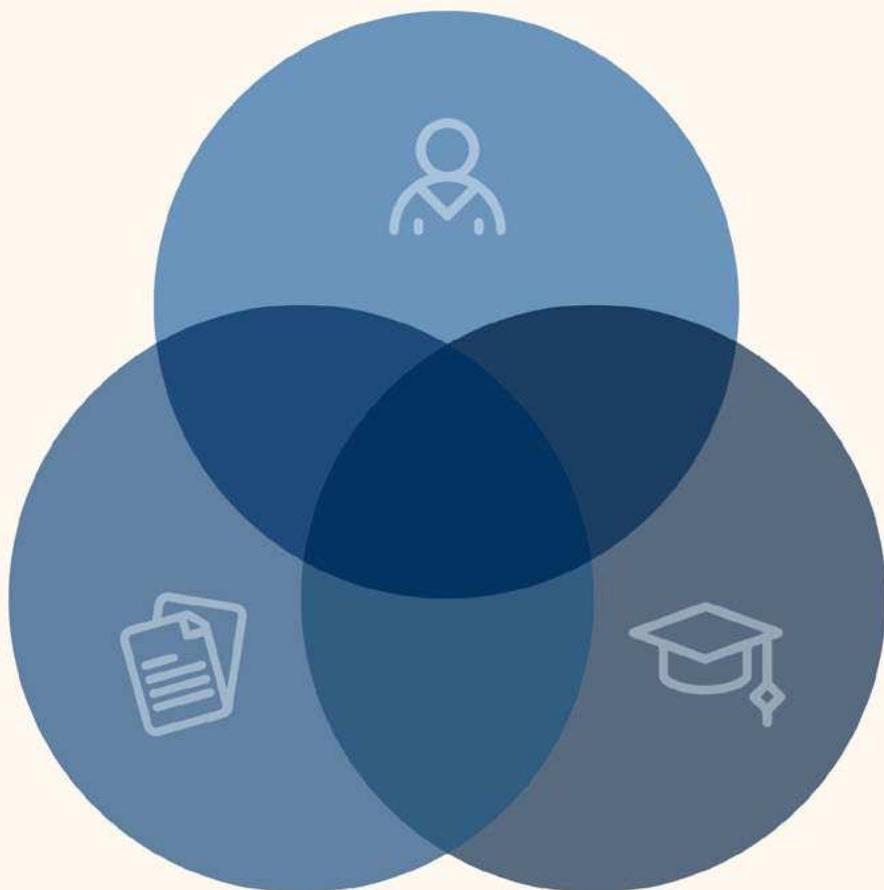


FUNÇÕES DA ESCOLA:

Sujeitos, currículo e formação docente



Denise Lino de Araújo
Antonio Naéliton do Nascimento
Organizadores



Denise Lino de Araújo
Antonio Naéliton do Nascimento
(organizadores)

FUNÇÕES DA ESCOLA: Sujeitos, currículo e formação docente



Campina Grande - PB

2023

F979 Funções da escola: sujeitos, currículo e formação docente [livro eletrônico] / Denise Lino de Araújo, Antonio Naéliton do Nascimento (organizadores). – Campina Grande: EDUFCG, 2023.
186 p. : il. color.

E-book (PDF)
ISBN 978-65-86302-93-6

1. Formação Docente. 2. Funções da Escola. 3. Currículo. 4. Sujeitos da Escola. I. Araújo, Denise Lino de. II. Nascimento, Antonio Naéliton do. III. Título.

CDU 377.8

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA SEVERINA SUELI DA SILVA OLIVEIRA CRB-15/226

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE-EDUFCG
atendimento@editora.ufcg.edu.br

Prof. Dr. Antônio Fernandes Filho
Reitor

Prof. Dr. Mario Eduardo Rangel Moreira Cavalcanti Mata
Vice-Reitor

Prof. Dr. Bruno Medeiros Roldão de Araújo
Diretor EDUFCG

Denise Lino de Araújo
Antonio Naéliton do Nascimento
Revisão

Yasmine Lima
Diagramação

João Vitor Pereira da Silva
Capa

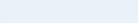
CONSELHO EDITORIAL

Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro Costa Rego (CTRN)
José Wanderley Alves de Sousa (CFP)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Mário de Sousa Araújo Filho (CEEI)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)
Rogério Humberto Zeferino Nascimento (CH)
Saulo Rios Mariz (CCBS)
Valéria Andrade (CDSA)

