasileira como um todo e, principalmente, a visão da língua materna e do profissional por ela responsável.

Neste capítulo, como já dissemos, nossa análise discursiva dos enunciados que se constituem como o *corpus* de nossa pesquisa centrar-se-á nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras. Conforme esclarecemos, as DCL destinam-se a estabelecer normas para esses cursos de graduação, objetivando direcionar a constituição do Projeto Político Pedagógico do curso. Para tanto, após a introdução, apresentando considerações acerca de suas características básicas e princípios norteadores, esse documento está formulado a partir dos tópicos a seguir:

- 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.

### **8.1. Relações dialógicas: as Diretrizes Curriculares para o curso de Letras**

Até o momento em que foi apropriado, o discurso não se encontra em uma língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que ela é tomada pelo falante!), ela está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1982, p. 21).

O compromisso desta etapa do trabalho, assim como as outras que a antecedem, é o de encontrar aquilo que se perde quando os sujeitos são transformados em objeto e suas histórias esquecidas. Isso significa perceber os sujeitos se reconstituindo a partir da apreensão das suas culturas e histórias; tudo através daquilo que não pode ser expressado a partir da interação, levando-se em consideração o seu contexto social e as suas relações, consciência crítica do presente e premissa operativa do futuro. Segundo Bakhtin/Volochinov (1982), a linguagem é constituída pela recepção de significados e, ressalte-se, ela tem dimensões historicamente determinadas que são ideológicas e dialógicas ao mesmo tempo.

Sendo assim, não existe neutralidade na palavra, ou seja, há sempre significados e intenções, e, para entender o seu contexto, faz-se necessário ultrapassar os limites do que está dito ou expresso na formalidade na normatividade linguística, afinal “[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. A palavra está sempre carregada de um conteúdo e um sentido ideológico e vivencial” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1982, p. 95). O discurso, por sua vez, é sempre significativo e com uma direção determinada, e é justamente aí que se situa a

abordagem histórica da linguagem. Isso significa que a palavra vem sempre carregada de valores e forças ideológicas, afinal, no processo de interlocução, sempre nos dirigimos ao outro, e este, por sua vez, não tem um papel passivo no processo, porque determina o que foi e será dito. Dessa forma, não é a experiência que organiza e determina a expressão, mas esta que organiza aquela.

No que diz respeito às Diretrizes Curriculares para o curso de Letras, mais precisamente ao *Parecer* CES/CNE 492/2001, buscamos explicitar a partir de nossas análises as tensões discursivas advindas das relações dialógicas presentes no documento em dois eixos: de um lado, as relações previstas entre os interlocutores (dialogismo/alteridade) e, do outro, as vozes que atravessam o enunciado (polifonia).

Isso significa levar em consideração ou explicitar o contexto em que se dá a relação dialógica do enunciado. Por isso, estaremos sempre nos reportando às discussões que já tomamos em outros capítulos e seções, como, por exemplo, a constituição do gênero *Parecer*. Tudo com o objetivo de compreender os discursos que atravessam o enunciado e, portanto, mais precisamente, a presença do outro no discurso pedagógico institucionalizado.

A perspectiva bakhtiniana, a partir de sua visão dialógica acerca da linguagem, mostrou que seria mais uma vez capaz de colocar em foco nossa interação com os documentos oficiais que norteiam a formação do egresso do Curso de Letras ou, mais precisamente, do professor de Língua Materna.

Assim, para constituir a análise do documento em questão, utilizaremos, inicialmente, o procedimento de análise já aplicado em capítulos anteriores. Para isso, selecionamos os seguintes eixos temáticos e categorias de análise:

CATEGORIA	EIXOS			
	O ESTADO	EDUCAÇÃO	PROFESSORES	UNIVERSIDADE/ CURSOS
INTERLOCUÇÃO	- O horizonte social - As relações de poder	- As perspectivas teórico-filosóficas	- O papel na sociedade - A função na educação - A constituição do sujeito	- O papel social - A autonomia - A constituição

CATEGORIA	EIXOS		
	A GLOBALIZAÇÃO	A EDUCAÇÃO	OS MARCADORES EXPRESSIVOS
POLIFONIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As vozes da sociedade globalizada</li> <li>- A lógica de mercado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As vozes da transformação educacional X As vozes da educação tradicional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As marcas formais de vozes no enunciado</li> </ul>

Dá-se, então, mais um encontro com parte dos elementos que constituem o *corpus* e que direcionam o processo identitário do professor de Língua Materna. Ressalte-se que, assim como a LDB e as DCF, esse documento, numa perspectiva enunciativa, mostrou-se como um enunciado complexo, constituído em nível discursivo por tensões, conflitos e intenções nem sempre muito claras. Explicitamos, dessa forma, nossa percepção acerca desse objeto de estudo e o método que direcionou nossas análises.

Ancoramos nosso trabalho na interação entre os envolvidos imediatos e no processo de constituição do enunciado, bem como em outros aspectos que só se explicitam no discurso quando a eles é ensejado um olhar mais crítico.

Dessa forma, as categorias que analisamos se constituem como o resultado da indissociabilidade dos vários elementos que compõem um enunciado: interlocutores, ideologias, lugar de interação, história, forma e conteúdo. Portanto, implica-se o compromisso de considerar a ligação entre todos esses elementos, mesmo que, por vezes, alguns deles ganhem mais destaque do que outros em nossa análise.

Em seguida, apresentaremos nosso diálogo com o documento em questão em busca dos sentidos e vozes criados nas e pelas tensões que se revelam frente à lente dialógica.

## 8.2. Interlocução: as tensões entre os envolvidos

[...] não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro [...]. Aqueles que ignoram o tema (que só é acessível a um ato de compreensão ativa e responsiva) e que, procurando definir o sentido de uma palavra, atingem o seu valor inferior (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1982, p. 132).

Primeiramente, há que se destacar que o documento em tela pertence a um gênero do discurso secundário e é constituído por enunciados concretos escritos, aos quais se aplicam diferentes domínios da atividade social: a sessão do órgão em que se deu a análise que eclodiu no documento pelos *pareceristas*, as perspectivas filosóficas e teóricas que se instituem como “argumentos que fundamentam a opinião”, a função do órgão e o lugar dos destinatários imediatos.

Nesse contexto, o discurso pedagógico pode ser vislumbrado também pelo seu âmbito legal ou jurídico. Desse modo, a educação se desenvolve socialmente de acordo com as normas determinadas, elaboradas e impostas pelo poder encarnado pelo Estado. Assim, é importante destacar que as DCL preconizam formas de educar e vislumbrar o sujeito, ou seja, elas são resultantes de uma construção social de sentidos instituída discursivamente pelo Estado.

Destaque-se que nossa abordagem deste documento oficial, como os outros que já foram analisados, se fundamenta em uma expectativa que compreende a leitura como um processo de produção de sentidos, e não como um processo de significação *una*. Nesse caso, o processo de interlocução, caracterizada, de um lado, pelo Estado, e de outro pelos professores de Língua Materna, coordenadores dos Cursos de Letras e/ou mesmo alunos em formação neste curso, cada qual com os seus posicionamentos ideológicos, produzirá os sentidos dos enunciados das DCL, pois o real significado e razão de ser do documento estão constituídos nessa relação dialógica do texto a partir dos seus enunciados concretos, com o seus interlocutores. Em suma, recorrendo mais uma vez à perspectiva de Bakhtin (2003), afirmamos que a construção do significado

real das DCL só se completará a partir das impressões impostas aos enunciados por outrem.

Assim, destacando os envolvidos no processo de diálogo do enunciado, revelaremos os parceiros dialógicos do discursivo.

A partir de excertos do *parecer* CNE/CES 492/2001, que estabeleceu Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, destacando que iremos nos centrar apenas nas DCL, apresentaremos as vozes no processo e suas perspectivas.

Primeiramente, há de se destacar que o Conselho Nacional de Educação (CNE) divide-se em duas câmaras que têm a função de lidar com instâncias bem distintas da educação brasileira: a educação superior e a educação básica.

A Educação Superior é responsabilidade da Câmara de Educação Superior (CES), constituída por conselheiros que possuem larga experiência no que diz respeito à educação superior em seus vários níveis.

O *parecer* CNE/CES 492/2001 inicia suas discussões com o seguinte:

**Trata o presente de diversos processos acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia remetidas pela SESu/MEC para apreciação da CES/CNE. A Comissão constituída pelas Conselheiras Eunice Ribeiro Durham, Vilma de Mendonça Figueiredo e Silke Weber analisou as propostas provindas da SESu referentes aos cursos mencionados e procedeu a algumas alterações com o objetivo de adequá-las ao Parecer 776/97 da Câmara de Educação Superior, respeitando, no entanto, o formato adotado pelas respectivas Comissões de Especialistas que as elaboraram. A Comissão retirou, apenas de cada uma das propostas, o item relativo à duração do curso, considerando o entendimento de que o mesmo não constitui propriamente uma diretriz e será objeto de uma Resolução específica da Câmara de Educação Superior, o que foi objeto do Parecer CNE/CES 583/2001. (BRASIL, CNE/CES, 2001, p. 01).**

É relevante explicitar que já no início do relatório, além de deixar clara a razão de ser do processo constituído, os *pareceristas* sugerem a proposição de que o documento não nasceu de uma única reunião ou de um único encontro entre

especialistas, mas de “diversos processos acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais”, isentando-se, assim, de uma possível responsabilidade *una* acerca do conteúdo do documento e determinando o lugar de onde antecederam as proposições do relato, ou seja, a SESu/MEC.

Interessa-nos também verificar o nível de impessoalidade instituído pelo relato em questão, bem como a opção pelo discurso indireto: *A Comissão retirou...*, *A Comissão constituída pelas...*

Em relação a isso, como já discutimos em nossos apontamentos teóricos, para Bakhtin/Volochinov (1992), por meio de construções específicas da língua, as relações sociais dos falantes e o discurso de outrem podem ser apreendidos e analisados. Sob essa orientação, temos, conforme o autor, o discurso indireto sem sujeito aparente, o discurso indireto livre e as variantes do discurso direto e indireto.

No entanto, no que concerne ao documento aqui analisado, o destaque dado ao discurso de outrem demonstra, neste caso, marcas acerca de onde emana o enunciado, ou seja, da Comissão da Câmara de Educação Superior, inferindo aspectos ideológicos acerca do ato de deixar bem claro de onde advém a proposta: uma comissão formada por especialistas que detêm conhecimento sobre o que fazem e dizem e, portanto, o poder para apontar o que é certo ou errado em termos institucionais.

Da mesma forma, neste trecho do relatório, a CES demonstra ter capacidade de ser um órgão injuntivo, quando diferentemente da SESu determina que a carga horária dos cursos não se constitui como uma “proposta”, mas como uma “regra”, demonstrando mais uma vez o seu pleno conhecimento de causa acerca dos atos institucionalizados.

#### 8.2.1. Os interlocutores: entre o discurso profissional e o discurso pedagógico

Segundo Bakhtin/Volochinov (1982, p. 123), na arena das interações, os sujeitos se instauram no momento em que há uma proeminência de um sobre o outro e, por isso, todos se constituem de uma atitude responsiva ativa. Assim, o discurso escrito é parte

integrada e integrante de discussões ideológicas, ou seja, ele responde refutando, confirmando, antecipando respostas e objeções, procura apoio, etc.

A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social é a unidade de base da língua. [...] Ela é de natureza social, portanto ideológica, ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um “horizonte social”. Há sempre um interlocutor, ao menos em potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido. [...] O signo e a situação social estão indissolavelmente ligados (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1982, p. 16).

Nesse sentido, o discurso é uma atitude ideológica diante de outros discursos que o antecederam, permitindo a coexistência de vozes que se digladiam e/ou se complementam entre si, tudo como forma de não interromper a cadeia verbal da qual fazem parte; determina-se, dessa forma, que a intersubjetividade se antepõe à subjetividade.

Passemos à análise do documento em questão, iniciando com itens propostos nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (DCL):

Esta proposta de Diretrizes Curriculares leva em consideração os desafios da educação superior diante das **intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho** e nas condições de exercício profissional. **Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber**, mas, também, como instância voltada para **atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade**. Ressalta-se, no entanto, que **a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho**. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos. **A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas** (BRASIL, CNE/CES, 2001, p. 29 – grifos nossos).

Em seu parágrafo inicial, identificamos o que poderíamos chamar de objetivo principal da constituição do documento. Dessa forma, inicialmente gostaríamos de destacar a preocupação com as “transformações na sociedade contemporânea e no mercado de trabalho” e, mais à frente, a afirmação sobre o papel esperado acerca da universidade, que é o de “atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade”. Percebe-se nessas afirmações uma ênfase para que o ensino superior satisfaça à sociedade, não apenas pelo seu papel tradicional de produzir o conhecimento, mas também para que se responsabilize pelas mudanças no mercado de trabalho às

transformações, principalmente de ordem tecnológica. Levando em consideração nossas discussões acerca da estreita ligação entre mudanças sociais e mudanças econômicas, é revelador que os anseios infligidos à universidade também são de ordem econômica. Sobre essas primeiras considerações, vale lembrar as discussões ocorridas nos capítulos anteriores que vinculam as reformas na educação às mudanças e necessidades da sociedade. Encontra-se neste excerto o discurso já estabelecido em outros documentos oficiais de que são necessárias mudanças na educação e o papel preponderante da universidade e, conseqüentemente, dos professores e alunos frente às mudanças mais amplas que irão transformar o mercado de trabalho e o próprio profissional.

A nosso ver, a expectativa do mundo do trabalho e a responsabilidade da Universidade frente a ele são, na verdade, a antecipação do posicionamento do Estado em face da responsividade prevista por ele da Universidade em seus posicionamentos ideológicos. Trata-se da luta de forças ideológicas que de um lado buscam produzir sujeitos adaptáveis às necessidades do mercado na sociedade contemporânea globalizada e de outro às ideologias acadêmicas de instância privilegiada e autônoma do saber produzido na e pela Universidade.

Há uma espécie de unanimidade nos discursos educacionais advindo do Estado: a necessidade de incorporação das novas tecnologias. Nesse sentido, faz-se necessário lançar um questionamento em relação ao sentido do termo “tecnologia”, pois percebemos que deslizamentos de sentidos são passíveis de ocorrer quando do seu uso.

Os processos de inclusão e exclusão digital são exemplos dessa nossa afirmação acerca das mudanças de sentido do termo “tecnologia”; afinal o uso dos recursos tecnológicos na sociedade contemporânea tem se constituído como uma espécie de mecanismo de controle e poder: os indivíduos que não dominam os mais sofisticados recursos tecnológicos tornam-se “excluídos” de uma rede mais significativa de comunicação. Por outro lado, os indivíduos que dominam os recursos tecnológicos podem assumir posições que favorecerão o controle, o saber e, conseqüentemente, o poder.

Levando tal raciocínio para o âmbito de nossas discussões, professores, alunos e escola estão sob a égide dessa ideologia política de que tudo será possível a partir do domínio tecnológico. Assim como detêm um lugar privilegiado na educação aquelas

escolas que dispõem de recursos tecnológicos, professores e alunos que os dominam também terão privilégios dentro dessa “rede”.

Assim, no discurso das DCL ecoam também as vozes da educação globalizada e tecnológica que impõem novos desafios, novos papéis e conflitos para serem ultrapassados pelos sujeitos. Afinal, a constituição identitária docente está, mediante as perspectivas do documento e dos discursos oficiais, intimamente ligada às forças do discurso da “sociedade globalizada” e das novas “exigências do mercado”. Ser professor de Língua Materna, portanto, além de todas as outras características inerentes ao exercício de seu papel social, é ser um sujeito/profissional que domina de maneira ampla as tecnologias.

Ainda, acerca do mesmo excerto, pode-se vislumbrar a antecipação de resposta a qualquer discurso que não esteja de acordo com o que o documento considera como uma concepção moderna de universidade. Ao sugerir “o atendimento das necessidades da sociedade”, entra em voga a comunidade como uma instância avaliadora de tal visão. Tal proposição vai ao encontro da abordagem teórica que embasa este trabalho, pois no processo de construção da identidade, a palavra é o processo e, ao mesmo tempo, o produto da subjetividade humana, sendo, portanto, essencialmente dialógica, ou seja, é a própria palavra que, entremeando e permeando todas as ações humanas, vai tecendo a história.

Nessa perspectiva, a educação surge com propósitos não centralizadores e essencialmente ligados aos anseios e necessidades do homem e da sociedade como um todo. Conforme a perspectiva freiriana:

É preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1980, p. 39).

Assim, ao mesmo tempo em que aponta caminhos para a concepção formativa do professor de Língua Materna, o documento justifica as suas opiniões, antecipando a sua visão de universidade e de mundo.

Portanto, trata-se de um diálogo constituído por vários sujeitos envolvidos no meio educacional: a universidade, a sociedade, professores, alunos e, por que não dizer, a educação como um todo.

Sabemos que na prática as Diretrizes Curriculares são elementos balizadores também do processo de avaliação dos cursos de graduação; portanto, não se trata apenas de “propostas”, mas de uma determinação acerca do que o poder público espera como padrão mínimo de qualidade formativa.

Em vários momentos, o documento se estabelece como uma forma de representação da sociedade ou dos seus desejos frente à universidade: “[...] diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea [...] instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade”. E, ao mesmo tempo, dicotomiza esse papel ao inferir que “[...] a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho” (BRASIL, CNE/CES 492, 2001, p. 29). Enfim, ao mesmo tempo em que é determinada pelos anseios da sociedade, a universidade se propõe como agente transformador do seu meio.

Em nosso entendimento, o professor, enquanto elemento que faz parte do “corpo” que se constitui como “universidade”, emerge nesse diálogo também como um agente transformador frente à sociedade; isto é, ao mesmo tempo, um corresponsável pelo atendimento das necessidades sociais. É exatamente dessa expectativa que advém o perfil do egresso de “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” (BRASIL, CNE/CES 492, 2001, p. 30). Essa perspectiva vai ao encontro do que discutimos no capítulo anterior acerca das DCF: o Estado determina como competência para mudança na educação brasileira uma nova configuração do professor como mediador e investigador, capaz de analisar o seu contexto, propor e alterar a sua própria realidade.

Essa perspectiva vai se refletir em todos os âmbitos educacionais e, evidentemente, na própria identidade docente. Portanto, entendemos que essas considerações abordadas pelo documento se referem à possibilidade de se vislumbrar duas concepções de educação que se chocam na escola contemporânea: a primeira é a educação tradicional (aquela que o documento procura negar), também denominada

educação bancária por Freire (1996), isto é, aquela que não abre espaço ao diálogo, desenvolvendo-se sob a forma de um depósito de informações descontextualizadas; já a segunda tende à abertura ao questionamento, ao intercâmbio de ideias, à dialogicidade, aproximando-se assim da realidade dos estudantes, proporcionando uma aprendizagem socialmente significativa.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares para o curso de Letras propiciam aos profissionais da Educação Superior não apenas uma orientação no que tange à composição do processo formativo do professor de Língua Materna, mas uma reflexão sobre a relação indissociável entre uma proposta crítico-dialógica de educação e o próprio processo de constituição do discurso educacional que vai se refletir na sala de aula, ou seja, evidenciando a função social do processo educacional enquanto produtor de conhecimento e, portanto, de sujeitos críticos e ativos que devem ser constituídos nas salas de aula.

Dessa forma, nosso entendimento vai ao encontro da visão que sustentamos neste trabalho: a linguagem é, acima de tudo, uma prática social que se estabelece cotidianamente na experiência e na relação entre os sujeitos envolvidos no processo de interlocução. Trata-se de uma abordagem que se configura na base do dialogismo bakhtiniano, o qual concede lugar especial para o processo enunciativo e, portanto, para a interlocução.

Nesse sentido:

[...] a enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído por um representante ideal, mas que não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas. [...] A palavra se orienta em função do interlocutor. Na realidade, a palavra comporta duas faces: procede de alguém e se dirige para alguém. Ela é o produto da interação do locutor e do interlocutor; ela serve de expressão a um em relação ao outro, em relação à coletividade. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros [...] se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1982, p.113).

Como o objetivo maior de nossa pesquisa é focalizar o processo identitário do professor de língua materna a partir dos documentos oficiais, vale ressaltar que as DCL

Diretrizes Curriculares para o curso de Letras ensejam em seu discurso uma perspectiva de constituição do sujeito “professor” ainda em seu processo de formação profissional. Ao mesmo tempo em que ele é o sujeito que terá a oportunidade, advinda pelo curso de Letras, de “desenvolver habilidades para se atingir a competência desejada no meio profissional” (BRASIL, CNE/CES, 2001, p. 29), por outro, ele é explicitado como dono de uma história anterior que deve ser considerada no processo, bem como a sua autonomia:

A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas. Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que: [...] dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno [...] (BRASIL, CNE/CES, 492/2001, p. 29).

Entendemos a partir disso que as Diretrizes estabelecidas para formar o professor de Língua Materna ensejam um sujeito que tenha capacidade de intervir na realidade em que se insere. Tal perspectiva, neste caso, advém do fato de que o enunciado em questão é uma resposta às vozes sociais que são constitutivamente ideológicas e que afirmam que cada sujeito é um evento único capaz de, ao mesmo tempo em que compõe e faz parte da história de uma sociedade, estabelecer a sua própria história, sendo, ao mesmo tempo, também integralmente individual e social.

Em consonância com esse raciocínio, Fiorin (2008, p. 58) assevera:

Os enunciados, [...] nunca são expressão de uma consciência individual, deslocada da realidade social, uma vez que ela é formada pela incorporação das vozes sociais em circulação na sociedade. Mas, ao mesmo tempo, o sujeito não é completamente assujeitado, pois ele participa do diálogo de vozes de uma forma particular, porque a história da constituição de sua consciência é singular.

Dessa forma, a identidade docente é constituída, em parte, a partir da apreensão de vozes que constituem a prática social em que a educação e o curso de Letras se estabelecem, bem como a partir das suas inter-relações dialógicas. Sendo que a realidade é heterogênea e ela constitui forças centrífugas que buscam centralizar o sujeito em uma dada história, ele é constitutivamente dialógico e, dado o fato de a dialogicidade se dar sempre em uma arena de tensões, o sujeito será sempre um vir a ser, afinal o mundo em que se insere nunca está pronto e acabado, na discursividade os

conteúdos da consciência sofrem sempre forças opostas que vão alterando-se e tornando o sujeito passível de troca de lugares e visões.

Nessa expectativa, vale mencionar o fato de que o documento, ao mesmo tempo em que contempla direções teóricas tidas como verdades socialmente e historicamente constituídas na e pela sociedade, compreende que o sujeito e a universidade devem ter a “autonomia”.

No caso da autonomia do sujeito professor, sob nossa ótica, essa perspectiva está centrada nas mudanças educacionais já previstas em documentos anteriores que determinam que, dentre as competências adquiridas, o profissional em questão deve ser um pesquisador.

Por outro lado, no que diz respeito à Universidade, a nosso ver, essa expectativa parece ser uma mera ilusão ou um aspecto que só faz parte do discurso, mas que a realidade não permite. A “autonomia universitária” vive o paradoxo que apontamos no capítulo anterior, pois de uma lado temos as forças do Estado e sua compreensão sobre a realidade e, do outro, as forças institucionais acadêmico-ideológicas e os horizontes sociais dos envolvidos no processo de formação da educação e, conseqüentemente, do professor.

### 8.3. Os marcadores-expressivos: vozes no discurso

Outro aspecto a ser considerado neste documento diz respeito a alguns recursos estabelecidos como “marcadores expressivos”, como, por exemplo, no caso da utilização do negrito e do itálico em trechos como:

Portanto, é necessário que se amplie o conceito de **currículo**, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Assim, define-se **currículo** como *todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso*. Essa definição introduz o conceito de **atividade acadêmica curricular** – *aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e*

*transformador*, conceito que não exclui as disciplinas convencionais (BRASIL, CNE/CES 492, 2001, p. 29 – grifos do autor).

As oscilações na forma composicional do enunciado indicam que se faz necessário, em alguns casos do discurso escrito, usar determinados recursos para indicar o grau de importância de determinada informação, bem como apresentar o grau de hierarquização de determinado objeto, como se apresentam, no caso, o uso do negrito na composição da palavra “currículo” e o seu conceito de “atividade acadêmica curricular”.

No caso do uso do itálico, apesar de não se poder determinar com exatidão o discurso citado, o recurso expressivo é utilizado para estabelecer a responsabilidade sobre o discurso em um processo de interlocução. Dessa forma, apesar de não apontar o autor de determinada citação, ou a voz autoral do enunciado, o uso desse recurso determina que os interlocutores dividam tal perspectiva e que ela pertence originalmente a um autor que não o imediato.

Sobre tal aspecto, Dahlet (2006, p. 186-187) assevera que:

[...] vários sinais possuem a função de atribuir à palavra ou expressão um peso expressivo que, em outras circunstâncias, não possui. O itálico, a maiúscula contínua e o negrito, ou seja, a maioria dentre eles, não são considerados sinais de pontuação pelas gramáticas. De fato, o itálico e o negrito se tornaram sinais de pontuação em decorrência do desenvolvimento extremamente rápido do computador, até nas esferas privadas; isto é, eles existem apenas na escrita digitada [...]. Por sua vez, a maiúscula que chamei de contínua para dissociá-la da maiúscula inicial, também inexistente na gramática.

Da mesma forma, reportamos tal perspectiva ao uso da letra maiúscula para iniciar um vocábulo, pois entendemos que, em casos como “**Comissão**”, “**Diretrizes Curriculares**” e “curso de **Letras**”, esses recursos carregam não apenas uma tradicional forma de apresentação de expressões e vocábulos advinda das expectativas da gramática normativa, a qual estabelece esse uso para determinar um maior grau de importância ou singularidade a determinados termos, mas demonstram o grau de poder e hierarquia das vozes do discurso, constituindo, portanto, uma carga ideológica.

#### 8.4. A arena de vozes

[...] em todo discurso são percebidas vozes, às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, assim

como as vozes próximas que ecoam simultaneamente no momento da fala (BRAIT, 2003, p.14).

Uma das características do gênero *parecer* do CNE mais enfatizada por nós neste trabalho foi a perspectiva acerca da esfera da qual emana o gênero. Dessa forma, há que ressaltar a importância da determinação do horizonte social estreitamente delineado pela posição da autoridade acerca do que é dito e de quem diz, neste caso, a orientação apreciativa do *parecerista* face aos acontecimentos e posicionamentos sociais. Há que se destacar também que esses posicionamentos sociais não se constroem de modo solitário, mas entrelaçados com outros posicionamentos discursivos, estabelecidos a partir de relações dialógicas, desde aquelas que se constituíram de maneira não intencional, até aquelas vozes que os sujeitos incorporam aos seus discursos e com as quais se estabelecem diferentes graus e formas de relação. Dessa forma, o ponto de vista do *parecerista* vai se construindo a partir de diferentes pontos de vista (vozes) arregimentados no seu enunciado.

É claro que esses pontos de vista constituídos no discurso recebem diferentes modos de valoração, no entanto há certa regularidade no que diz respeito à manifestação de vozes no enunciado em voga ou, mais precisamente, é possível se afirmar dois conjuntos de movimentos dialógicos em relação aos discursos que o constituem: a construção de um ponto de vista do autor, a partir da incorporação de outras vozes ao seu discurso, avaliadas positivamente, que podemos chamar de voz institucionalizada da educação e dos anseios da sociedade contemporânea; e, de outro lado, a desqualificação ou negação das vozes às quais o autor se opõe, que podemos chamar de vozes da tradição educacional formal e da sociedade retrógrada.

Nos *pareceres*, a opinião exarada pelos *pareceristas*, na forma de um comentário ou um ponto de vista determinados, estabelece-se como uma resposta valorativa frente aos anseios da educação e, conseqüentemente, da sociedade, objetos da função do órgão, ou seja, a de explicitar as vontades e necessidades da sociedade em que se insere. Assim, o gênero *parecer* do CNE se caracteriza discursivamente como uma réplica dialógica aos acontecimentos e anseios sociais, diante dos quais o autor, em nosso caso os *pareceristas*, se posicionam. Essa é a perspectiva de Bakhtin ao discutir as relações entre o enunciador e o destinatário no que tange aos gêneros secundários, conjunto este a qual pertence o gênero em questão.

Por sua caracterização como “opinião” de um determinado grupo, no gênero *parecer* é difícil perceber com clareza a interação dos sujeitos participantes. Dessa forma, embora seja uma característica dos gêneros primários, é possível verificar a alternância de sujeitos em variações dos gêneros secundários do discurso. Apesar de não existir de fato um diálogo, uma relação real entre sujeitos falantes, em que ocorre a troca de turno, nesses gêneros complexos se estabelece uma espécie de demarcação virtual da presença do outro no enunciado. Para Bakhtin, esta simulação de uma interação verbal oral acontece, sobretudo, nos gêneros retóricos (na esfera judiciária, política, jornalística).

Observa-se de fato que, nos limites de um enunciado, o locutor (ou o escritor) formula perguntas, responde-as, opõe objeções que ele mesmo refuta, etc. Porém esses fenômenos não são mais que a simulação convencional da comunicação verbal e dos gêneros primários do discurso. É um jogo característico dos gêneros retóricos (que incluem certos modos de vulgarização científica); aliás, todos os gêneros secundários (nas artes e nas ciências) incorporam diversamente os gêneros primários do discurso na construção do enunciado, assim como a relação existente entre estes (os quais se transformam, em maior ou menor grau, devido à ausência de uma alternância dos sujeitos falantes) (BAKHTIN, 2003, p. 295).

Apesar dessa dificuldade de delimitar a alternância dos sujeitos falantes, por outro lado, os gêneros retóricos não se constituem como textos fechados, pois se caracterizam pela falta de um acabamento preciso, proporcionando ao leitor uma maior produção de sentidos e, conseqüentemente, uma variedade de opções ideológicas. Esse é o princípio constitutivo da polifonia, da harmonização de vozes no discurso, perspectiva que será abordada nesta fase de nossa análise do documento advindo do MEC e que direciona a formação do professor de Língua Materna.

#### 8.4.1. As vozes da globalização

No âmbito da interlocução em que se constitui o discurso no documento em análise, circulam vozes relativas aos diferentes posicionamentos axiológicos. Os autores do enunciado são os *pareceristas* do CNE, os quais assumem a função de opinar acerca de um determinado assunto, sob o aval instituído pelo *know-how* de especialistas acerca

dos assuntos educacionais. Neste processo, trazem no documento em questão a descrição de um ideal de profissional em Língua Materna, de professores em geral e de cidadão inserido no Ensino Superior. No nosso caso, os destinatários, por sua vez, são todos os interessados na formação do professor de Língua Materna, principalmente os gestores, coordenadores e professores dos cursos.

Essas vozes ecoam no discurso, entram em embate e instituem as suas ideias a partir das relações dialógicas com as ideias dos outros, principalmente a partir da negativa acerca de alguns posicionamentos ideológicos bem demarcados.

[...] A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas. [...] Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter 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 [...] 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 [...] (BRASIL, CNE/CES, 492/2001, p. 29).

Inicialmente, ao afirmar o “pragmatismo da sociedade moderna”, o parecer 492/2001 traz à tona a voz da globalização e a gênese deste fenômeno, que é instituir o viés prático de toda e qualquer tendência formativa do ser humano. Esse discurso aponta para as ideologias neoliberais da sociedade globalizada e permeia todo o enunciado, principalmente no que tange à perspectiva de “sujeito autônomo” citado em todo o documento.

Ao destacar que a “[...] área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas [...]”, o CNE, a partir de seus especialistas, procura servir de instrumento, a partir das diretrizes curriculares para o curso de Letras, de informação

acerca da forma como se constitui e como deve ser uma sociedade moderna e a prática formativa, como um meio de se chegar a atingir o ideal desejado.

No entanto, não há como não levar em consideração a visão particular e extremamente positiva do CNE acerca do formato da sociedade contemporânea, em face de visões mais críticas, como a de McLaren (2002), que considera que a globalização é uma condição histórica cerceada por contradições econômicas, políticas, culturais, tecnológicas e, principalmente, culturais e que produz efeitos múltiplos, positivos e negativos, em toda ordem social, sejam produtivas ou não produtivas.

Confrontados pela nova ordem mundial das tecnologias da comunicação, pela sociedade da informação, pelos movimentos diaspóricos ligados ao fenômeno da globalização, pela política cultural ligada à pós-modernidade e por desenvolvimentos educacionais tais como o multiculturalismo e a pedagogia crítica, as educadoras e os educadores do século XXI enfrentam um enorme desafio. Como resultado de discursos conflitantes de reforma educacional e social, as educadoras e os educadores do novo milênio estão caminhando num terreno político e epistemologicamente minado. Além disso, elas e eles serão confrontados pelas novas estratégias de resistência e lutas exigidas pelo desafio da era da informação: desde o desenvolvimento de novas linguagens de crítica e interpretação até uma práxis revolucionária que se recusa a abandonar seu compromisso com os imperativos da emancipação e da justiça social (MC LAREN, 2002, p. 81-82).

Outro aspecto dessa mesma ordem diz respeito à afirmativa do documento: “[...] Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho [...]”. Trata-se de uma marca acerca da ideologia de manutenção do sistema de constituição do trabalho estabelecido a partir da lógica do mercado de trabalho, mais precisamente na perspectiva discursiva não crítica acerca da globalização.

Essa perspectiva que dimensiona trabalho-sociedade é, segundo Castel (1999), uma desconstrução do modelo anterior de formação do trabalho e dos meios de produção, ou seja, um novo processo que se institui a partir da ação de determinar a responsabilidade sobre a vida de cada sujeito a ele mesmo, haja vista serem fornecidos pela sociedade todos os meios para que ele detenha uma variada gama de competências e habilidades que abrirão o seu leque de possibilidades de atuação profissional.

Vale ressaltar, agora empiricamente, o que já afirmamos a partir da visão bakhtniana: o indivíduo não é totalmente assujeitado pelas práticas sociais, já que a própria ordem de constituição do sujeito na sociedade globalizada prevê a liberdade de escolha e constituição de sua identidade profissional.

Segundo a visão crítica acerca da globalização, trata-se de:

[...] uma realidade socioeconômica que não conseguiu se transformar ou que só se transformou superficialmente, já que a degradação material e moral do trabalho persistem e, com ela, o despotismo nas relações humanas, o privilégio das classes possuidoras, a superconcentração da renda, a modernização controlada de fora, o crescimento econômico dependente, etc. (FERNANDES, 1992, p. 47).

Assim, podemos concluir que há um embate de vozes constituída entre os discursos pedagógicos e de globalização que impregnam os enunciados que constituem as DCL.

Faz-se uma espécie de metamorfose do discurso educacional em face das influências do discurso acerca da globalização, pois sabemos que a educação, nos seus mais variados momentos e espaços, se constitui como um mecanismo universal de identificação do sujeito do discurso com a coletividade na qual se encontra inserido, através da transmissão-assimilação de valores, ideais e normas de conduta e convivência social, estas estabelecidas pelos modos com que devem se formar os “profissionais do mercado” e a própria universidade que, por sua vez, são reproduzidos em vários momentos do *Parecer 492/2001*.

8.4.2. Entre as vozes da educação crítica e da sociedade globalizada: uma zona de conflitos e convergências

É possível verificar nas Diretrizes Curriculares para o curso de Letras vários momentos em que se constitui uma teoria ou uma perspectiva de educação como reflexo dos discursos contemporâneos acerca das práticas pedagógicas e, em consequência, da constituição de um indivíduo/cidadão socialmente estabelecido nos parâmetros do que se prevê como um ideal de sociedade moderna.

Inicialmente, o eixo **educação** é predicado no *parecer* 492/2001 por expressões como “estruturas flexíveis”, “opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho”, “abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno”, “articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão”, “exercício da autonomia universitária” e “perfil profissional”. Essas marcas são, na verdade, expectativas próprias dos discursos neoliberais acerca da educação, o que não quer dizer que as perspectivas educacionais se processam de forma linear e mecânica, puramente condicionadas aos interesses da realidade social vigente, mas que se constituem em uma relação dialógica entre a educação e a sociedade, uma afetando e se deixando afetar pela outra.

Quanto às “opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho” de que fala o documento, trata-se de uma ideia de que os ajustes no sistema educacional devem estar centrados na antecipação do que sugere as relações mercadológicas da sociedade contemporânea que, para alcançar os objetivos de se estabelecerem plenamente, prospectam-se via formação e capacitação dos indivíduos.

Junto a isso, vale expor a ideia contemporânea e quase clichê do “aprender a aprender”, centrada na perspectiva da autonomia do sujeito no que tange ao seu aprendizado e, portanto, da conquista das habilidades e competências cada vez mais amplas para atender às necessidades do mercado de trabalho, cada vez mais exigente e mais heterogêneo no que diz respeito às possibilidades de funções profissionais.

No entanto, vale enfatizar também que, junto a essa perspectiva filosófico-educacional de adequação aos novos tempos, destacada e explicitada no documento também pelas suas negações acerca de uma visão tradicional de educação, há as orientações referentes à estrutura e aos conteúdos curriculares, com vistas a formar indivíduos que sejam adequados à estrutura produtiva, ou seja, trata-se de bons meios para finalidades ainda não claras, não objetivas e nada subjetivas; aliás, o sujeito sequer é levado em consideração no discurso das Diretrizes para o curso de Letras, pois o documento em momento algum cita a valorização da profissão docente ou da própria educação como prática social. Apenas são apontadas as necessidades sociais que se colocam na sociedade contemporânea, sugerindo não um embate, mas uma congruência entre a educação e as expectativas meramente mercadológicas. Esses discursos são facilmente extraídos dos excertos do *parecer*, afinal os novos objetivos da educação:

apresentam-se traduzidos em teorias educacionais revisitadas nesse novo contexto, coincidentes com o ideário neoliberal, tal como a “teoria do capital humano”, que por seu caráter basicamente economicista e utilitário, atendem a tais objetivos, já que reproduz a lógica do mercado frente ao processo educativo e reduz a função da escola apenas à formação de recursos humanos a serem absorvidos pela estrutura da produção (SOUSA, 2005, p. 5 – grifos do autor).

Outra questão a ser considerada no documento diz respeito à afirmação da autonomia das instituições/universidades para estabelecer o perfil desejado dos seus profissionais em Letras, o qual, ressalte-se, nunca é determinado com precisão no documento, ou seja, não se expressa com clareza o seu papel social: se professor, se pesquisador etc. Trata-se, portanto, de vozes que ensejam um sujeito fragmentado e multifacetado.

Porém, devemos considerar que há uma ressignificação do papel preponderante das DCL, que é **opinar** acerca de um perfil do egresso do Curso de Letras, ou seja, do Professor de Língua Materna, próximo ao “ideal” determinado pelo documento. 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” (BRASIL, CNE/CES, 492/2001, p. 39) constitui a inflexibilidade dessa autonomia desejada, pois, uma rápida pesquisa acerca dos perfis de egressos apresentados nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Letras disponibilizados para consulta por toda a comunidade em inúmeros sites institucionais revela que há, na maioria deles, a opção pela transcrição tal qual **sugere** o CNE.