A todas as crianças de nossas famílias que nos antecederam e não puderam ir à escola, seja porque eram meninas, e/ou porque eram pobres, e/ou porque eram negros/as, e/ou porque precisavam trabalhar e/ou simplesmente porque a escola não existia onde elas viviam. Em Memória delas, escrevemos este livro e integramos sua sabedoria de vida aos saberes acadêmicos que construímos até o momento.



SUMÁRIO



Prefácio	09
Ser Professor(a) hoje: razões para a escolha e permanência na profissão.....	23
Formação docente: perfis e tendências	47
Funções da escola para educação básica: da socialização ao letramento	89
Entre os currículos da escola: teorias, concepções e propostas curriculares.....	119
Os sujeitos da escola: juventudes e currículo ciborgue	157
Biodados dos autores.....	183

Prefaciар uma obra, além de ser uma grande responsabilidade, é, antes de tudo, um privilégio, uma honra e, também, um desafio. Recebi, com muita alegria, o convite para essa missão, que fiz com grata satisfação, mesmo consciente de que há, no território nacional, tantas outras pessoas mais qualificadas para esse trabalho.

Falar da escola, primeira agência oficial de letramento (Kleiman, 2008), é algo de que eu gosto, embora reconheça as dificuldades que ela enfrenta, por diversas razões, sobretudo a escola pública, alvo e foco de inúmeras pesquisas, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação *stricto sensu*.

No livro *Funções da escola: sujeitos, currículo e formação docente*, cuidadosamente organizado pela Profa. Denise Lino de Araújo e pelo Prof. Antonio Naéliton do Nascimento, temos discussões concernentes à escola e às suas funções, como o título do livro sugere. Tais proposições levam-nos a refletir, a questionar, a problematizar esse cenário, a nossa atuação e formação docente, o papel e o currículo da escola, assim como os sujeitos que ali atuam.

O livro está organizado em cinco capítulos. Inicialmente, no Capítulo 1, intitulado *Das razões para ser Professor(a) hoje e os desafios da formação continuada*, a autora, Denise Lino de Araújo, retextualiza um texto anterior, publicado há mais de uma década, como fruto de

uma palestra proferida na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), onde ela atua na graduação e na pós-graduação.

No texto, a pesquisadora apresenta, com base na (auto)valorização da profissão e na formação constante, algumas razões para ser professor(a), mesmo com as adversidades que há, no cenário dos últimos anos, especialmente quanto à desvalorização da profissão docente em nosso país, apresentada como uma das razões para não ser professor(a). São trazidas à baila, por um lado, as razões pelas quais a profissão não é valorizada, nem almejada por quem busca uma formação profissional. Por outro lado, são elencadas algumas motivações que trazem as vantagens de ser, sim, professor(a), dentre elas, citando uma tirinha do fim do capítulo, a possibilidade de, na pior das hipóteses, fazer toda a diferença.

No Capítulo 2, *Formação docente: perfis e tendências*, Denise Lino de Araújo traz uma temática sobre a qual se tematiza há algum tempo, mas que não se esgota, em razão, principalmente, da sua necessidade e importância: a formação docente.

No capítulo, a autora traça, inicialmente, um perfil histórico dos profissionais que atuaram/am como professores, desde a Grécia Clássica, citando Sócrates, por exemplo; passando, em seguida, ao ensino jesuíta, até chegar aos dias atuais, em que é exigida uma formação inicial, em um curso superior, em uma licenciatura, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a qual cita a expressão *formação docente*, em consonância com o seu Art. 62.

Na sequência, a professora apresenta outras legislações acerca da atuação docente e da formação continuada, com destaque para a Lei 14.113/2020 e para os cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, sejam Programas acadêmicos ou profissionais.