De um lado, pode-se explicar esse fenômeno de assujeitamento dos destinatários das Diretrizes Curriculares do curso de Letras (Instituições de Ensino Superior, alunos e egressos do curso), levando-se em consideração a questão dos AIE – Aparelhos Ideológicos do Estado proposta por Althusser (1974). Ao formular este conceito, o autor acaba determinando *a priori* a sua noção acerca da própria ideologia que, segundo ele, é uma representação imaginária dos indivíduos constituídos como sujeitos, mas que se realizam a partir das práticas dos aparelhos ideológicos do estado, garantindo assim as reproduções do contexto necessárias à manutenção das condições e dos anseios do estado e, principalmente, do seu ideal de sociedade submissa a partir da opressão.

Em nosso caso específico, ou seja, no contexto em que se dá o *Parecer* 492/2001, trata-se mais precisamente do que expõe Althusser (1974, p. 42): o aparelho repressivo de Estado, que se constitui principalmente pela magistratura (o governo, a administração pública, os órgãos públicos legislativos etc.), e que tem o papel preponderante de garantir as condições políticas para a reprodução das relações de produção, atuando inicialmente pela coerção, seja em termos de força objetiva e concreta, seja do imaginário do poder a que se constitui, como é o caso dos sujeitos-destinatários do documento em questão.

De outro lado, podemos destacar a perspectiva bakhtiniana acerca da “responsividade”. Segundo o Bakhtin (2003), ser “responsível” significa apresentar-se ao outro como alguém que assume a responsabilidade por aquilo que diz e faz. É nessa perspectiva que o sujeito assinala o seu posicionamento discursivo, pois, embora toda atitude responsiva ativa seja social, por um lado, e, portanto, passível de ser repetida, por outro se trata de um ato individual, irrepetível, pois nunca uma atitude responsiva ativa ocorre da mesma maneira em situações diferentes. Tal concepção é determinante para conceber o papéis ativo e passivo do sujeito, ou o seu caráter de agente, a partir do qual se permite a sua ação sobre o mundo, transformando-o e modificando a si próprio e ao (s) outro (s).

Essa concepção acerca do sujeito e da sua responsividade permite-nos compreender que, por outro lado, a opção dos destinatários das Diretrizes Curriculares para o curso de Letras que aparentemente enseja uma situação de pleno assujeitamento, na verdade envolve a questão de que nem todo sujeito pode dizer ou fazer determinadas coisas, pois as responsabilidades são dependentes também do lugar e papel dos sujeitos na sociedade, do seu ambiente profissional, das diferentes posições-sujeito e suas possibilidades sócio-históricas, que são passíveis de mudança ao longo do tempo e das situações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciam-se estas considerações finais destacando as abordagens sustentadas pela perspectiva bakhtiniana e por outros autores e pesquisadores que comungaram com a nossa visão acerca das relações dialógicas que estabelecem os processos de identificação<sup>15</sup> do professor de Língua Materna e que possibilitaram vislumbrar ressonâncias discursivas nos documentos analisados. Assim, ao depreendermos que é no caráter ideológico da linguagem, ou seja, na interação verbal que o sujeito é compreendido como um falante passível de estabelecer diferentes posicionamentos e sempre responder aos enunciados de maneira ativa, colocamo-nos também como sujeito-pesquisador que assume atitudes responsivas em relação ao *corpus* de pesquisa – os documentos oficiais que normatizam a área educacional brasileira.

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. [...] A compreensão é uma forma de *diálogo*, ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1982, p. 131-132).

Vale retomar os principais questionamentos que foram a gênese desta pesquisa: Que relações dialógicas são estabelecidas pelos documentos oficiais que norteiam a formação docente? Como e em que grau a formação docente é constituída por esses documentos? Como se constitui a identidade do professor de Língua Materna a partir das relações discursivas estabelecidas por esses documentos?. Afinal, além de nos guiar no sentido de obtermos respostas específicas, ao mesmo tempo nos possibilitaram vislumbrar o inesperado, aquilo que só se apresenta em uma pesquisa a partir de um olhar singular, atravessado e clivado por outros olhares que em outro contexto e diálogo encontrariam, talvez, respostas diferentes e/ou outras possibilidades às afirmações que fizemos durante o trabalho.

Há de se destacar que as respostas para os nossos questionamentos também se construíram numa perspectiva dialógica, haja vista cada uma das afirmações que

---

<sup>15</sup> No final do trabalho, optamos pelo termo “identificação” ao invés de “identidade”, em razão de argumentos que apresentaremos a seguir.

fizemos no trabalho nunca se constituir como pronta e acabada, mas necessitando de outros âmbitos do contexto acerca da educação e da formação docente para se completarem (mas não esgotarem suas possibilidades).

Quanto às relações dialógicas constituídas nos e pelos documentos oficiais, há de se considerar que elas são construídas, primeiramente, como teias discursivas do diálogo entre os vários documentos oficiais: as DCF e DCL comungam entre si perspectivas fundadas, *a priori*, na LDB. Trata-se de um processo de dialogia que nunca perde de vista a sua gênese, haja vista aquelas incorporarem a ideologia político-social estabelecida nesta, a qual, por sua vez, dialoga e se assenta a partir de outros documentos oficiais bem mais amplos (político e geograficamente falando), como, por exemplo, a própria recente constituição brasileira e o relatório da UNESCO para a Educação no século XX ou, ainda, toda a ramificação de vozes dos anseios globalizados da sociedade pós-moderna. Há, portanto, o que consideramos a maior dissonância nos vocais, ou nos coros<sup>16</sup>, que formam essa teia dialógica entre os discursos oficiais, que tentam, em nossa opinião, o impossível: constituir modos de ser/fazer homogêneos a partir de uma perspectiva político-ideológica que reconhece as diferenças. Isso, evidentemente, vai eclodir nas práticas cotidianas docentes e aquilo que socialmente se espera delas, formando assim professores/sujeitos clivados, cindidos e heterogêneos, estabelecidos por identificações fragmentadas e, principalmente, complexas.

No que diz respeito à formação e à constituição identitária do professor de Língua Materna, a partir da expectativa social que se instaura sobre ele a partir dos documentos oficiais, observa-se que ele constitui-se como “aquele que nunca está pronto”, algo do tipo “alguém que sempre está por vir/ser”; afinal a expectativa da sociedade estabelecida pelo mercado de trabalho e pela tecnologia insere a identidade desse profissional no âmbito do “estar em construção”.

Não podemos deixar de reiterar em nossas considerações finais afirmações que fizemos acerca do “quem” e a partir “de que lugar” emanam os discursos oficiais, pois apontamos em diversos momentos de nossa pesquisa o digladiar das vozes que estabelecem os modos de ser e fazer docentes.

---

<sup>16</sup> Mais uma vez nos vemos impelidos a tomar emprestados conceitos da musicologia para metaforizar a nossa perspectiva acerca da dialogia que se estabelece nas políticas públicas para a formação docente.

Assim, não há vencedores ou perdedores nessa luta, o que torna a constituição identitária do professor de Língua Materna ainda mais próxima às expectativas da pós-modernidade, ou seja, uma perspectiva de sujeito heterogêneo, constituído por uma identidade fragmentada, estabelecida, em alguns momentos, pela visão idealizada de sua profissão como uma espécie de “missão”, ou seja, como um profissional mal remunerado, mas batalhador, que coloca o seu trabalho e missão acima de qualquer coisa; em outros momentos, como um profissional que precisa se capacitar, pois não apresenta competências suficientes para realizar o seu pleito. Esse paradigma impossibilita-nos poder determinar a sua complexa identidade, assim, o que conseguimos determinar, na verdade, são “pontos de identificações”. Dessa forma, trazemos à tona novamente a luta entre as vozes dos documentos oficiais, que apontam o professor, ora como vilão, ora como vítima. Quando vilão, ele se constitui como “aquele que precisa mudar”, ou seja, aquele que está ensinando errado ou que não atende às expectativas da sociedade; mas, quando vítima/herói, ele é aquele que carrega sobre si a legenda da “esperança” de um mundo melhor e que se profissionaliza em uma área capaz de mudar os paradigmas sociais e econômicos e, assim, atender aos anseios e necessidades da sociedade. Essa arena de vozes é estabelecida pelas ideologias pedagógicas em conflito com as ideologias econômico-sociais da sociedade contemporânea, como forças centrípetas e centrífugas que não conseguem nunca encerrar uma batalha.

No entanto, sob nossa ótica, o embate de vozes estabelecido pelos documentos analisados constitui uma relação de poder assimétrica entre o sujeito/professor e aqueles que estabelecem os seus modos de ser e fazer, o que, aliás, fragiliza a nossa afirmação na introdução do nosso trabalho e/ou mesmo nas considerações teóricas sobre o objeto, a de que o sujeito não se constitui sob uma expectativa “totalmente” subjetiva. Afinal o que a pesquisa permitiu vislumbrar é que há uma singularidade na constituição das identidades docentes, pois ela é constituída, em sua maior parte, sob a voz da autoridade, e temos que levar em conta a posição hierárquico-social das vozes que atravessam o seu discurso, determinadas, neste caso específico, como já mostramos no trabalho, sob o peso específico das vozes do Estado.

As Diretrizes Nacionais endereçadas aos cursos de Letras carregam instruções a professores e coordenadores de cursos, **impondo** (preferimos utilizar esse termo a fim

de nos posicionarmos ideologicamente frente ao objeto que pesquisamos) a eles procedimentos e conteúdos, sob o argumento de despreparo frente às novas realidades sociais globalizadas.

Desse modo, as perspectivas discursivas que materializam a educação brasileira e, conseqüentemente, a formação do professor de Língua Materna, manifestadas via linguagem, extraídas dos documentos oficiais (Leis, Resoluções e *Pareceres*), levam-nos a concluir que há uma expectativa de uma sociedade que deseja deixar inalteradas as relações sociais, que, por sua vez, deixarão inalteradas também as suas relações de poder. Assim, as perspectivas que foram apresentadas pelos documentos oficiais, no que diz respeito aos sujeitos envolvidos no processo educacional, apontaram para a perspectiva de constituição de sujeitos heterogêneos, caracterizados pela pluralidade de vozes que estabelecem o(s) outro(s) a partir dos quais eles se reconhecem.

Há de se levar em consideração também que os documentos oficiais apropriam-se de conceitos teóricos das ciências linguísticas e da educação para obterem um maior grau de legitimidade. Trata-se de uma estratégia discursiva utilizada pelas instâncias oficiais que tem como principal objetivo legitimar a sua voz de autoridade, mas que nem sempre segue um eixo isento de conflitos.

Por fim, dada a nossa perspectiva de inacabamento da constituição de identidade e de teia discursivo-ideológica, deixa-se neste trabalho a marca do “vir a ser” que intenciona novas respostas e novos questionamentos às expectativas discutidas e demarcadas por nós durante as discussões acerca da formação e dos pontos de identificações do professor de Língua Materna possibilitados por este trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1974.

AUTHIER-REVUZ, J. **Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours**. *DRLAV 26*, Paris: Centre de recherche de l'université de Paris VIII, 1982.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1982.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. **O Freudismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **O Discurso no Romance**. Questões de literatura e estética. São Paulo: Editora UNESP/Hucitec, 1998.

\_\_\_\_\_. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

\_\_\_\_\_. **The dialogic imagination: four essays by M.M. Bakhtin**. Tradução Caryl Emerson e Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. **Globalização: As consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

\_\_\_\_\_. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BERNARDES, Walkyria Wetter. **Pós-Modernidade e Perfil Identitário Feminino**. Editora: Josenia Antunes *et al.* Vieira. Brasília: www.cepadic.com, 2009.

BERNSTEIN, B. **A Estruturação do Discurso Pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo; Editora Ática, 1983.

BRAIT, Beth. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (Org). **Bakhtin: outros conceitos-chaves**. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. **Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise**. *Gragoatá* – Publicação do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, Niterói, n. 20, p. 47-62, 1º sem. 2006.

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993.

\_\_\_\_\_. Escrita, Leitura, dialogicidade. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: UNICAMP, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei 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. Diário Oficial da União, 25 nov. 1995.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/1996**.

\_\_\_\_\_. **Decreto 2.026, de 10 de outubro de 1996**. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Publicado no DOU em 11/10/96

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no artigo 10 da Medida Provisória 1477-39,

de 8 de agosto de 1997, e nos artigos 16, 19, 20, 45, 46 e parágrafo 1, 52, parágrafo único, 54, e 88 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e da outras providencias. Diário Oficial da União, Brasília, 20 ago. 1997.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

CASTEL, R. **Metamorfose da questão social**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

CASTILHO, Mara Lúcia. **O discurso de estudantes de licenciatura e a negociação de identidades: uma abordagem crítico-discursiva**. Tese (Doutorado) Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2013.

CHAUI, Marilena. **O que é Ideologia**. Coleção: Primeiros Passos. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CORACINI, M. J. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e de identidade. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

DAHLET, Véronique. **As obras da pontuação: usos e significações**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

DIAS, Ângela A. Correia; MOURA, Karina da Silva. As Teias Sociais e Culturais do Conhecimento sob a Ótica Bakhtiniana. In. **III ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**. Faculdade de Comunicação /UFBA, Salvador-BA, 2007.

ELICHIRIGOITY, Maria Terezinha Py. A Formação do Sentido e da Identidade na Visão Bakhtiniana. In. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, nº 34, p. 181-206. Ed. UFF: Pelotas-RS, 2008.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

\_\_\_\_\_. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica constitutiva. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1996.

\_\_\_\_\_ *et al.* **Uma introdução a Bakhtin**. Curitiba: Hatier, 1988.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e diálogo, as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Ed. Criar, 2003.

\_\_\_\_\_. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FAZENDA, Ivani, Catarina Arantes. (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

FERRAZ, Sérgio; DALLARI, Adilson Abreu. **Processo administrativo**. São Paulo: Malheiros, 2001.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2007.

FONESCA, Marília. **Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social**. In. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, maio/ago.2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a02.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2013.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. 7. ed. Tradução Luiz Felipe Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. A. Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: Brait, B. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. São Paulo: Unicamp, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em : 20 jul. 2013.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

\_\_\_\_\_. **As conseqüências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São. Paulo: Editora UNESP, 1991.

GRIGOLETTO, Marisa; CORACINI, Maria José (org). **Práticas identitárias: língua e discursos**. São Carlos: Claraluz, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLQUIST, M. **Dialogism: Bakhtin and his World**. London: Routledge, 1990.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MCLAREN, Peter. Traumas do capital: pedagogia, política e práxis no mercado global. In: SILVA, L. H. da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, M. Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MELLO, G.N. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical.** 1999.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas/SP: Mercado Aberto, 2002.

MOTTA, Carlos Pinto Coelho. **Cautelas para formalização de parecer jurídico.** In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, 53, 31/05/2008 [Internet]. Disponível em: <[http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=2636](http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=2636)>. Acesso em: 06 set. 2011.

MORAES, Ana Beatryce Tedesco. **Identidade e trabalho: um relato sobre as produções científicas brasileiras.** ABRAPSO – Associação Brasileira de Psicologia Social. In. **Anais XVENABRAPSO**, 2008. Disponível em: <[http://www.abrapso.or.g.br/siteprincipal/images/Anais\\_XVENABRAPSO/365.%20identidade%20e%20trabalho.pdf](http://www.abrapso.or.g.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/365.%20identidade%20e%20trabalho.pdf)>. Acesso em: 1º jan. 2013.

NETO, Manoel Rodrigues Pereira. **Bakhtin e a Pós-Modernidade: abertura das noções de dialogismo e polifonia para o pensamento pós-moderno.** In: **Revista Linguasagem**. 11ª Ed. (novembro de 2009). Disponível em: <[http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao11/ed\\_anteriores.php](http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao11/ed_anteriores.php)>. Acesso em: 12 jan. 2013.

OGLIARI, Cassiano Roberto Nascimento. **Formação de professores pós 1964: roupagens que se anunciam.** In: **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Pontifícia Universidade Católica de Curitiba. Novembro de 2011. Disponível em: <<http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/47872543.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. **Alteridade e construção de identidades pedagógicas: (re)visitando teorias dialógicas.** In. MAGALHÃES, Izabel; MAGALHÃES, Célia Maria (org). Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG. Resenha. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010244502005000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502005000200007)>. Acesso em: 10 jun. 2009.

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso: princípios & procedimentos**. 6. ed. São Paulo: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, 1996.

PIMENTA, Selma. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

PIRES, Vera Lúcia . **Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin**. Organon, UFRGS - Porto Alegre, v. 16, n. 32/33, p. 35-48, 2003.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. 2001. 347 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin**. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTOS, L. L. C. P. **Formação de professores e saberes docentes**. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002, p. 89-102. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: autores associados, 2004.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Ideologia e Contra-Ideologia**. São Paulo, EPU, 1986.

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

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: HALL, S. WOODWARD, K. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Daniel do Nascimento e. Bakhtin, a identidade e a (est)ética: por um diálogo com as teorias da pós-modernidade. In. **Intercâmbio - Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**. Vol. 14. LIAAC – PUC/SP: São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/search/authors/view?firstName=Daniel&middleName=do%20Nascimento%20e&lastName=Silva&affiliation=&country=>>>. Acesso: 06 dez. 2011.

SILVA, Mônica Ribeiro da; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. In. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 523-550, jul./dez. 2008.

SOUSA, Ana Paula Ribeiro de. As metamorfoses no discurso educacional em face às influências do ideário neoliberal. In: **Mundialização e Estados Nacionais: a questão da emancipação e da soberania**. II Jornada Internacional de Políticas Pública. São Luis – MA: UFMA – Universidade Federal do Maranhão, 2005.

TODOROV, T. A origem dos gêneros. In: TODOROV, T. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

VIEIRA, Josenia Antunes. A identidade da mulher na modernidade. In: MAGALHÃES, Isabel; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.). **DELTA**. São Paulo, v. 21, Especial, 2004.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**. Trad. Augustin Wernet. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1992 – parte 1 e 2.

WODAK, Ruth. Do que trata a *ACD* – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. In: **Revista Linguagem em (Dis)curso**, volume 4, número especial. Tubarão-SC: Editora da Unisul, 2004.

XAVIER, Caroline. **As políticas de formação de professor nos anos 90**: o curso de Pedagogia. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas / Caroline Xavier. - Campinas, SP: [s.n.], 2009.

## **ANEXOS**

**Anexo 1** – LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**Anexo 2** – DCF - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

**Anexo 3** – DCL - Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras.

**Anexo 1****Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos****LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.**

[Vide Adin 3324-7, de 2005](#)  
[Vide Decreto nº 3.860, de 2001](#)

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**TÍTULO I****Da Educação**

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.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

**TÍTULO II****Dos Princípios e Fins da Educação Nacional**

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno

desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

### TÍTULO III

#### Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. [\(Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008\).](#)

Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 1º Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no *caput* deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

~~Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.~~

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental. [\(Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005\)](#)

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

#### TÍTULO IV

## Da Organização da Educação Nacional

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º A União incumbir-se-á de: [\(Regulamento\)](#)

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - 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;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.

VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. [\(Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003\)](#)

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. [Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003](#)

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

~~VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.~~

VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; [\(Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009\)](#)

VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. [\(Incluído pela Lei nº 10.287, de 2001\)](#)

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:

I - as instituições de ensino mantidas pela União;

II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos federais de educação.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;

II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;

III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III – os órgãos municipais de educação.

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: [\(Regulamento\)](#)

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: [\(Regulamento\)](#)

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

~~II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;~~

~~II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de pais, professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade;~~  
[\(Redação dada pela Lei nº 11.183, de 2005\)](#)

II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; [\(Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009\)](#)

III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei.

## TÍTULO V

### Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

#### CAPÍTULO I

## Da Composição dos Níveis Escolares

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.

## CAPÍTULO II

### DA EDUCAÇÃO BÁSICA

#### Seção I

##### Das Disposições Gerais

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

~~§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.~~

~~§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. [\(Redação dada pela Lei nº 10.328, de 12.12.2001\)](#)~~

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: [\(Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; [\(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

II – maior de trinta anos de idade; [\(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; [\(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; [\(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

V – [\(VETADO\) \(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

VI – que tenha prole. [\(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. [\(Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008\)](#)

~~Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. [\(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003\)](#)~~

~~§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. [\(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003\)](#)~~

~~§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. [\(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003\)](#)~~

~~§ 3º **(VETADO)** [\(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003\)](#)~~

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. [\(Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008\).](#)

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. [\(Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008\).](#)

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. ([Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008](#)).

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

## Seção II

### Da Educação Infantil

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus

aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

### Seção III

#### Do Ensino Fundamental

~~Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:~~

~~Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: [\(Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005\)](#)~~

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: [\(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006\)](#)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. ([Incluído pela Lei nº 11.525, de 2007](#)).

~~Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:~~

~~I—confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou~~

~~II—intereconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.~~

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. ([Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997](#))

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso."

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

#### Seção IV

##### Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. [\(Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008\)](#)

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

~~III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.~~ [\(Revogado pela Lei nº 11.684, de 2008\)](#)

~~§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.~~ [\(Regulamento\)](#) [\(Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

~~§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio~~

~~ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.~~  
[\(Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

#### Seção IV-A

##### Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

[\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

I - articulada com o ensino médio; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar: [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma: [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

## Seção V

### Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

### CAPÍTULO III

#### DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

##### Da Educação Profissional e Tecnológica

[\(Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

~~Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. [\(Regulamento\)](#)~~

~~Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.~~

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. [\(Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

II – de educação profissional técnica de nível médio; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. [\(Regulamento\)](#)

~~Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. [\(Regulamento\)](#)~~

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. [\(Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

~~Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional. [\(Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)~~

~~Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. [\(Regulamento\)](#)~~

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. [\(Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

## CAPÍTULO IV

### DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

[\(Regulamento\)](#)

~~I - cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;~~

I - cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; [\(Redação dada pela Lei nº 11.632, de 2007\).](#)

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Parágrafo único. Os resultados do processo seletivo referido no inciso II do **caput** deste artigo serão tornados públicos pelas instituições de ensino superior, sendo obrigatória a divulgação da relação nominal dos classificados, a respectiva ordem de classificação, bem como do cronograma das chamadas para matrícula, de acordo com os critérios para preenchimento das vagas constantes do respectivo edital. [\(Incluído pela Lei nº 11.331, de 2006\)](#)

Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. [\(Regulamento\)](#)

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação. [\(Regulamento\)](#)

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento. [\(Regulamento\)](#)

§ 2º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

§ 2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos,

aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

§ 3º É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

§ 4º As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

§ 1º Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

Art. 49. As instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.

Parágrafo único. As transferências *ex officio* dar-se-ão na forma da lei.

[\(Regulamento\)](#)

Art. 50. As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: [\(Regulamento\)](#)

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber. [\(Regulamento\)](#)

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; [\(Regulamento\)](#)

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;

II - ampliação e diminuição de vagas;

III - elaboração da programação dos cursos;

IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;

V - contratação e dispensa de professores;

VI - planos de carreira docente.

Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal. [\(Regulamento\)](#)

§ 1º No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;

II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;

III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;

IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;

V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;

VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;

VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§ 2º Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.

Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

Art. 57. Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas. [\(Regulamento\)](#)

## CAPÍTULO V

### DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

## TÍTULO VI

### Dos Profissionais da Educação

~~Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: [\(Regulamento\)](#)~~

~~I— a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;~~

~~II— aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.~~

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

[\(Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; [\(Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; [\(Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. [\(Regulamento\)](#)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. [\(Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009\).](#)

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. [\(Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009\).](#)

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. [\(Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009\).](#)

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: [\(Regulamento\)](#)

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. [\(Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006\)](#)

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. [\(Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006\)](#)

## TÍTULO VII

### Dos Recursos financeiros

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;

III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;

IV - receita de incentivos fiscais;

V - outros recursos previstos em lei.

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Serão consideradas excluídas das receitas de impostos mencionadas neste artigo as operações de crédito por antecipação de receita orçamentária de impostos.

§ 3º Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuídos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei do orçamento anual, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação.

§ 4º As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada trimestre do exercício financeiro.

§ 5º O repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos:

I - recursos arrecadados do primeiro ao décimo dia de cada mês, até o vigésimo dia;

II - recursos arrecadados do décimo primeiro ao vigésimo dia de cada mês, até o trigésimo dia;

III - recursos arrecadados do vigésimo primeiro dia ao final de cada mês, até o décimo dia do mês subsequente.

§ 6º O atraso da liberação sujeitará os recursos a correção monetária e à responsabilização civil e criminal das autoridades competentes.

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;

VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;

II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;

III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;

IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

V - obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;

VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 72. As receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público, assim como nos relatórios a que se refere o § 3º do art. 165 da Constituição Federal.

Art. 73. Os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal, no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e na legislação concernente.

Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

§ 1º A ação a que se refere este artigo obedecerá a fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§ 2º A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.

§ 3º Com base nos critérios estabelecidos nos §§ 1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerado o número de alunos que efetivamente freqüentam a escola.

§ 4º A ação supletiva e redistributiva não poderá ser exercida em favor do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios se estes oferecerem vagas, na área de ensino de sua responsabilidade, conforme o inciso VI do art. 10 e o inciso V do art. 11 desta Lei, em número inferior à sua capacidade de atendimento.

Art. 76. A ação supletiva e redistributiva prevista no artigo anterior ficará condicionada ao efetivo cumprimento pelos Estados, Distrito Federal e Municípios do disposto nesta Lei, sem prejuízo de outras prescrições legais.

Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.

## TÍTULO VIII

### Das Disposições Gerais

Art. 78. 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 pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Art. 79-A. [\(VETADO\) \(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003\)](#)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. [\(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003\)](#)

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. [\(Regulamento\)](#)

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

[\(Regulamento\)](#)

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.

~~Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.~~

~~Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelecem vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica.~~  
~~[\(Revogado pela nº 11.788, de 2008\)](#)~~

Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria. [\(Redação dada pela Lei nº 11.788, de 2008\)](#)

Art. 83. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Art. 84. Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.

Art. 85. Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos, ressalvados os direitos assegurados pelos arts. 41 da Constituição Federal e 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 86. As instituições de educação superior constituídas como universidades integrar-se-ão, também, na sua condição de instituições de pesquisa, ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, nos termos da legislação específica.

## TÍTULO IX

### Das Disposições Transitórias

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

~~§ 2º O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.~~

§ 2º O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesseis) anos de idade. [\(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006\)](#)

~~§ 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:~~

~~I— matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental;~~

~~I— matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino:~~  
[\(Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005\)](#)

a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares; [\(Incluída pela Lei nº 11.114, de 2005\)](#)

b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas; e [\(Incluída pela Lei nº 11.114, de 2005\)](#)

~~e) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade; [\(Incluída pela Lei nº 11.114, de 2005\)](#)~~

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: [\(Redação dada pela Lei nº 11.330, de 2006\)](#)

I – matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental; [\(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006\)](#)

a) (Revogado) [\(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006\)](#)

b) (Revogado) [\(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006\)](#)

c) (Revogado) [\(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006\)](#)

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

§ 6º A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados.

Art. 88. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação. ([Regulamento](#))

§ 1º As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos.

§ 2º O prazo para que as universidades cumpram o disposto nos incisos II e III do art. 52 é de oito anos.

Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Art. 90. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

Art. 91. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 92. Revogam-se as disposições das [Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961](#), e [5.540, de 28 de novembro de 1968](#), não alteradas pelas [Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995](#) e [9.192, de 21 de dezembro de 1995](#) e, ainda, as [Leis nºs 5.692, de 11 de agosto de 1971](#) e [7.044, de 18 de outubro de 1982](#), e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

*Paulo Renato Souza*

**Este texto não substitui o publicado no DOU de 23.12.1996**



**Anexo 2****MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO****CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO****PROCESSO(S) N.º(S): 23001.000177/2000-18****PARECER N.º: CNE/CP 009/2001****COLEGIADO: CP****APROVADO EM:**

8/5/2001

**I - RELATÓRIO**

O Ministério da Educação, em maio de 2000, remeteu ao Conselho Nacional de Educação, para apreciação, proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, formulada por Grupo de Trabalho designado para este fim, composto por representantes das Secretarias de Educação Fundamental, Educação Média e Tecnológica e Educação Superior, sob a coordenação geral do Dr. Ruy Leite Berger Filho – Secretário de Educação Média e Tecnológica.

O Conselho Nacional de Educação, em reunião do Conselho Pleno do mês de julho de 2000, designou, para análise da proposta do Ministério da Educação, uma Comissão Bicameral composta pelos Conselheiros Edla Soares, Guiomar Namó de Mello, Nélio Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira, da Câmara de Educação Básica, e Éfrem Maranhão, Eunice Durham, José Carlos de Almeida e Silke Weber, da Câmara de Educação Superior.

Tendo como Presidente a Conselheira Silke Weber e como relatora a Conselheira Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira, a Comissão fez vinte e uma reuniões entre agosto de 2000 e maio de 2001, a maioria delas contando com a contribuição de todos os seus integrantes, que se revezaram ao longo do período, na participação de Encontros, Seminários, Conferências sobre Formação de Professores. O Conselheiro José Carlos de Almeida, no entanto, por problemas de agenda, solicitou desligamento da Comissão Bicameral em outubro de 2000, continuando a Comissão a se reunir com os demais componentes e com os representantes do Ministério da Educação, integrantes do Grupo de Trabalho que redigiu a Proposta submetida à apreciação do Conselho Nacional de Educação, particularmente Maria Inês Laranjeira, Célia Carolino e Maria Beatriz Silva.

O documento que hoje constitui esta Proposta de Diretrizes para a Formação de

Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, foi submetido à apreciação da comunidade educacional em cinco audiências públicas regionais, uma reunião institucional, uma reunião técnica e uma audiência pública nacional, nas datas, locais e com público

especificados a seguir:

Audiências públicas regionais em Porto Alegre (19.03.01), São Paulo (20.03.01), Goiânia (21.03.01), Recife (21.03.01), Belém (23.03.01), com a participação de representantes da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Fórum dos Pró-Reitores de Graduação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Associação Nacional de Política e Administração na Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação, Comissão Nacional de Formação de Professores, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

Reunião institucional em Brasília (20.03.01), com a participação de representantes do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes

Municipais de Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais da Educação, Comissão Nacional

de Formação de Professores e Ministério da Educação, com representantes da Secretaria de

Educação Fundamental, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Secretaria de Educação

Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Especial e Educação

Ambiental.

Reunião técnica em Brasília (17.04.01), com participação de representantes das comissões de especialistas da Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação,

Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Associação Nacional de História, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte,

Sociedade Brasileira do Ensino de Biologia, Sociedade Brasileira de Física, Associação de

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

3

3

Geógrafos Brasileiros, Associação Brasileira de Linguística, Sociedade Brasileira de Enfermagem, Associação Brasileira de Computação, Fórum de Licenciaturas.

Audiência pública nacional em Brasília (23.04.01), com a participação de representantes do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação,

Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, Associação de Geógrafos Brasileiros, Fórum dos

Pró-Reitores de Graduação, Sociedade Brasileira de Física, Associação Nacional de Pós-

Graduação e Pesquisa em Educação, Associação Nacional de Formação dos Profissionais da

Educação, Associação Nacional de Política e Administração na Educação, Colégio Brasileiro

de Ciências do Esporte, Comissão Nacional de Formação de Professores, ANDES –

Sindicato Nacional, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Fórum de Diretores das

Faculdades de Educação, Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores.

A apresentação do documento ao Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, última instância antes do encaminhamento do mesmo à apreciação do senhor Ministro da

Educação, se deu em 08 de maio de 2001.

Feito este breve relato sobre o documento em si, será apresentada a seguir uma análise do contexto educacional nos últimos anos para, com base nela, fazer-se a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Durante os anos 80 e 90, o Brasil deu passos significativos no sentido de universalizar

o acesso ao ensino fundamental obrigatório, melhorando o fluxo de matrículas e investindo na qualidade da aprendizagem nesse nível escolar. Mais recentemente, agregam-se a esse esforço o aumento da oferta de ensino médio e de educação infantil nos sistemas públicos, bem como o estabelecimento de diretrizes nacionais para os diferentes níveis da Educação Básica, considerando as características do debate nacional e internacional a respeito da educação.

A democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica vêm acontecendo num contexto marcado pela redemocratização do país e por profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira. O avanço e a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação está impactando as formas de convivência

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

4

4

social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados. Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece

os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável

e para a superação das desigualdades sociais.

Esse cenário apresenta enormes desafios educacionais que, nas últimas décadas, têm motivado a mobilização da sociedade civil, a realização de estudos e pesquisas e a implementação, por estados e municípios, de políticas educacionais orientadas por esse debate

social e acadêmico visando a melhoria da educação básica. Entre as inúmeras dificuldades

encontradas para essa implementação destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja

formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade

docente, entre as quais se destacam:

§ orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;

§ comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;

§ assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;

§ incentivar atividades de enriquecimento cultural;

§ desenvolver práticas investigativas;

§ elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;

§ utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;

§ desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Este documento, incorporando elementos presentes na discussão mais ampla a respeito do papel dos professores no processo educativo, apresenta a base comum de formação docente expressa em diretrizes, que possibilitem a revisão criativa dos modelos hoje em vigor, a fim de:

§ fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

5

5

§ fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;

§ atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica;

§ dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática;

§ promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as

instituições ou cursos de formação.

Importa destacar que, além das mudanças necessárias nos cursos de formação docente, a melhoria da qualificação profissional dos professores vai depender também de políticas

que objetivem:

§ fortalecer as características acadêmicas e profissionais do corpo docente formador;

§ estabelecer um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional;

§ fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores;

§ melhorar a infra-estrutura institucional especialmente no que concerne a recursos bibliográficos e tecnológicos;

§ formular, discutir e implementar um sistema de avaliação periódica e certificação de cursos, diplomas e competências de professores.

§ estabelecer níveis de remuneração condigna com a importância social do trabalho docente;

§ definir jornada de trabalho e planos de carreiras compatíveis com o exercício profissional.

A proposta de diretrizes nacionais para a formação de professores para a educação básica brasileira busca também construir sintonia entre a formação de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, as normas

instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, e suas modalidades, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaborados pelo

Ministério da Educação.

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

6

6

Além disso, busca considerar iniciativas que vêm sendo tomadas no âmbito do Ministério da Educação, seja pela Secretaria de Educação Fundamental – SEF – que,

coordenando uma discussão nacional sobre formação de Professores publicou os Referenciais

para a Formação de Professores, seja pela Secretaria de Ensino Superior – SESu - que desencadeou em dezembro de 1997, com a contribuição das comissões de Especialistas e de

Grupo Tarefa especial<sup>1</sup>, no tocante à formação de professores, um processo de revisão da

Graduação, com a finalidade de subsidiar o Conselho Nacional de Educação na tarefa de instituir diretrizes curriculares nacionais para os diferentes cursos.

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESu, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras:

Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria

em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição

de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a

antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”.

Como toda proposta em educação, ela não parte do zero mas é fruto de um longo processo de crítica, reflexão e confronto entre diferentes concepções sobre a formação docente e suas práticas, para o qual contribuíram o pensamento acadêmico, a avaliação das

políticas públicas em educação, os movimentos sociais, as experiências inovadoras em andamento em algumas Instituições de Ensino Superior. Ela busca descrever o contexto global e o nacional da reforma educacional no Brasil, o quadro legal que lhe dá suporte, e as

linhas orientadoras das mudanças dos cursos de formação de professores. Com base no diagnóstico dos problemas detectados na formação dos professores, ela apresenta princípios

orientadores amplos e diretrizes para uma política de formação de professores, para sua organização no tempo e no espaço e para a estruturação dos cursos.

A proposta inclui a discussão das competências e áreas de desenvolvimento

profissional que se espera promover nessa formação, além de sugestões para avaliação das

1 Este Grupo Tarefa concluiu, em 15 de setembro de 1999, o documento “Subsídios para a elaboração de Diretrizes

Curriculares para os Cursos de Formação de Professores”.

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

7

7

mudanças. Sendo assim, é suficientemente flexível para abrigar diferentes desenhos institucionais, ou seja, as Diretrizes constantes deste documento aplicar-se-ão a todos os cursos de formação de professores em nível superior, qualquer que seja o locus institucional -

Universidade ou ISE - áreas de conhecimento e/ou etapas da escolaridade básica.

Portanto, são orientadoras para a definição das Propostas de Diretrizes específicas para cada etapa da educação básica e para cada área de conhecimento, as quais por sua vez, informarão os projetos institucionais e pedagógicos de formação de professores.

## **1. A REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

### **1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>2</sup> : sinalizando o futuro e traçando diretrizes inovadoras**

É necessário ressignificar o ensino de crianças, jovens e adultos para avançar na reforma das políticas da educação básica, a fim de sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a natureza, construir e reconstruir as instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimentos e tecnologias, sintonizando-o com as formas contemporâneas de conviver e de ser. Ao longo

dos anos 80 e da primeira metade dos 90, as iniciativas inovadoras de gestão e de organização

pedagógica dos sistemas de ensino e escolas nos estados e municípios deram uma importante

contribuição prática para essa revisão conceitual.

O marco político-institucional desse processo foi a LDBEN. Incorporando lições,

experiências e princípios aprendidos desde o início dos anos 80 por reformas localizadas em estados e municípios, a nova lei geral da educação brasileira sinalizou o futuro e traçou diretrizes inovadoras para a organização e a gestão dos sistemas de ensino da educação básica.

Com sua promulgação, o Brasil completa a primeira geração de reformas educacionais iniciada no começo dos anos 80, e que teve na Constituição seu próprio e importante marco institucional. O capítulo sobre educação da Carta Magna reclamava, no entanto, uma Lei que o regulamentasse.

2Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

8

8

Entre as mudanças importantes promovidas pela nova LDBEN, vale destacar: (a) integração da educação infantil e do ensino médio como etapas da educação básica, a ser universalizada; (b) foco nas competências a serem constituídas na educação básica, introduzindo um paradigma curricular novo, no qual os conteúdos constituem fundamentos para que os alunos possam desenvolver capacidades e constituir competências; (c) importância do papel do professor no processo de aprendizagem do aluno; (d) fortalecimento da escola como espaço de ensino e de aprendizagem do aluno e de enriquecimento cultural; (e) flexibilidade, descentralização e autonomia da escola associados à avaliação de resultados; (f) exigência de formação em nível superior para os professores de todas as etapas de ensino; (g) inclusão da Educação de Jovens e Adultos como modalidade no Ensino Fundamental e Médio.

## **1.2 Reforma curricular: um instrumento para transformar em realidade as propostas da educação básica**

O contexto atual traz a necessidade de promover a educação escolar, não como uma justaposição de etapas fragmentadas, mas numa perspectiva de continuidade articulada entre

educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, dando concretude ao que a legislação

denomina educação básica e que possibilite um conjunto de aprendizagens e desenvolvimento

de capacidades que todo cidadão – criança, jovem ou adulto – tem direito de desenvolver ao

longo da vida, com a mediação e ajuda da escola.

Com as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para as diferentes etapas da educação básica, o país dispõe hoje de um marco referencial para a organização pedagógica

das distintas etapas da escolarização básica. Tomando como base a LDBEN e em colaboração

com a sociedade e demais esferas federativas, os órgãos educacionais nacionais, executivos e

normativos vêm interpretando e regulamentando esses paradigmas curriculares de modo inovador.

As normas e recomendações nacionais surgem nos marcos de um quadro legal de flexibilização da gestão pedagógica e reafirmação da autonomia escolar e da diversidade

curricular, que sinaliza o caminho para um regime de colaboração e um modelo de gestão

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

9

9

mais contemporâneo para reger as relações entre o centro dos sistemas e as unidades escolares.