Quanto às tendências da formação docente de professores de língua e de literatura, Denise Lino trata da clássica (de 1871 a meados da década de 1940), da tradicional (a partir de 1933) e da racionalidade técnica, na qual havia os objetos de ensino e o estudo de questões pedagógicas.

Por fim, a autora menciona as vertentes contemporâneas que influenciam a formação docente, igualmente aplicáveis em quaisquer licenciaturas: (a) a do professor-reflexivo, com foco no conteúdo a ser ministrado, na reflexão da atuação docente e na posterior etapa da avaliação, quando se pode fazer um (re)planejamento; (b) a do professor pesquisador, que é um investigador capaz de ir além da racionalidade técnica e, dentro da sua realidade, construir estratégias de ação mais apropriadas à sua vivência; e (c) a da formação acadêmico-profissional, que supera a polaridade e a dicotomia entre “formação inicial” e “formação continuada”, conforme Diniz-Pereira (2008).

No Capítulo 3 *As funções da escola para educação básica*, Denise Lino de Araújo, Hermano Aroldo Gois Oliveira e Antonio Naéilton do Nascimento discorrem acerca das funções sociais da escola para a Educação Básica, destacando, de modo especial, que ela é ser uma agência de letramento. Os autores mostram-nos um breve histórico da escola como instituição social, que assegura o direito à educação, o que é previsto, por exemplo, na nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988). Ademais, tratam, ainda, das funções da escola, e retratam-na como uma agência de letramento, que oferece uma educação laica, gratuita e de qualidade para todos.

O capítulo 4 *Entre os currículos da escola: teorias, concepções e propostas curriculares voltadas ao ensino de português*, Antonio Naéilton do Nascimento volta o seu olhar ao currículo escolar, no sentido de desvelar um tema complexo a partir do seu conceito, que pode ser entendido,

etimologicamente, como um ponto de partida, um caminho a ser seguido, uma direção, como é dito pelo autor.

No texto, vemos que o currículo não pode ser considerado apenas como uma gama de conteúdos científicos a serem vistos, já que ele atua na construção da identidade de alunos e professores. Assim, o pesquisador apresenta-nos diferentes teorias sobre currículo, assim como concepções que comprovam a sua heterogeneidade e, para encerrar, destaca propostas curriculares que ainda legitimam o currículo em sua natureza prescritiva, que é, no entanto, passível de mudanças, de modo a formar cidadãos críticos e autônomos.

Os sujeitos da escola, de autoria de Maria Dnalda Pereira da Silva e Manassés Morais Xavier, é o 5º e último capítulo do livro. Os autores trabalham com a proposição de que, na escola, há diversos sujeitos, que têm suas singularidades individuais e, ao mesmo tempo, são plurais, quer sejam estudantes, docentes, gestores, servidores, fornecedores ou comunidade beneficiada. Nesse ínterim, Silva e Xavier destacam o protagonismo juvenil – indispensável no ensino de hoje; a cultura digital, em que os estudantes estão imersos, até por serem nativos digitais (Prensky, 2001); e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, documento de caráter normativo.

Para os autores, os alunos devem ser vistos como sujeitos ativos, reflexivos e críticos, capazes de propor intervenções para problemas sociais, já que os vivenciam diariamente, em conformidade com a BNCC, que vê o jovem como sujeito de aprendizagem, pertencente a um grupo heterogêneo.

Esta coletânea contribuirá, seguramente, não apenas para as discussões a que ela se propõe nas páginas a que temos acesso. Além disso, por meio dos textos nela contidos, poderemos avançar as reflexões e estreitar as relações entre universidade e educação básica,

de modo que elas andem de mãos dadas, em parceria, com vistas à construção de uma escola que, de fato, cumpra as suas funções, atenta aos sujeitos que dela fazem parte, ao currículo ali oferecido e à formação docente de que ela precisa.

Parabenizo e cumprimento os organizadores e os autores pelo material de excelência disponibilizado ao grande público por meio da publicação, ao tempo que desejo que a leitura, feita por todos a quem este livro possa chegar, seja lúcida e oportunize uma mudança *mutatis mutantis* no cotidiano escolar.