Essa reforma curricular concebe a educação escolar como tendo um papel fundamental

no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, sendo um dos elementos essenciais para

favorecer as transformações sociais necessárias.

Além disso, as transformações científicas e tecnológicas, que ocorrem de forma acelerada, exigem das pessoas novas aprendizagens, não somente no período de formação,

mas ao longo da vida. Há também a questão da necessidade de aprendizagens ampliadas

—

além das novas formas de aprendizagem. Nos últimos anos, tem-se observado o uso cada vez

mais disseminado dos computadores e de outras tecnologias, que trazem uma grande mudança

em todos os campos da atividade humana. A comunicação oral e escrita convive cada dia

mais intensamente com a comunicação eletrônica, fazendo com que se possa compartilhar

informações simultaneamente com pessoas de diferentes locais.

Com relação ao mundo do trabalho, sabe-se que um dos fatores de produção decisivo passa a ser o conhecimento e o controle do meio técnico-científico-informacional,

reorganizando o poder advindo da posse do capital, da terra ou da mão-de-obra. O fato de o

conhecimento ter passado a ser um dos recursos fundamentais tende a criar novas dinâmicas

sociais e econômicas, e também novas políticas, o que pressupõe que a formação deva ser

complementada ao longo da vida, o que exige formação continuada.

Nesse contexto, reforça-se a concepção de escola voltada para a construção de uma

cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam

identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida

produtiva e sócio-política. Reforça-se, também, a concepção de professor como profissional

do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua

diversidade pessoal, social e cultural.

Novas tarefas passam a se colocar à escola, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas.

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

10

10

E, também, porque é reconhecida pela sociedade como a instituição da aprendizagem e do contato com o que a humanidade pôde produzir como conhecimento, tecnologia, cultura.

Novas tarefas, igualmente, se apresentam para os professores.

No que se refere à faixa etária de zero a seis anos, considerando a diferença entre creche e pré-escolar, além dos cuidados essenciais, constitui hoje uma tarefa importante favorecer a construção da identidade e da autonomia da criança e o seu conhecimento de mundo.

Com relação aos alunos dos ensinos fundamental e médio, é preciso estimulá-los a valorizar o conhecimento, os bens culturais, o trabalho e a ter acesso a eles autonomamente; a

selecionar o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar; a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente; a comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar; a

adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções.

É também necessário que o aluno aprenda a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo,

comprometer-se, assumir responsabilidades.

Além disso, é importante que aprendam a ler criticamente diferentes tipos de texto, utilizar diferentes recursos tecnológicos, expressar-se e comunicar-se em várias linguagens,

opinar, enfrentar desafios, criar, agir de forma autônoma e que aprendam a diferenciar o espaço público do espaço privado, ser solidários, cooperativos, conviver com a diversidade,

repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça.

Do mesmo modo precisam ser consideradas as especificidades dos alunos das diversas modalidades de ensino, especialmente da Educação Indígena, da Educação de Jovens e Adultos, bem como dos alunos com necessidades educacionais especiais.

As novas tarefas atribuídas à escola e a dinâmica por elas geradas impõem a revisão da formação docente em vigor na perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudança no

interior das instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e aos desafios apontados,

que incluem o desenvolvimento de disposição para atualização constante de modo a inteirar

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

11

11

se dos avanços do conhecimento nas diversas áreas, incorporando-os, bem como aprofundar a

compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade. Para isso,

não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores, tais como: a organização institucional, a definição e

estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os

processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do

professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional.

É certo que como toda profissão, o magistério tem uma trajetória construída

historicamente. A forma como surgiu a profissão, as interferências do contexto sócio-político no qual ela esteve e está inserida, as exigências colocadas pela realidade social, as finalidades da educação em diferentes momentos e, conseqüentemente, o papel e o modelo de professor, o lugar que a educação ocupou e ocupa nas prioridades de Estado, os movimentos e lutas da categoria e as pressões da população e da opinião pública em geral são alguns dos principais fatores determinantes do que foi, é e virá a ser a profissão *magistério*.

A formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida.

## **2. SUPORTE LEGAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A LDBEN organiza a educação escolar anterior à superior em um mesmo segmento denominado *educação básica*. Integra, assim, a educação infantil e o ensino médio ao ensino fundamental obrigatório de oito anos. Esse conceito de educação básica aumenta a duração da escolaridade considerada base necessária para exercer a cidadania, inserir-se produtivamente no mundo do trabalho e desenvolver um projeto de vida pessoal autônomo. À extensão no tempo, deverá seguir-se, inevitavelmente, a ampliação da cobertura: se a educação é básica dos zero aos 17 anos, então deverá ser acessível a todos.

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

12

Uma educação básica unificada e ao mesmo tempo diversa, de acordo com o nível escolar, demanda um esforço para manter a especificidade que cada faixa etária de atendimento impõe às etapas da escolaridade básica. Mas exige, ao mesmo tempo, o prosseguimento dos esforços para superar rupturas seculares, não só dentro de cada etapa,

como entre elas. Para isso, será indispensável superar, na perspectiva da Lei, as rupturas que

também existem na formação dos professores de crianças, adolescentes e jovens.

Quando define as incumbências dos professores, a LDBEN não se refere a nenhuma etapa específica da escolaridade básica. Traça um perfil profissional que independe do tipo de

docência: multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina, para

crianças, jovens ou adultos.

*Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:*

- 1. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;*
- 2. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;*
- 3. zelar pela aprendizagem dos alunos;*
- 4. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;*
- 5. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;*
- 6. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.*

As inovações que a LDBEN introduz nesse Artigo constituem indicativos legais importantes para os cursos de formação de professores:

a) posicionando o professor como aquele a quem incumbe zelar pela aprendizagem do aluno – inclusive daqueles com ritmos diferentes de aprendizagem –, tomando como referência, na definição de suas responsabilidades profissionais, o direito de aprender do aluno, o que reforça a responsabilidade do professor com o sucesso na aprendizagem do aluno;

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

13

13

b) associando o exercício da autonomia do professor, na execução de um plano de trabalho próprio, ao trabalho coletivo de elaboração da proposta pedagógica da escola;

c) ampliando a responsabilidade do professor para além da sala de aula, colaborando na articulação entre a escola e a comunidade.

Complementando as disposições do Artigo 13, a LDBEN dedica um capítulo específico à formação dos profissionais da educação, com destaque para os professores.

Esse

capítulo se inicia com os fundamentos metodológicos que presidirão a formação:

*Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:*

- 1. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços;*
- 2. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.*

É importante observar que a lei prevê que as características gerais da formação de professor devem ser adaptadas ou adequadas aos diferentes níveis e modalidades de ensino

assim como a cada faixa etária.

É preciso destacar a clareza perseguida pela Lei ao constituir a educação básica como referência principal para a formação dos profissionais da educação.

Do ponto de vista legal, os objetivos e conteúdos de todo e qualquer curso ou programa de formação ou continuada de professores devem tomar como referência: os Artigos 22, 27, 29, 32, 35 e 363 da mesma LDBEN, bem como as normas nacionais instituídas

pelo Ministério da Educação, em colaboração com o Conselho Nacional de Educação<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Nesses artigos, a LDBEN determina as finalidades gerais da educação básica e os objetivos da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio.

4 Pareceres nº 04/98, 15/98 e 22/98 e Resoluções nº 02/98, 03/98 e 01/99, da Câmara de Educação Básica, homologados pelo Sr. Ministro da Educação.

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

14

14

Mas há dois aspectos no Art. 61 que precisam ser destacados: a relação entre teoria e prática e o aproveitamento da experiência anterior. Aprendizagens significativas, que remetem continuamente o conhecimento à realidade prática do aluno e às suas experiências,

constituem fundamentos da educação básica, expostos nos artigos citados. Importa que constituam, também, fundamentos que presidirão os currículos de formação e continuada de

professores. Para construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e

ensiná- los a relacionar teoria e prática é preciso que a formação de professores seja orientada

por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem.

Definidos os princípios, a LDBEN dedica os dois Artigos seguintes aos tipos e modalidades dos cursos de formação de professores e sua localização institucional:

*Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.*

*Art. 63. Os Institutos Superiores de Educação manterão:*

*1. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o Curso Normal*

*Superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;*

*2. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;*

*3. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.*

Merecem nota alguns pontos desses dois Artigos: (a) a definição de todas as licenciaturas como plenas; (b) a reafirmação do ensino superior como nível desejável para a formação do professor da criança pequena (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), meta que será reafirmada nas disposições transitórias da lei, como se verá mais

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

15

15

adiante; (c) a abertura de uma alternativa de organização para essa formação em Curso Normal Superior.

O outro ponto de destaque nos Artigos 62 e 63 refere-se à criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE). Coerente com o princípio de flexibilidade da LDBEN, a Resolução CNE 01/99 deixa em aberto a localização dos ISE – dentro ou fora da estrutura

universitária – e os posiciona como instituições articuladoras. Para tanto, determina a existência de uma direção ou coordenação responsável por articular a elaboração, execução e

avaliação do projeto institucional, promovendo assim condições formais de aproximação entre

as diferentes licenciaturas e conseqüentemente o desenvolvimento da pesquisa sobre os objetos de ensino. Aborda ainda, dentre outras questões, princípios de formação, competências a serem desenvolvidas, formas de organização dos Institutos atribuindo-lhes

caráter articulador, composição de seu corpo docente, carga horária dos cursos e finalidades

do Curso Normal Superior. Aos ISE é atribuída a função de oferecer formação de professores

para atuar na educação básica.

O Decreto 3276/99, alterado pelo Decreto 3554/2000 regulamenta a formação básica

comum que, do ponto de vista curricular, constitui-se no principal instrumento de aproximação entre a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica. Esta regulamentação foi motivo de parecer nº 133/01 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no qual fica evidenciado que a formação de professores para atuação multidisciplinar terá que ser oferecida em cursos de licenciatura plena, eliminando-se, portanto a possibilidade de uma obtenção mediante habilitação. Aliás, pelo próprio parecer fica esclarecido que:

a. quando se tratar de universidades e de centros universitários os referidos cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como Curso Normal Superior ou como curso com outra denominação, desde que observadas estas diretrizes para formação de professores para educação básica em nível superior e respectivas diretrizes curriculares específicas para educação infantil e anos iniciais do ensino;

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

16

16

b. as instituições não universitárias terão que criar Institutos Superiores De Educação, caso pretendam formar professores em nível superior para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e esta formação deverá ser oferecida em Curso Normal Superior, obedecendo ao disposto na resolução CNE/CP 01/99.

A formação em nível superior de todos os professores que atuam na educação básica é uma meta a ser atingida em prazo determinado, conforme Artigo 87 das Disposições Transitórias da LDBEN:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano após a publicação desta Lei.

*Parágrafo 4o – Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.*

Nesse quadro legal, e tendo em vista as necessidades educacionais do país, a revisão da formação de professores para a educação básica é um desafio a ser enfrentado de imediato,

de forma inovadora, flexível e plural, para assegurar efetivamente a concretização do direito

do aluno de aprender na escola.

### **3. QUESTÕES A SEREM ENFRENTADAS NA FORMAÇÃO PROFESSORES**

As questões a serem enfrentadas na formação são históricas. No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos

conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como

apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação

do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando

muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e autoformulação

do “jeito de dar aula”.

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

17

17

Além do mais, as deficiências da estrutura curricular e, inclusive, a abreviação indevida dos cursos, na forma de licenciaturas curtas e de complementação pedagógica, freqüentemente simplificaram tanto o domínio do conteúdo quanto a qualificação profissional

do futuro professor.

E ainda, a ausência de um projeto institucional que focalizasse os problemas e as especificidades das diferentes etapas e modalidades da educação básica, estabelecendo o equilíbrio entre o domínio dos conteúdos curriculares e a sua adequação à situação pedagógica, continuam sendo questões a serem enfrentadas.

A revisão do processo de formação de professores, necessariamente, tem que enfrentar problemas no campo institucional e no campo curricular, que precisam estar claramente

explicitados. Dentre os principais, destacam-se:

### **3.1 No campo institucional**

#### **3.1.1 Segmentação da formação dos professores e descontinuidade na formação dos alunos da educação básica**

Ao longo da história da educação no Brasil o distanciamento e a diferença do nível de exigência existentes entre a formação de professores polivalentes e especialistas por área de

conhecimento ou disciplina permaneceram por muito tempo depois de terem sido enfrentadas

nos países onde a escolaridade foi universalizada.

Certamente, é difícil justificar pesos e medidas tão diferentes: que para lecionar até a quarta série do ensino fundamental é suficiente que o professor tenha uma formação em nível

de ensino médio, enquanto que, para lecionar a partir da quinta série, seja exigido um curso

superior de quatro anos, pois a tarefa tem nível de complexidade similar nos dois casos.

A desarticulação na formação dos professores que atuam em diferentes níveis

reproduz e contribui para a dispersão na prática desses profissionais e, portanto, certamente

repercute na trajetória escolar dos alunos da educação básica. A busca de um projeto para a

educação básica que articule as suas diferentes etapas implica que a formação de seus professores tenha como base uma proposta integrada.

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

18

18

#### **3.1.2 Submissão da proposta pedagógica à organização institucional**

A proposta pedagógica e a organização institucional de um curso de formação de professores devem estar intimamente ligadas, uma vez que a segunda tem, ou deveria ter,

como função, dar condições à primeira. Na prática, o que temos assistido mais comumente é a

organização institucional determinando a organização curricular, quando deveria ser exatamente o contrário, também, porque ela própria tem papel formador. Isso certamente ocorre, como acima mencionado, nos cursos de licenciatura que funcionam como anexos do curso de bacharelado, o que impede a construção de um curso com identidade própria. Assim também deve-se lembrar que o estágio necessário à formação dos futuros professores fica prejudicado pela ausência de espaço institucional que assegure um tempo de planejamento conjunto entre os profissionais dos cursos de formação e os da escola de educação básica que receberá os estagiários.

### **3.1.3 Isolamento das escolas de formação**

Muitos estudos têm-se concentrado na questão da abertura e do enraizamento da escola na comunidade, como uma imposição de novos tempos. Advertem que a escola tem que passar a ser mais mobilizadora e organizadora de um processo cujo movimento deve envolver os pais e a comunidade. É também necessário integrar os diversos espaços educacionais que existem na sociedade, ajudando a criar um ambiente científico e cultural, que amplie o horizonte de referência do exercício da cidadania. Além disso, há que se discutir e superar o isolamento das escolas entre si.

Na diversificação dos espaços educacionais, estão incluídos, entre outros, a televisão e os meios de comunicação de massa em geral, as tecnologias, o espaço da produção, o campo científico e o da vivência social.

Se a abertura das escolas à participação da comunidade é fundamental, da mesma forma, as instituições formadoras precisam penetrar nas novas dinâmicas culturais e satisfazer às demandas sociais apresentadas à educação escolar.

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

19

19

### **3.1.4 Distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica**

As diretrizes para os diversos segmentos do sistema escolar brasileiro definidas pelo Conselho Nacional de Educação e os Parâmetros e Referenciais Curriculares propostos pelo

Ministério de Educação raramente fazem parte dos temas abordados na formação de professores como um todo.

O estudo e a análise de propostas curriculares de Secretarias Estaduais e/ou Municipais e de projetos educativos das escolas também ficam, em geral, ausentes da formação dos professores dos respectivos estados e municípios. O resultado é que a grande

maioria dos egressos desses cursos desconhecem os documentos que tratam desses temas ou

os conhecem apenas superficialmente.

A familiaridade com esses documentos e a sua inclusão nos cursos de formação, para conhecimento, análise e aprendizagem de sua utilização, é condição para que os professores

possam inserir-se no projeto nacional, estadual e municipal de educação.

## **3.2 No campo curricular**

### **3.2.1 Desconsideração do repertório de conhecimento dos professores em formação**

Aqui, o problema é o fato de o repertório de conhecimentos prévios dos professores em formação nem sempre ser considerado no planejamento e desenvolvimento das ações

pedagógicas. Esse problema se apresenta de forma diferenciada. Uma delas diz respeito aos

conhecimentos que esses alunos possuem, em função de suas experiências anteriores de vida

cotidiana e escolar. A outra forma ocorre quando os alunos dos cursos de formação, por circunstâncias diversas, já têm experiência como professores e, portanto, já construíram conhecimentos profissionais na prática e, mesmo assim, estes conhecimentos acabam não

sendo considerados/tematizados em seu processo de formação.

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

20

20

Mas, há também problemas causados pelo fato de se idealizar que esses alunos “deveriam saber” determinados conteúdos, sem se buscar conhecer suas experiências reais

como estudantes, para subsidiar o planejamento das ações de formação. Estudos mostram que

os ingressantes nos cursos superiores, em geral, e nos cursos de formação de professores, em

particular, têm, muitas vezes, formação insuficiente, em decorrência da baixa qualidade dos

cursos da educação básica que lhes foram oferecidos. Essas condições reais, nem sempre são

levadas em conta pelos formadores, ou seja, raramente são considerados os pontos de partida

e as necessidades de aprendizagem desses alunos.

Para reverter esse quadro de desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores em formação, é preciso que os cursos de preparação de futuros professores tomem

para si a responsabilidade de suprir as eventuais deficiências de escolarização básica que os

futuros professores receberam tanto no ensino fundamental como no ensino médio.

### **3.2.2 Tratamento inadequado dos conteúdos**

Nenhum professor consegue criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos se ele não compreender,

com razoável profundidade e com a necessária adequação à situação escolar, os conteúdos das

áreas do conhecimento que serão objeto de sua atuação didática, os contextos em que se inscrevem e as temáticas transversais ao currículo escolar.

Entretanto, nem sempre há clareza sobre quais são os conteúdos que o professor em formação deve aprender, em razão de precisar saber mais do que vai ensinar, e quais os conteúdos que serão objeto de sua atividade de ensino. São, assim, freqüentemente desconsideradas a distinção e a necessária relação que existe entre o conhecimento do objeto de ensino, de um lado e, de outro, sua expressão escolar, também chamada de transposição didática.

Sem a mediação da transposição didática, a aprendizagem e a aplicação de estratégias e procedimentos de ensino tornam-se abstratas, dissociando teoria e prática. Essa aprendizagem é imprescindível para que, no futuro, o professor seja capaz tanto de selecionar

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

21

21

conteúdos como de eleger as estratégias mais adequadas para a aprendizagem dos alunos,

considerando sua diversidade e as diferentes faixas etárias.

Nos cursos atuais de formação de professor, salvo raras exceções, ou se dá grande ênfase à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação –

*pedagogismo*, ou se dá atenção quase que exclusiva a conhecimentos que o estudante deve

aprender – *conteudismo*, sem considerar sua relevância e sua relação com os conteúdos que

ele deverá ensinar nas diferentes etapas da educação básica.

Os cursos de formação de professores para atuação multidisciplinar, geralmente, caracterizam-se por tratar superficialmente (ou mesmo não tratar) os conhecimentos sobre os

objetos de ensino com os quais o futuro professor virá a trabalhar. Não instigam o diálogo

com a produção contínua do conhecimento e oferecem poucas oportunidades de reinterpretá-lo

para os contextos escolares no qual atuam.

Enquanto isso, nos demais cursos de licenciatura, que formam especialistas por área de conhecimento ou disciplina, é freqüente colocar-se o foco quase que exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas em detrimento de um trabalho mais aprofundado sobre os

conteúdos que serão desenvolvidos no ensino fundamental e médio. É preciso indicar com

clareza para o aluno qual a relação entre o que está aprendendo na licenciatura e o currículo que

ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. Neste segundo caso, é

preciso identificar, entre outros aspectos, obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos,

relação desses conteúdos com o mundo real, sua aplicação em outras disciplinas, sua inserção

histórica. Esses dois níveis de apropriação do conteúdo devem estar presentes na formação do

professor.

### **3.2.3- Falta de oportunidades para desenvolvimento cultural**

A ampliação do universo cultural é, hoje, uma exigência colocada para a maioria dos profissionais. No caso dos professores, ela é mais importante ainda. No entanto, a maioria dos

cursos existentes ainda não se compromete com essa exigência.

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

22

22

Muitos dos professores em formação, como sabemos, não têm acesso a livros, revistas, vídeos, filmes, produções culturais de naturezas diversas. A formação, geralmente, não se

realiza em ambientes planejados para serem culturalmente ricos, incluindo leituras,

discussões informais, troca de opiniões, participação em movimentos sociais, debates sobre

temas atuais, exposições, espetáculos e outras formas de manifestação cultural e profissional.

A universalização do acesso à educação básica aponta para uma formação voltada à construção da cidadania, o que impõe o tratamento na escola de questões sociais atuais.

Para

que esta tarefa seja efetivamente realizada é preciso que os professores de todos os segmentos

da escolaridade básica tenham uma sólida e ampla formação cultural.

### **3.2.4 Tratamento restrito da atuação profissional**

A formação de professores fica, geralmente, restrita à sua preparação para a regência de classe, não tratando das demais dimensões da atuação profissional como sua participação

no projeto educativo da escola, seu relacionamento com alunos e com a comunidade.

Ficam

ausentes também, freqüentemente, as discussões sobre as temáticas relacionadas mais propriamente ao sistema educacional e à atuação dos professores, restringindo a vivência de

natureza profissional.

### **3.2.5 Concepção restrita de prática**

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante, conforme já mencionada, segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na

sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os

conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como

instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

23

23

prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os

estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática.

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em

que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.

O planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do

curso. Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o “supervisor de estágio”.

Outro problema refere-se à organização do tempo dos estágios, geralmente curtos e pontuais: é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por

exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo

em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola

e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. Além disso, é completamente inadequado que a ida dos professores às escolas aconteça somente na etapa final de sua formação, pois isso não possibilita que haja tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho de professor, nem permite um processo progressivo de aprendizado.

A idéia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria.

### **3.2.6 Inadequação do tratamento da pesquisa**

Do mesmo modo que a concepção restrita da prática contribui para dissociá-la da

teoria, a visão excessivamente acadêmica da pesquisa tende a ignorá-la como componente

constitutivo tanto da teoria como da prática.

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

24

24

Teorias são construídas sobre pesquisas. Certamente é necessário valorizar esta pesquisa sistemática que constitui o fundamento da construção teórica. Dessa forma a familiaridade com a teoria só pode se dar por meio do conhecimento das pesquisas que lhe

dão sustentação. De modo semelhante, a atuação prática possui uma dimensão investigativa e

constitui uma forma não de simples reprodução mas de criação ou, pelo menos, de recriação

do conhecimento. A participação na construção de um projeto pedagógico institucional, a

elaboração de um programa de curso e de planos de aula envolvem pesquisa bibliográfica,

seleção de material pedagógico etc. que implicam uma atividade investigativa que precisa ser

valorizada.

A formação de professores para os diferentes segmentos da escola básica tem sido realizada muitas vezes em instituições que não valorizam a prática investigativa. Além de não

manterem nenhum tipo de pesquisa e não perceberem a dimensão criativa que emerge da

própria prática, não estimulam o contato e não viabilizam o consumo dos produtos da investigação sistemática. Com isso, a familiaridade com os procedimentos de investigação e

com o processo histórico de produção e disseminação de conhecimento é, quando muito,

apenas um item a mais em alguma disciplina teórica, sem admitir sua relevância para os

futuros professores. Essa carência os priva de um elemento importante para a compreensão da processualidade da produção e apropriação de conhecimento e da provisoriamente das certezas científicas.

### **3.2.7 Ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações**

Se o uso de novas tecnologias da informação e da comunicação está sendo colocado como um importante recurso para a educação básica, evidentemente, o mesmo deve valer para a formação de professores. No entanto, ainda são raras as iniciativas no sentido de garantir que o futuro professor aprenda a usar, no exercício da docência, computador, rádio, videocassete, gravador, calculadora, internet e a lidar com programas e softwares educativos. Mais raras, ainda, são as possibilidades de desenvolver, no cotidiano do curso, os conteúdos curriculares das diferentes áreas e disciplinas, por meio das diferentes tecnologias.

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

25

25

De um modo geral, os cursos de formação eximem-se de discutir padrões éticos decorrentes da disseminação da tecnologia e reforçam atitudes de resistência, que muitas vezes, disfarçam a insegurança que sentem os formadores e seus alunos-professores em formação, para imprimir sentido educativo ao conteúdo das mídias, por meio da análise, da crítica e da contextualização, que transformam a informação veiculada, massivamente, em conhecimento.

Com abordagens que vão na contramão do desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea, os cursos raramente preparam os professores para atuarem como fonte e

referência dos significados que seus alunos precisam imprimir ao conteúdo da mídia.

Presos

às formas tradicionais de interação face a face, na sala de aula real, os cursos de formação

ainda não sabem como preparar professores que vão exercer o magistério nas próximas duas

décadas, quando a mediação da tecnologia vai ampliar e diversificar as formas de interagir e

compartilhar, em tempos e espaços nunca antes imaginados.

Urge, pois, inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores, preparando-os para a finalidade mais

nobre da educação escolar: a gestão e a definição de referências éticas, científicas e estéticas

para a troca e negociação de sentido, que acontece especialmente na interação e no trabalho

escolar coletivo. Gerir e referir o sentido será o mais importante e o professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais.

### **3.2.8 Desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica**

O sistema educacional brasileiro atende, na educação básica, a algumas demandas diferenciadas e bem caracterizadas.

A existência de um contingente ainda expressivo de jovens de 15 anos e mais com nenhuma escolaridade, acrescido daquele que não deu prosseguimento a seu processo de escolarização, faz da educação de jovens e adultos um programa especial que visa a dar oportunidades educacionais apropriadas aos brasileiros que não tiveram acesso ao ensino

fundamental e ensino médio na idade própria.

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

26

26

No Brasil, um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da

educação de jovens e adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva. Inúmeras experiências apontam a necessidade de pensar a especificidade desses alunos e de superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com os alunos do ensino fundamental ou médio regular. Apesar de se tratar das mesmas etapas de escolaridade (ensino fundamental e médio), os jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo infantil e adolescente, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e às práticas de ensino. A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos.

Os cursos de formação devem oferecer uma ênfase diferencial aos professores que pretendem se dedicar a essa modalidade de ensino, mudando a visão tradicional desse professor de “voluntário” para um profissional com qualificação específica.

A educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.

No âmbito da deficiência mental, é necessário aprofundar a reflexão sobre os critérios de constituição de classes especiais, em razão da gravidade que representa o encaminhamento de alunos para tais classes. Em muitas situações, esse encaminhamento vem sendo orientado pelo equívoco de considerar como manifestação de deficiência o que pode ser dificuldade de aprendizagem. Esse quadro tem promovido a produção de uma pseudo deficiência, terminando por manter em classes especiais para portadores de deficiência mental, alunos

que, na realidade, não o são. Os limites enfrentados pela realização de diagnósticos que apontem com clareza a deficiência mental, fazem com que, na formação profissional, os professores devam preparar-se para tratar dessa questão.

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

27

27

As temáticas referentes à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Especial e Educação Indígena, raramente estão presentes nos cursos de formação de professores, embora

devessem fazer parte da formação comum a todos, além de poderem constituir áreas de aprofundamento, caso a instituição formadora avalie que isso se justifique. A construção espacial para alunos cegos, a singularidade lingüística dos alunos surdos, as formas de comunicação dos paralisados cerebrais, são, entre outras, temáticas a serem consideradas.

### **3.2.9 Desconsideração das especificidades próprias das etapas da educação básica e das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica**

Há ainda a necessidade de se discutir a formação de professores para algumas áreas de conhecimento desenvolvidas no ensino fundamental, como Ciências Naturais ou Artes, que

pressupõem uma abordagem equilibrada e articulada de diferentes disciplinas (Biologia, Física, Química, Astronomia, Geologia etc, no caso de Ciências Naturais) e diferentes linguagens (da Música, da Dança, das Artes Visuais, do Teatro, no caso de Arte), que, atualmente, são ministradas por professores preparados para ensinar apenas uma dessas disciplinas ou linguagens. A questão a ser enfrentada é a da definição de qual é a formação

necessária para que os professores dessas áreas possam efetivar as propostas contidas nas diretrizes curriculares.

Na formação de professores para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio, por força da organização disciplinar presente nos currículos escolares, predomina uma visão excessivamente fragmentada do conhecimento.

A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade previstas na organização curricular daquelas etapas da educação básica requerem um redimensionamento do enfoque disciplinar desenvolvido na formação de professores. Não se trata, obviamente, de negar a formação disciplinar, mas de situar os saberes disciplinares no conjunto do conhecimento escolar. No ensino médio, em especial, é requerida a compreensão do papel de cada saber disciplinar particular, considerada sua articulação com outros saberes previstos em uma mesma área da organização curricular. Os saberes disciplinares são recortes de uma mesma área e, guardam, portanto, correlações entre si. Da mesma forma, as áreas, tomadas em

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

28

28

conjunto, devem também remeter-se umas às outras, superando a fragmentação e apontando a construção integral do currículo.

A superação da fragmentação, portanto, requer que a formação do professor para atuar no ensino médio contemple a necessária compreensão do sentido do aprendizado em cada área, além do domínio dos conhecimentos e competências específicos de cada saber disciplinar.

## **II - VOTO DA RELATORA**

### **1. PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA UMA REFORMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Diante dos desafios a serem enfrentados e considerando as mudanças necessárias em relação à formação de professores das diferentes etapas e modalidades da educação básica, é

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

29

29

possível propor alguns princípios norteadores de uma reforma curricular dos cursos de formação de professores.

Para atender à exigência de uma escola comprometida com a aprendizagem do aluno importa que a formação docente seja ela própria agente de crítica da tradicional visão de professor como alguém que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade,

paciência e gosto no trato com crianças, adolescentes e jovens e adultos. É preciso enfrentar o

desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível.

Por

formação profissional, entende-se a preparação voltada para o atendimento das demandas de

um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica.

### **1.1 A concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação de professores**

Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação.

Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões,

responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente

a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente

com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade.

Nessa perspectiva, a construção de competências, para se efetivar, deve se refletir nos objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação.

A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma

ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer

articulado com a reflexão.

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

30

30

As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente

prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera

a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar

múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na

reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal,

para responder às diferentes demandas das situações de trabalho.

Cursos de formação em que teoria e prática são abordadas em momentos diversos, com intenções e abordagens desarticuladas, não favorecem esse processo. O desenvolvimento

de competências pede uma outra organização do percurso de aprendizagem, no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central.

## **1.2. É imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor**

### **1.2.1. A simetria invertida**

A preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como

profissional. Além disso, com exceção possível da educação infantil, ele certamente já viveu

como aluno a etapa de escolaridade na qual irá atuar como professor.

O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas no cursos de

formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que

exercerá futuramente como docente.

A compreensão desse fato evidencia a necessidade de que o futuro professor

experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

31

31

didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados

nas suas práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, destaca-se a importância do projeto pedagógico do curso de formação na criação do ambiente indispensável para que o futuro

professor aprenda as práticas de construção coletiva da proposta pedagógica da escola onde

virá a atuar.

A consideração da simetria invertida entre situação de formação e de exercício não

implica em tornar as situações de aprendizagem dos cursos de formação docente mecanicamente análogas às situações de aprendizagem típicas da criança e do jovem na educação média. Não se trata de infantilizar a educação do professor, mas de torná-la uma

experiência análoga à experiência de aprendizagem que ele deve facilitar a seus futuros alunos.

### **1.2.2. Concepção de aprendizagem**

É comum que professores em formação não vejam o conhecimento como algo que está sendo construído, mas apenas como algo a ser transmitido. Também é frequente não

considerarem importante compreender as razões explicativas subjacentes a determinados

fatos, tratados tão-somente de forma descritiva.

Os indivíduos constroem seus conhecimentos em interação com a realidade, com os demais indivíduos e colocando em uso suas capacidades pessoais. O que uma pessoa pode

aprender em determinado momento depende das possibilidades delineadas pelas formas de

pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e das situações de aprendizagem vivenciadas. É, portanto, determinante o papel da interação que o indivíduo mantém com o meio social e, particularmente, com a escola.

O processo de construção de conhecimento desenvolve-se no convívio humano, na interação entre o indivíduo e a cultura na qual vive, na e com a qual se forma e para a qual se

forma. Por isso, fala-se em constituição de competências, na medida em que o indivíduo se

apropria de elementos com significação na cultura.

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

32

32

A constituição das competências é requerimento à própria construção de conhecimentos, o que implica, primeiramente, superar a falsa dicotomia que poderia opor

conhecimentos e competências. Não há real construção de conhecimentos sem que resulte, do

mesmo movimento, a construção de competências.

Na relação entre competências e conhecimentos, há que considerar ainda que a constituição da maioria das competências objetivadas na educação básica atravessa as tradicionais fronteiras disciplinares, segundo as quais se organiza a maioria das escolas, e

exige um trabalho integrado entre professores das diferentes disciplinas ou áreas afins.

Decorre daí, a necessidade de repensar a perspectiva metodológica, propiciando situações de aprendizagem focadas em situações-problema ou no desenvolvimento de projetos

que possibilitem a interação dos diferentes conhecimentos, que podem estar organizados em

áreas ou disciplinas, conforme o desenho curricular da escola.

Situações escolares de ensino e aprendizagem são situações comunicativas, nas quais alunos e professores coparticipam, concorrendo com influência igualmente decisiva para o

êxito do processo.

Por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam e devam contribuir para que a aprendizagem se realize, nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele

quem vai modificar, enriquecer e, portanto, construir novos e mais potentes instrumentos de

ação e interpretação.

Se pretendemos que a formação promova o compromisso do professor com as aprendizagens de seus futuros alunos, é fundamental que os formadores também assumam

esse compromisso em relação aos futuros professores, começando por levar em conta suas

características individuais, experiências de vida, inclusive, as profissionais.

Assim é preciso que eles próprios – os professores – sejam desafiados por situações-problema

que os confrontem com diferentes obstáculos, exigindo superação e que

experienciem situações didáticas nas quais possam refletir, experimentar e ousar agir, a partir

dos conhecimentos que possuem.

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

### **1.2.3. Concepção de conteúdo**

Os conteúdos definidos para um currículo de formação profissional e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é basicamente na aprendizagem de

conteúdos que se dá a construção e o desenvolvimento de competências. No seu conjunto, o

currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional e precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões: na sua

dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão

procedimental – na forma do saber fazer e na sua dimensão atitudinal – na forma de valores e

atitudes que estarão em jogo na atuação profissional e devem estar consagrados no projeto

pedagógico da escola.

É imprescindível garantir a articulação entre conteúdo e método de ensino, na opção didática que se faz. Portanto, não se deve esquecer aqui a importância do tratamento metodológico. Muitas vezes, a incoerência entre o conteúdo que se tem em mente e a metodologia usada leva a aprendizagens muito diferentes daquilo que se deseja ensinar.

Para

que a aprendizagem possa ser, de fato, significativa, é preciso que os conteúdos sejam analisados e abordados de modo a formarem uma rede de significados.

### **1.2.4. Concepção de avaliação**

A avaliação é parte integrante do processo de formação, uma vez que possibilita diagnosticar lacunas a serem superadas, aferir os resultados alcançados considerando as competências a serem constituídas e identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias.

Quando a perspectiva é de que o processo de formação garanta o desenvolvimento de competências profissionais, a avaliação destina-se à análise da aprendizagem dos futuros

professores, de modo a favorecer seu percurso e regular as ações de sua formação e tem, também, a finalidade de certificar sua formação profissional. Não se presta a punir os que não

alcançam o que se pretende, mas a ajudar cada aluno a identificar melhor as suas necessidades

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

34

34

de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no

próprio desenvolvimento profissional.

Dessa forma, o conhecimento dos critérios utilizados e a análise dos resultados e dos instrumentos de avaliação e auto-avaliação são imprescindíveis, pois favorecem a consciência

do professor em formação sobre o seu processo de aprendizagem, condição para esse investimento. Assim, é possível conhecer e reconhecer seus próprios métodos de pensar, utilizados para aprender, desenvolvendo capacidade de auto-regular a própria aprendizagem,

descobrendo e planejando estratégias para diferentes situações.

Tendo a atuação do professor natureza complexa, avaliar as competências no processo de formação é, da mesma forma, uma tarefa complexa. As competências para o trabalho coletivo têm importância igual à das competências mais propriamente individuais, uma vez

que é um princípio educativo dos mais relevantes. Avaliar também essa aprendizagem é, portanto, fundamental.

Em qualquer um desses casos, o que se pretende avaliar não é só o conhecimento adquirido, mas a capacidade de acioná-lo e de buscar outros para realizar o que é proposto.

Portanto, os instrumentos de avaliação só cumprem com sua finalidade se puderem diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos.

Embora seja mais difícil avaliar competências profissionais do que domínio de conteúdos convencionais, há muitos instrumentos para isso. Algumas possibilidades: identificação e análise de situações educativas complexas e/ou problemas em uma dada realidade; elaboração de projetos para resolver problemas identificados num contexto

observado; elaboração de uma rotina de trabalho semanal a partir de indicadores oferecidos

pelo formador; definição de intervenções adequadas, alternativas às que forem consideradas

inadequadas; planejamento de situações didáticas consonantes com um modelo teórico estudado; reflexão escrita sobre aspectos estudados, discutidos e/ou observados em situação

de estágio; participação em atividades de simulação; estabelecimento de prioridades de investimento em relação à própria formação.

### **1.3 A pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor**

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

35

35

O professor, como qualquer outro profissional, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo. Portanto precisa, permanentemente, fazer ajustes entre

o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos. Boa parte dos ajustes têm que ser feitos em tempo real ou em intervalos relativamente curtos, minutos e

horas na maioria dos casos – dias ou semanas, na hipótese mais otimista – sob risco de passar

a oportunidade de intervenção no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os resultados das ações de ensino são previsíveis apenas em parte. O contexto no qual se efetuam

é complexo e indeterminado, dificultando uma antecipação dos resultados do trabalho pedagógico.

Ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação

da forma mais pertinente e eficaz possível.

Por essas razões, a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de

compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia

na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino.

Portanto, o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica.

É importante ainda, para a autonomia dos professores, que eles saibam como são produzidos os conhecimentos que ensina, isto é, que tenham noções básicas dos contextos e

dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se tornem meros

repassadores de informações. Esses conhecimentos são instrumentos dos quais podem lançar

mão para promover levantamento e articulação de informações, procedimentos necessários

para ressignificar continuamente os conteúdos de ensino, contextualizando-os nas situações

reais.

Além disso, o acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica nas diferentes áreas que compõem seu conhecimento profissional alimenta o seu desenvolvimento

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

36

36

profissional e possibilita ao professor manter-se atualizado e fazer opções em relação aos

conteúdos, à metodologia e à organização didática dos conteúdos que ensina.

Assim, para que a postura de investigação e a relação de autonomia se concretizem, o professor necessita conhecer e saber usar determinados procedimentos de pesquisa:

levantamento de hipóteses, delimitação de problemas, registro de dados, sistematização de

informações, análise e comparação de dados, verificação etc.

Com esses instrumentos, poderá, também, ele próprio, produzir e socializar conhecimento pedagógico de modo sistemático. Ele produz conhecimento pedagógico quando

investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e

cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos para que estes avancem em suas

aprendizagens.

O curso de formação de professores deve, assim, ser fundamentalmente um espaço de construção coletiva de conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem.

Não se pode esquecer ainda que é papel do professor da educação básica desenvolver junto a seus futuros alunos postura investigativa. Assim, a pesquisa constitui um instrumento

de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a

análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de

conhecimentos que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de

educar. Ela possibilita que o professor em formação aprenda a conhecer a realidade para além das aparências, de modo que possa intervir considerando as múltiplas relações envolvidas nas diferentes situações com que se depara, referentes aos processos de aprendizagem e a vida dos alunos.

## **2. DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

### **2.1. Concepção, Desenvolvimento e Abrangência**

Conceber e organizar um curso de formação de professores implica: a) definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional; b) tomá-las como norteadoras

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização

institucional e da gestão da escola de formação.

### **2.1.1 – A formação deve garantir os conhecimentos da escolaridade básica**

O desenvolvimento das competências profissionais do professor pressupõe que os estudantes dos cursos de formação docente tenham construído os conhecimentos e desenvolvido as competências previstas para a conclusão da escolaridade básica.

Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir.

É,

portanto, imprescindível que o professor em preparação para trabalhar na educação básica

demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as

competências previstas para os egressos da educação básica, tais como estabelecidas na LDBEN e nas diretrizes/parâmetros/referenciais curriculares nacionais da educação básica.

Isto é condição mínima indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na educação

infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio.

Sendo assim, a formação de professores terá que garantir que os aspirantes à docência dominem efetivamente esses conhecimentos. Sempre que necessário, devem ser oferecidas

unidades curriculares de complementação e consolidação dos conhecimentos lingüísticos,

matemáticos, das ciências naturais e das humanidades.

Essa intervenção deverá ser concretizada por programas ou ações especiais, em módulos ou etapas a serem oferecidos a todos os estudantes, não podendo ser feita por meio

de simples "aulas de revisão", de modo simplificado e sem o devido aprofundamento.

Tais

assuntos preferencialmente devem ser abordados numa perspectiva que inclua as questões de

ordem didática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ser usados como balizadores de um diagnóstico a ser, necessariamente, realizado no início da formação.

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

38

38

### **2.1.2. O desenvolvimento das competências exige que a formação contemple os diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor.**

A atuação profissional do professor define os diferentes âmbitos que subsidiam o desenvolvimento das competências mencionadas no item 2.3 deste documento e que incluem

cultura geral e profissional; conhecimento sobre crianças, jovens e adultos; conhecimento

sobre a dimensão cultural, social e política da educação; conteúdos das áreas de ensino; conhecimento pedagógico; conhecimento advindo da experiência. Esses âmbitos estão intimamente relacionados entre si e não exclusivamente vinculados a uma ou outra área/disciplina.

### **2.1.3. A seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por e ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade.**

Para atuação multidisciplinar ou em campos específicos do conhecimento, aquilo que o professor precisa saber para ensinar não é equivalente ao que seu aluno vai aprender: além

dos conteúdos definidos para as diferentes etapas da escolaridade nas quais o futuro professor

atuará, sua formação deve ir além desses conteúdos, incluindo conhecimentos necessariamente a eles articulados, que compõem um campo de ampliação e aprofundamento

da área.

Isso se justifica porque a compreensão do processo de aprendizagem dos conteúdos

pelos alunos da educação básica e uma transposição didática adequada dependem do domínio

desses conhecimentos. Sem isso, fica impossível construir situações didáticas que problematizem os conhecimentos prévios com os quais, a cada momento, crianças, jovens e

adultos se aproximam dos conteúdos escolares, desafiando-os a novas aprendizagens, permitindo a constituição de saberes cada vez mais complexos e abrangentes.

A definição do que um professor de atuação multidisciplinar precisa saber sobre as diferentes áreas de conhecimento não é tarefa simples. Quando se afirma que esse professor

precisa conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento que

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

39

39

serão objeto de sua atividade docente, o que se quer dizer não é que ele tenha um conhecimento tão estrito, basicamente igual ao que vai ensinar, como também não se pretende

que ele tenha um conhecimento tão aprofundado e amplo como o do especialista por área de

conhecimento.

Da mesma forma, definir o que um professor especialista, em uma determinada área de conhecimento, precisa conhecer sobre ela, não é fácil. Também, nesse caso, é fundamental que o

currículo de formação não se restrinja aos conteúdos a serem ensinados e inclua outros que

ampliem o conhecimento da área em questão. Entretanto, é fundamental que ampliação e

aprofundamento do conhecimento tenham sentido para o trabalho do futuro professor.

**2.1.4 - Os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas.**

Nas últimas décadas, cresceram os estudos e as pesquisas que têm a aprendizagem e o

ensino de cada uma das diferentes áreas de conhecimento como objeto de estudo. Em algumas áreas, e para determinados aspectos do ensino e da aprendizagem, esse crescimento foi mais significativo do que em outras. Porém, pode-se afirmar que em todas elas há investigações em andamento.

Essas pesquisas ajudam a criar didáticas específicas para os diferentes objetos de ensino da educação básica e para seus conteúdos. Assim, por exemplo, estudos sobre a psicogênese da língua escrita trouxeram dados para a didática na área de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à alfabetização. Do mesmo modo, na área de Matemática, tem havido progressos na produção de conhecimento sobre aprendizagem de números, operações etc que fundamentam uma didática própria para o ensino desses conteúdos.

Os professores em formação precisam conhecer os conteúdos definidos nos currículos da educação básica, pelo desenvolvimento dos quais serão responsáveis, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. É necessário tratá-los de modo articulado, o que significa que o estudo dos conteúdos da educação básica que irão ensinar deverá estar associado à perspectiva de sua didática e a seus fundamentos.

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

40

40

**2.1.5 A avaliação deve ter como finalidades a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação de profissionais com condições de iniciar a carreira.**

Tomando-se como princípio o desenvolvimento de competências para a atividade

profissional, é importante colocar o foco da avaliação na capacidade de acionar conhecimentos e de buscar outros, necessários à atuação profissional.

Os instrumentos de avaliação da aprendizagem devem ser diversificados - para o que é necessário transformar formas convencionais e criar novos instrumentos. Avaliar as competências dos futuros professores é verificar não apenas se adquiriram os conhecimentos

necessários mas também se, quanto e como fazem uso deles para resolver situações-problema

– reais ou simuladas – relacionadas, de alguma forma, com o exercício da profissão.

Sendo

assim, a avaliação deve apoiar-se em indicadores obtidos do desenvolvimento de competências obtidas pela participação dos futuros professores em atividades regulares do

curso, pelo empenho e desempenho em atividades especialmente preparadas por solicitação

dos formadores, e pelos diferentes tipos de produção do aluno.

A avaliação deve ser realizada mediante critérios explícitos e compartilhados com os futuros professores, uma vez que o que é objeto de avaliação representa uma referência importante para quem é avaliado, tanto para a orientação dos estudos como para a identificação dos aspectos considerados mais relevantes para a formação em cada momento

do curso. Isso permite que cada futuro professor vá investindo no seu processo de aprendizagem, construindo um percurso pessoal de formação.

Assim, é necessário, também, prever instrumentos de auto-avaliação, que favoreçam o estabelecimento de metas e exercício da autonomia em relação à própria formação. Por outro

lado, o sistema de avaliação da formação deve estar articulado a um programa de

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

41

41

acompanhamento e orientação do futuro professor para a superação das eventuais dificuldades.

A aprendizagem deve ser orientada pelo princípio metodológico geral que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problemas como

uma das estratégias didáticas privilegiadas.

## **2.2 Competências a serem desenvolvidas na formação da educação básica**

O conjunto de competências ora apresentado pontua demandas importantes, oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e diretrizes curriculares

nacionais, mas não pretende esgotar tudo o que uma escola de formação pode oferecer aos

seus alunos. Elas devem ser complementadas e contextualizadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

### **2.2.1 Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática**

§ Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para atuação como profissionais e como cidadãos;

§ Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por valores democráticos e por pressupostos epistemológicos coerentes.

§ Reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação.

§ Zelar pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade

### **2.2.2- Competências referentes à compreensão do papel social da escola**

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

42

42

§ Compreender o processo de sociabilidade e de ensino e aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ele;

§ Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social, para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa;

§ Participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula;

§ Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular;

§ Estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e a comunicação entre eles e a escola.

### **2.2.3 Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar**

§ Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades da educação básica.

§ Ser capaz de relacionar os conteúdos básicos referentes às áreas/disciplinas de conhecimento com: (a) os fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade; (b) os fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos;

§ Compartilhar saberes com docentes de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento, e articular em seu trabalho as contribuições dessas áreas;

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

43

43

§ Ser proficiente no uso da Língua Portuguesa e de conhecimentos matemáticos nas tarefas, atividades e situações sociais que forem relevantes para seu exercício profissional;

§ Fazer uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos;

#### **2.2.4 Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico**

§ Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas;

§ Utilizar modos diferentes e flexíveis de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem;

§ Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos;

§ Identificar, analisar e produzir materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações;

§ Gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos;

§ Intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade;

§ Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos;

#### **2.2.5 Competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica**

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

44

44

§ Analisar situações e relações interpessoais que ocorrem na escola, com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão;

§ Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o

contexto educativo e analisando a própria prática profissional;

§ Utilizar-se dos conhecimentos para manter-se atualizado em relação aos conteúdos de ensino e ao conhecimento pedagógico;

§ Utilizar resultados de pesquisa para o aprimoramento de sua prática profissional.

### **2.2.6 Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional**

§ Utilizar as diferentes fontes e veículos de informação, adotando uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional;

§ Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente;

§ Utilizar o conhecimento sobre a organização, gestão e financiamento dos sistemas de ensino, sobre a legislação e as políticas públicas referentes à educação para uma inserção profissional crítica.

### **2.3 Conhecimentos para o desenvolvimento profissional.**

A definição dos conhecimentos exigidos para o desenvolvimento profissional originase na identificação dos requisitos impostos para a constituição das competências. Desse modo,

além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, requer a sua

inserção no debate contemporâneo mais amplo, que envolve tanto questões culturais, sociais,

econômicas, como conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a própria docência.

#### **2.3.1 Cultura geral e profissional**

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

45

45

Uma cultura geral ampla favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, a possibilidade de produzir significados e interpretações do que se vive e de fazer conexões –

o que, por sua vez, potencializa a qualidade da intervenção educativa.

Do modo como é entendida aqui, cultura geral inclui um amplo espectro de temáticas: familiaridade com as diferentes produções da cultura popular e erudita e da cultura de massas

e a atualização em relação às tendências de transformação do mundo contemporâneo.

A cultura profissional, por sua vez, refere-se àquilo que é próprio da atuação do professor no exercício da docência. Fazem parte desse âmbito temas relativos às tendências da

educação e do papel do professor no mundo atual.

É necessário, também, que os cursos de formação ofereçam condições para que os futuros professores aprendam a usar tecnologias de informação e comunicação, cujo domínio

é importante para a docência e para as demais dimensões da vida moderna.

### **2.3.2 Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos**

A formação de professores deve assegurar o conhecimento dos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e emocionais do desenvolvimento individual tanto de uma perspectiva

científica quanto relativa às representações culturais e às práticas sociais de diferentes grupos

e classes sociais. Igualmente relevante é a compreensão das formas diversas pelas quais as

diferentes culturas atribuem papéis sociais e características psíquicas a faixas etárias diversas.

A formação de professores deve assegurar a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a forma como diferentes culturas caracterizam as diferentes faixas

etárias e as representações sociais e culturais dos diferentes períodos: infância, adolescência,

juventude e vida adulta. Igualmente importante é o conhecimento sobre as peculiaridades dos

alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Para que possa compreender quem são seus alunos e identificar as necessidades de atenção, sejam relativas aos afetos e emoções, aos cuidados corporais, de nutrição e saúde,

sejam relativas às aprendizagens escolares e de socialização, o professor precisa conhecer

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

46

46

aspectos psicológicos que lhe permitam atuar nos processos de aprendizagem e socialização;

ter conhecimento do desenvolvimento físico e dos processos de crescimento, assim como dos

processos de aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares em diferentes momentos do

desenvolvimento cognitivo, das experiências institucionais e do universo cultural e social em

que seus alunos se inserem. São esses conhecimentos que o ajudarão a lidar com a diversidade

dos alunos e trabalhar na perspectiva da escola inclusiva.

É importante que, independentemente da etapa da escolaridade em que o futuro professor vai atuar, ele tenha uma visão global sobre esta temática, aprofundando seus conhecimentos sobre as especificidades da faixa etária e das práticas dos diferentes grupos

sociais com a qual vai trabalhar.

### **2.3.3 Conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação**

Este âmbito, bastante amplo, refere-se a conhecimentos relativos à realidade social e política brasileira e sua repercussão na educação, ao papel social do professor, à discussão das

leis relacionadas à infância, adolescência, educação e profissão, às questões da ética e da

cidadania, às múltiplas expressões culturais e às questões de poder associadas a todos esses

temas.

Diz respeito, portanto, à necessária contextualização dos conteúdos<sup>5</sup>, assim como o

tratamento dos Temas Transversais 6 – questões sociais atuais que permeiam a prática educativa, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, a prática a prática educativa, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade, sexualidade, trabalho, consumo e

outras - seguem o mesmo princípio: o compromisso da educação básica com a formação para

a cidadania e buscam a mesma finalidade: possibilitar aos alunos a construção de significados

e a necessária aprendizagem de participação social.

Igualmente, as políticas públicas da educação, dados estatísticos, quadro geral da situação da educação no país, relações da educação com o trabalho, as relações entre escola e

5 Princípios dos PCN de Ensino Médio

6 Previstos nos PCN de Ensino Fundamental

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

47

47

sociedade, são informações essenciais para o conhecimento do sistema educativo e, ainda, a

análise da escola como instituição – sua organização, relações internas e externas – concepção

de comunidade escolar, gestão escolar democrática, Conselho Escolar e projeto pedagógico da

escola, entre outros.

#### **2.3.4 Conteúdos das áreas de conhecimento que são objeto de ensino**

Incluem-se aqui os conhecimentos das áreas que são objeto de ensino em cada uma das diferentes etapas da educação básica. O domínio desses conhecimentos é condição essencial para a construção das competências profissionais apresentadas nestas diretrizes.

Nos cursos de formação para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental é preciso incluir uma visão inovadora em relação ao tratamento dos conteúdos

das áreas de conhecimento, dando a eles o destaque que merecem e superando abordagens

infantilizadas de sua apropriação pelo professor.

Nos cursos de formação para as séries finais do ensino fundamental e ensino médio, a inovação exigida para as licenciaturas é a identificação de procedimentos de seleção, organização e tratamento dos conteúdos, de forma diferenciada daquelas utilizadas em cursos

de bacharelado; nas licenciaturas, os conteúdos disciplinares específicos da área são eixos

articuladores do currículo, que devem articular grande parte do saber pedagógico necessário

ao exercício profissional e estarem constantemente referidos ao ensino da disciplina para as

faixas etárias e as etapas correspondentes da educação básica.

Em ambas as situações é importante ultrapassar os estritos limites disciplinares, oferecendo uma formação mais ampla na área de conhecimento, favorecendo o desenvolvimento de propostas de trabalho interdisciplinar, na educação básica.

São critérios de seleção de conteúdos, na formação de professores para a educação básica, as potencialidades que eles têm no sentido de ampliar:

a) a visão da própria área de conhecimento que o professor em formação deve construir;

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

48

48

b) o domínio de conceitos e de procedimentos que o professor em formação trabalhará com seus alunos da educação básica;

c) as conexões que ele deverá ser capaz de estabelecer entre conteúdos de sua área com as de outras áreas, possibilitando uma abordagem de contextos significativos.

São critérios de organização de conteúdos, as formas que possibilitam:

a) ver cada objeto de estudo em articulação com outros objetos da mesma área ou da área afim;

b) romper com a concepção linear de organização dos temas, que impede o

estabelecimento de relações, de analogias etc.

Dado que a formação de base, no contexto atual da educação brasileira, é muitas vezes insuficiente, será muitas vezes necessária a oferta de unidades curriculares de complementação e consolidação desses conhecimentos básicos. Isso não deve ser feito por meio de simples "aulas de revisão", de modo simplificado e sem o devido aprofundamento.

Essa intervenção poderá ser concretizada por programas ou ações especiais, em módulos ou etapas a serem oferecidos aos professores em formação. As Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ser usados como balizadores de um diagnóstico a ser, necessariamente, realizado logo no início da formação.

Convém destacar a necessidade de contemplar na formação de professores conteúdos que permitam analisar valores e atitudes. Ou seja, não basta tratar conteúdos de natureza conceitual e/ou procedimental. É imprescindível que o futuro professor desenvolva a compreensão da natureza de questões sociais, dos debates atuais sobre elas, alcance clareza sobre seu posicionamento pessoal e conhecimento de como trabalhar com os alunos.

### **2.3.5 Conhecimento pedagógico**

Este âmbito refere-se ao conhecimento de diferentes concepções sobre temas próprios da docência, tais como, currículo e desenvolvimento curricular, transposição didática, contrato didático, planejamento, organização de tempo e espaço, gestão de classe, interação grupal, criação, realização e avaliação das situações didáticas, avaliação de aprendizagens dos

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

49

49

alunos, consideração de suas especificidades, trabalho diversificado, relação professor-aluno,

análises de situações educativas e de ensino complexas, entre outros. São deste âmbito, também, as pesquisas dos processos de aprendizagem dos alunos e os procedimentos para produção de conhecimento pedagógico pelo professor.

### **2.3.6 Conhecimento advindo da experiência**

O que está designado aqui como conhecimento advindo da experiência é, como o nome já diz, o conhecimento construído “na” e “pela” experiência. Na verdade, o que se pretende com este âmbito é dar destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é

constituído pelo sujeito. É um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra

forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento

“sobre” esta prática. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de

saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a “ser” professor.

Perceber as diferentes dimensões do contexto, analisar como as situações se constituem e compreender como a atuação pode interferir nelas é um aprendizado permanente, na medida em que as questões são sempre singulares e novas respostas precisam

ser construídas. A competência profissional do professor é, justamente, sua capacidade de

criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta.

Assim, este âmbito de conhecimento está relacionado às práticas próprias da atividade de professor e às múltiplas competências que as compõem e deve ser valorizado em si mesmo. Entretanto, é preciso deixar claro que o conhecimento experiencial pode ser enriquecido quando articulado a uma reflexão sistemática. Constrói-se, assim, em conexão

com o conhecimento teórico, na medida em que é preciso usá-lo para refletir sobre a experiência, interpretá-la, atribuir-lhe significado.

## **2.4 Organização institucional da formação de professores**

A organização das escolas de formação deve se colocar a serviço do desenvolvimento de competências. Assim;

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

50

50

§ A formação de professores deve ser realizada como um processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria.

§ Os cursos de formação de professores devem manter estreita parceria com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas.

§ As instituições formadoras devem constituir direção e colegiados próprios, que formulem seu projeto pedagógico de formação de professores, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas.

§ As escolas de formação de professores devem trabalhar em interação sistemática com as escolas do sistema de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados.

§ A organização institucional deve prever a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes à aprendizagem dos professores em formação.

§ As escolas de formação devem garantir, com qualidade e em quantidade suficiente, recursos pedagógicos, tais como: bibliotecas, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologia da informação, para que formadores e futuros professores realizem satisfatoriamente as tarefas de formação.

§ As escolas de formação devem garantir iniciativas, parcerias, convênios, entre outros, para a promoção de atividades culturais.

§ As instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária deverão criar Institutos Superiores de Educação para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em Curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica.

## **2.5. Avaliação da formação de professores para a educação básica**

As competências profissionais a serem construídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes diretrizes, devem ser a referência de todos os tipos de avaliação e de todos os critérios usados para identificar e avaliar os aspectos relevantes.

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

51

51

§ A avaliação nos cursos de formação deve ser periódica e sistemática, incluir procedimentos e processos diversificados – institucional, de resultados, de processos – e incidir sobre todos os aspectos relevantes – conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com as escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio.

§ A avaliação nos cursos de formação de professores deve incluir processos internos e externos, pois a combinação dessas duas possibilidades permite identificar diferentes dimensões daquilo que é avaliado, diferentes pontos de vista, particularidades e limitações.

§ A autorização para funcionamento, o credenciamento, o reconhecimento e a avaliação externa – institucional e de resultados - dos cursos de formação de professores devem ser realizados em "locus" institucional e por um corpo de avaliadores direta ou indiretamente ligados à formação e/ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais descritas neste documento.

O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º. da LDB, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho

Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de

Educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos

Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

### **3- DIRETRIZES PARA A ORGANIZAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR**

A perspectiva de formação profissional apresentada neste documento inverte a lógica que tradicionalmente presidiu a organização curricular: em lugar de partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias, o paradigma exige tomar como referência inicial o conjunto das competências que se quer que o professor constitua no curso.

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

52

52

São as competências que orientam a seleção e o ordenamento de conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional bem como a alocação de tempos e espaços curriculares. O planejamento de uma matriz curricular de formação de professores constitui assim o primeiro passo para a transposição didática que o formador de formadores precisa realizar para transformar os conteúdos selecionados em objetos de ensino de seus alunos, futuros professores.

Até aqui o presente documento identificou competências e âmbitos de conhecimentos e de desenvolvimento profissional. Nesta parte, indicam-se critérios de organização que completem as orientações para desenhar uma matriz curricular coerente. Esses critérios se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões que precisam ser contempladas na formação profissional docente e sinalizam o tipo de atividades de ensino e aprendizagem que materializam o planejamento e a ação dos formadores de formadores.

#### **3.1 Eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional**

Ao elaborar seu projeto curricular, a equipe de formadores deve buscar formas de organização, em contraposição a formas tradicionais concentradas exclusivamente em cursos

de disciplinas, a partir das quais se trabalhem conteúdos que, também, são significativos para

a atuação profissional dos professores.

Isso não significa renunciar a todo ensino estruturado e nem relevar a importância das disciplinas na formação, mas considerá-las como recursos que ganham sentido em relação aos

âmbitos profissionais visados. Os cursos com tempos e programas definidos para alcançar

seus objetivos são fundamentais para a apropriação e organização de conhecimentos. No entanto, para contemplar a complexidade dessa formação, é preciso instituir tempos e espaços

curriculares diversificados como oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado,

grupos de estudo, tutorias e eventos, atividades de extensão, entre outros capazes de promover

e, ao mesmo tempo, exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas.

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

53

53

### **3.2 Eixo articulador da interação e comunicação e do desenvolvimento da autonomia**

#### **intelectual e profissional**

A formação de professores não se faz isoladamente, de modo individualizado. Exige ações compartilhadas de produção coletiva, pois isso amplia a possibilidade de criação de

diferentes respostas às situações reais. A construção do projeto pedagógico da escola, por

exemplo, é, necessariamente, um trabalho coletivo do qual o professor em formação terá que

participar.

Por outro lado, é necessário também que, ao longo de sua formação, os futuros professores possam exercer e desenvolver sua autonomia profissional e intelectual e o seu senso de responsabilidade, tanto pessoal quanto coletiva - base da ética profissional. É fundamental, portanto, promover atividades constantes de aprendizagem colaborativa e de interação, de comunicação entre os professores em formação e deles com os formadores, uma vez que tais aprendizagens necessitam de práticas sistemáticas para se efetivarem. Para isso, a escola de formação deverá criar dispositivos de organização curricular e institucional que favoreçam sua realização, empregando, inclusive, recursos de tecnologia da informação que possibilitem a convivência interativa dentro da instituição e entre esta e o ambiente educacional.

Os tempos e espaços curriculares devem ainda favorecer iniciativas próprias dos alunos ou a sua participação na organização delas: a constituição de grupos de estudo, a realização de seminários "longitudinais" e interdisciplinares sobre temas educacionais e profissionais, a programação de exposições e debates de trabalhos realizados, de atividades culturais são exemplos possíveis.

Convém também destacar a importância de experiências individuais, como a produção do memorial do professor em formação, a recuperação de sua história de aluno, suas reflexões sobre sua atuação profissional, projetos de investigação sobre temas específicos e, até mesmo, monografias de conclusão de curso.

### **3.3 Eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade**

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

54

54

A formação do professor demanda estudos disciplinares que possibilitem a

sistematização e o aprofundamento de conceitos e relações sem cujo domínio torna-se impossível constituir competências profissionais. Esse domínio deve referir-se tanto aos objetos de conhecimento a serem transformados em objetos de ensino quanto aos fundamentos psicológicos, sociais e culturais da educação escolar. A definição do grau de aprofundamento e de abrangência a ser dado aos conhecimentos disciplinares é competência da instituição formadora tomando como referência a etapa da educação básica em que o futuro professor deverá atuar.

No entanto é indispensável levar em conta que a atuação do professor não é a atuação nem do físico, nem do biólogo, psicólogo ou sociólogo. É a atuação de um profissional que usa os conhecimentos dessas disciplinas para uma intervenção específica e própria da profissão: ensinar e promover a aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

A consequência dessa afirmação leva a uma inversão radical. Sendo o professor um profissional que está permanentemente mobilizando conhecimentos das diferentes disciplinas e colocando-os a serviço de sua tarefa profissional, a matriz curricular do curso de formação não deve ser a mera justaposição ou convivência de estudos disciplinares e interdisciplinares.

Ela deve permitir o exercício permanente de aprofundar conhecimentos disciplinares e ao mesmo tempo indagar a esses conhecimentos sua relevância e pertinência para compreender, planejar, executar, avaliar situações de ensino e aprendizagem. Essa indagação só pode ser feita de uma perspectiva interdisciplinar.

Além disso a maioria das capacidades que se pretende que os alunos da educação infantil, do ensino fundamental e do médio desenvolvam, atravessa as tradicionais fronteiras disciplinares e exige um trabalho integrado de diferentes professores. Na perspectiva da simetria invertida, isso reforça a necessidade de que a matriz curricular da formação do professor contemple estudos e atividades interdisciplinares.

Neste sentido vale lembrar que o paradigma curricular referido a competências demanda a utilização de estratégias didáticas que privilegiem a resolução de situações

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

55

55

problema contextualizadas, a formulação e realização de projetos, para as quais são indispensáveis abordagens interdisciplinares.

### **3.4 O eixo que articula a formação comum e a formação específica**

Um dos grandes desafios da formação de professores é a constituição de competências comuns aos professores da educação básica e ao mesmo tempo o atendimento às especificidades do trabalho educativo com as diferentes etapas da escolaridade nas quais esses

professores vão atuar.

Para constituir competências comuns é preciso contemplá-las de modo integrado, mantendo o princípio de que a formação deve ter como referência a atuação profissional, onde

a diferença se dá, principalmente, no que se refere às particularidades das etapas em que a

docência ocorre. É aí que as especificidades se concretizam e, portanto, é ela - a docência -

que deverá ser tratada no curso de modo específico.

Em decorrência, a organização curricular dos cursos, tendo em vista a etapa da escolaridade para a qual o professor está sendo preparado, deve incluir sempre espaços e tempos adequados que garantam:

- a) a tematização comum de questões centrais da educação e da aprendizagem bem como da sua dimensão prática;
- b) a sistematização sólida e consistente de conhecimento sobre objetos de ensino;
- c) a construção de perspectiva interdisciplinar, tanto para os professores de atuação multidisciplinar quanto para especialistas de área ou disciplina, aí incluídos projetos de trabalho;
- d) opções, a critério da instituição, para atuação em modalidades ou campos

específicos incluindo as respectivas práticas, tais como:

- crianças e jovens em situação de risco;
- jovens e adultos;
- escolas rurais ou classes multisseriadas;
- educação especial;
- educação indígena

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

56

56

### **3.5 Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa.**

Para superar a suposta oposição entre *conteudismo* e *pedagogismo* os currículos de formação de professores devem contemplar espaços, tempos e atividades adequadas que facilitem a seus alunos fazer permanentemente a transposição didática, isto é, a transformação

dos objetos de conhecimento em objetos de ensino.

Esse exercício vai requerer a atuação integrada do conjunto dos professores do curso de formação visando superar o padrão segundo o qual os conhecimentos práticos e pedagógicos são responsabilidade dos pedagogos e os conhecimento específicos a serem

ensinados são responsabilidade dos especialistas por área de conhecimento.

Essa atuação integrada da equipe de formadores deve garantir a ampliação, ressignificação e equilíbrio de conteúdos com dupla direção: para os professores de atuação

multidisciplinar de educação infantil e de ensino fundamental, no que se refere aos conteúdos

a serem ensinados; para os professores de atuação em campos específicos do conhecimento,

no que se refere aos conteúdos pedagógicos e educacionais.

### **3.6 Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas**

No que se refere à articulação entre teoria e prática, estas Diretrizes incorporam as normas vigentes.

O princípio metodológico geral é de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize. Esse princípio é operacional e sua aplicação não exige uma resposta definitiva sobre qual dimensão – a teoria ou a prática - deve ter prioridade, muito menos qual delas deva ser o ponto de partida na formação do professor. Assim, no processo de construção de sua autonomia intelectual, o professor, além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz.

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

57

57

Assim, a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado

do restante do curso. Isso porque não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar

e transpor o conhecimento sobre ensino e aprendizagem para o conhecimento na situação de

ensino e aprendizagem, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo.

Nessa perspectiva, o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem,

ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares, como indicado a seguir:

a) No interior das áreas ou disciplinas. Todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas têm sua dimensão prática. É essa dimensão prática que deve estar sendo permanentemente trabalhada tanto na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural quanto na perspectiva da sua didática.

b) Em tempo e espaço curricular específico, aqui chamado de *coordenação da*

*dimensão prática.* As atividades deste espaço curricular de atuação coletiva e integrada dos formadores transcendem o estágio e têm como finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional. Esse contato com a prática profissional, não depende apenas da observação direta: a prática contextualizada pode “vir” até a escola de formação por meio das tecnologias de informação – como computador e vídeo –, de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudo de casos.

c) Nos estágios a serem feitos nas escolas de educação básica. O estágio obrigatório deve ser vivenciado ao longo de todo o curso de formação e com tempo suficiente

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

58

58

para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve acontecer desde o primeiro ano, reservando um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores.

Estas Diretrizes apresentam a flexibilidade necessária para que cada Instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores discutidos acima, seja nas suas dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos

conhecimentos a serem ensinados com os conhecimentos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do desenvolvimento e da autonomia intelectual e profissional.

É ainda no momento de definição da estrutura institucional e curricular do curso que caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

À vista do exposto, é proposto Projeto de Resolução que “**Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, em Curso de Licenciatura de Graduação Plena**”.

Brasília, D.F., 08 de maio de 2001.

Conselheiros:

Éfrem de Aguiar Maranhão

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

59

59

Eunice Ribeiro Durham

Edla de Araújo Lira Soares

Guiomar Namó de Mello

Nelio Marco Vincenzo Bizzo

Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira - Relatora

Silke Weber – Presidente

### **III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO**

O Plenário acompanha o voto do(a) Relator(a).

Sala das Sessões em, 08 de maio de 2001.

Conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset – Presidente

### **IV - DECLARAÇÃO DE VOTO EM SEPARADO**

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

60

60

Quero fazer constar que, durante a sessão do dia 07 de Maio, foram solicitados esclarecimentos sobre o significado do conteúdo do Art 3o., II, (a), e que a explicação oferecida repetiu, de forma enriquecida, o enunciado constante da resolução, acrescida de analogia sobre estudante de medicina adoentado, que vive em seu curso de formação situação algo similar à de seus possíveis futuros pacientes. O Conselho Pleno votou, assim esclarecido, sem que tenha sido feita qualquer inferência sobre a extensão de obrigatoriedade de normas legais da educação básica à superior, em especial aos cursos de formação docente em nível superior.

Além disso, quero ainda fazer constar que, durante a discussão sobre carga horária de cursos de formação de professores, foram apresentados diversos dados referentes à duração de licenciaturas em universidade pública de reconhecida qualidade, seguidos de comentários, conjecturas e ilações com as quais não concordo. Repilo, de forma veemente, qualquer tentativa de estabelecer relação de causa e efeito entre os pobres resultados em testes de desempenho dos alunos da educação básica e um suposto “despreparo” de seus professores.

Da mesma forma, não posso aceitar que os excelentes resultados dos alunos de licenciaturas de universidades públicas no Exame Nacional de Cursos (“Provão”) sejam apontados como indicadores de um suposto distanciamento da realidade do ensino fundamental e médio.

A excelência dos cursos de graduação mantidos por universidades onde se realiza pesquisa é de amplo e notório conhecimento, com comprovação objetiva, externa e independente. Por exemplo, os primeiros lugares do último concurso público para professores realizado pela

secretaria de educação do Estado de São Paulo foram ocupados por egressos de universidades públicas, o que não configurou surpresa. A recente modificação introduzida na sistemática de notas do “Provão” permitirá aquilatar a real distância existente entre os cursos excelentes e os que necessitam de urgente e profunda reformulação. As diretrizes ora aprovadas poderão contribuir nesse sentido, dado que não traçam relações de causa-efeito equivocadas para explicar o fraco desempenho escolar dos alunos da escola básica, reconhecendo-o como fenômeno complexo, muito menos culpam os professores pelo fracasso de seus alunos, mas incentivam processos de aperfeiçoamento institucional, dos quais as universidades públicas nunca se esquivaram.

Conselheiro Nelio Bizzo

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

61

61

## **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

### **PROJETO DE RESOLUÇÃO**

*Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para*

*a Formação de Professores da Educação*

*Básica, em nível superior, curso de*

*licenciatura, de graduação plena.*

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no art. 9º § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no

Parecer CNE/CP 09/2001, de 08 de maio de 2001, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais,

### **RESOLVE:**

**Art. 1º** - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da

Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, se constituem de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados

na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a

todas as etapas e modalidades da educação básica.

**Art. 2º** - A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I. o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II. o acolhimento e o trato da diversidade;
- III. o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV. o aprimoramento em práticas investigativas;
- V. a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

62

62

VI. o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII. o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

**Art. 3º** - A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

- I. a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II. a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
  - a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
  - b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual

são colocados em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III. a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

**Art. 4º** - Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I. considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II. adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

63

63

**Art. 5º** - O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I. a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II. o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III. a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por

ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV. os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V. a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

**Parágrafo único** - A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema

como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

**Art. 6º** - Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

- I. as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II. as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III. as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV. as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V. as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI. as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

64

64

§ 1º - O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes

curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º - As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada

área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º - A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica,

propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais,

sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência,

contemplando:

- I. cultura geral e profissional;
- II. conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III. conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV. conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V. conhecimento pedagógico;
- VI. conhecimento advindo da experiência.

**Art. 7º** - A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

- I. a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;
- II. será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

65

65

III. as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios

projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV. as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;

V. a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores

em formação;

VI. as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos

como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;

VII. serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;

VIII. nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica.

**Art. 8º** - As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas

de avaliação dos cursos, sendo estas:

I. periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;

II. feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;

III. incidentes sobre processos e resultados.

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

66

66

**Art. 9º** - A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no *locus* institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as

competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria.

**Art. 10** - A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata

esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o

primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados

em objeto de ensino dos futuros professores.

**Art. 11** - Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

I. eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;

II. eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;

III. eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;

IV. eixo articulador da formação comum com a formação específica;

V. eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;

VI. eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

**Parágrafo único** – Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre

os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas

não será inferior à quinta parte da carga horária total.

**Art. 12** - Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

§ 1º - A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º - A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º - No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

**Art. 13** - Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º - A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º - A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º - O estágio obrigatório, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ter início desde o primeiro ano e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

**Art. 14** - Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º - A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação

**Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.**

68

pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º - Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

**Art. 15** - Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de 02 anos.

§ 1º - Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.

§ 2º - Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação.

**Art. 16** - O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8o. da LDB, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

**Art. 17** - As dúvidas eventualmente surgidas, quanto a estas disposições, serão dirimidas pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do art. 90 da Lei nº 9.394 (LDB).

**Art. 18** – O parecer e a resolução referentes à carga horária, previstos no Artigo 12 desta resolução, serão elaborados por comissão bicameral, a qual terá 50 dias de prazo para submeter suas propostas ao Conselho Pleno.

**Art. 19** - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, DF, 08 de maio de 2001.

Ulysses de Oliveira Panisset

Presidente

## **BIBLIOGRAFIA**

**BRA SIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

**BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Ensino Fundamental. Referenciais para a Formação de Professores.** Brasília, 1999.

**BRASIL. Ministério da Educação / SESU / Grupo Tarefa: Subsídios para a elaboração de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores.** Brasília, setembro de 1999.

**BRASIL. Ministério da Educação – Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior.** Brasília, Maio de 2000.

**BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 04/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, 29-01-98.

**BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 03/98.** Brasília, 26 de junho de 1998.

**BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, 02 de junho de 1998.

**BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 03/98.** Brasília, 26 de junho de 1998.

**BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 022/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 17 de dezembro de 1998.

**BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 01/99.** Brasília, 07 de abril de

1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 14/99. **Diretrizes Curriculares**

**Nacionais da Educação Indígena.** Brasília, 14 de setembro de 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 03/99. Brasília, 10 de novembro de 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 11/2000. **Diretrizes Curriculares**

**Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, 10 de maio de 2000.

**Anexo 3****GABINETE DO MINISTRO  
DESPACHOS DO MINISTRO  
EM 4 DE JULHO DE 2001**

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação **HOMOLOGA o Parecer nº 492/2001**, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, favorável à aprovação das propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de **Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**, conforme consta do Processo nº 23001.000126/2001-69.

PAULO RENATO SOUZA  
(DOU Nº 131, SEÇÃO 1, 9/7/2001)

**PARTE ESPECÍFICA****DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM  
LETRAS****Introdução**

Esta proposta de Diretrizes Curriculares leva em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional.

Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. Ressalta-se, no entanto, que a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos.

A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas.

Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter 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.

Portanto, é necessário que se amplie o conceito de currículo, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Assim, define-se currículo como todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso. Essa definição introduz o conceito de atividade acadêmica curricular – aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador, conceito que não exclui as disciplinas convencionais.

Os princípios que norteiam esta proposta de Diretrizes Curriculares são a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão.

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;
- imprimir ritmo e duração ao curso, nos limites adiante estabelecidos;
- utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior.

A flexibilização do currículo, na qual se prevê nova validação de atividades acadêmicas, requer o desdobramento do papel de professor na figura de orientador, que deverá responder não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do aluno.

Da mesma forma, o colegiado de graduação do curso de Letras é a instância competente para a concepção e o acompanhamento da diversidade curricular que a IES implantará.

## **Diretrizes Curriculares**

### **1. Perfil dos Formandos**

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.

## **2. Competências e Habilidades**

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, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;

- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;

- percepção de diferentes contextos interculturais;

- utilização dos recursos da informática;

- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;

- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as conseqüências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

### **3. Conteúdos Curriculares**

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Lingüísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. 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. 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.

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.

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.

O processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso.

#### **4. Estruturação do Curso**

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.

#### **5. Avaliação**

A avaliação a ser implementada pelo colegiado do curso de Letras deve constituir processo de aperfeiçoamento contínuo e de crescimento qualitativo, devendo pautar-se:

- pela coerência das atividades quanto à concepção e aos objetivos do projeto pedagógico e quanto ao perfil do profissional formado pelo curso de Letras;

- pela validação das atividades acadêmicas por colegiados competentes;
- pela orientação acadêmica individualizada;
- pela adoção de instrumentos variados de avaliação interna;
- pela disposição permanente de participar de avaliação externa.