Picos – PI, 27 de julho de 2023

Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento

Universidade Federal do Piauí

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

O cinema, arte da chamada era da reprodutibilidade técnica, encanta os seus admiradores não apenas pela magia de conjugar diversas semioses, mas também pelos seus bastidores. Para os cinéfilos, assistir ao filme não basta, é preciso conhecer o *making off*. Acompanhar a vida dos atores e demais profissionais de integram o *set* de filmagem faz parte amplia o que o filme “diz” ou “quer dizer”. Trouxemos para esta apresentação essa noção de o que está por trás para falar um pouco sobre a história desta publicação.

O livro que você tem diante de seus olhos, na tela do computador, *smartphone* ou *tablet*, começou a ser escrito em 2017 e resulta da atuação dos seus autores no ensino superior, notadamente na licenciatura. Esse tempo foi de fundamental importância para a lapidação do que ora apresentamos. O grande laboratório para leitura crítica dos capítulos que compõem este livro é/foi a disciplina Fundamentos da Prática Educativa, dos cursos de Letras – Língua Portuguesa e Língua Portuguesa/Língua Francesa, do Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande, que tem sido ministrada pelos organizadores, com diferentes funções (professora regente, monitor e estagiário docente), durante vários períodos letivos.

O primeiro capítulo – Ser Professor(a) hoje: razões para a escolha e permanência na profissão, de autoria de Denise Lino de Araújo,

resulta da busca da autora por materiais que contemplem a formação em Letras no campo de atuação ensino de Língua Materna. Essa busca levou-a não só empreender a leitura de autores consagrados como Magda Soares (2006 e 2012) e Bagno (2013), mas a compor textos autorais, exemplo do que já fizera para outras disciplinas (LINO DE ARAÚJO; SILVA, 2016; LINO DE ARAÚJO, 2017; LINO DE ARAÚJO et al, 2019). Nesse processo de composição, encontrou o roteiro de uma conferência, proferida na abertura do Colóquio Nacional 15 de Outubro, promovido pelo PET – Letras UFCG em 2012, e inicialmente publicado em volume especial da Revista Letras Raras, 2012, listado no seu próprio Lattes–DAS RAZÕES PARA SER PROFESSOR (DE PORTUGUÊS) HOJE–O PROFISSIONAL DE LETRAS: FORMAÇÃO CONSTANTE . Retextualizado para o formato capítulo de livro, este texto passou por inúmeras revisões e releituras, com diferentes turmas da disciplina referida, resultando, por fim, na versão que compõe esta publicação. Para surpresa da autora, recentemente utilizando-o em uma de suas turmas para fomentar a discussão sobre as motivações para escolha da profissão, após informar que era um texto com mais de dez anos contados desde a sua elaboração inicial, ouviu de uma aluna: “nossa, este texto parece que foi escrito hoje!”

O segundo capítulo deste livro – Formação docente: perfis e tendências – é de alguma forma uma decorrência do primeiro, pois, nele, Denise Lino continua pensando a profissão-professor, ambos discutem o ofício. Este texto foi escrito inicialmente para orientar as discussões da disciplina Formação Docente, ministrada para os alunos do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da UFCG. Assim como o primeiro, passou para várias leituras com os alunos das disciplinas citadas, tanto na pós-graduação, quanto na

graduação até chegar a versão final, a qual a autora atribui muitos créditos à interlocução constante que mantém com o co-organizador desta publicação.

O terceiro capítulo–Funções da escola para educação básica: da socialização ao letramento – passa a focalizar a escola como instituição e é quase tão antigo em sua origem quanto o primeiro. Decorre das muitas interlocuções sobre o tema, mantidas a propósito da disciplina Fundamentos da Prática Educativa por Denise Lino, com Antonio Naéliton do Nascimento e Hermano Aroldo Gois Oliveira, que na condição de estagiários¹ e monitores, alimentaram o diálogo com referências e fizeram revisões. Este também é um capítulo cuja última versão decorre das muitas leituras feitas pelos alunos da disciplina citada. Ao longo dessas, a função da escola como agência de letramento foi sendo incorporada e discutida na correlação com as demais, pensando-se em como elas se ampliam e a partir desta.

O quarto capítulo–Entre os currículos da escola: teorias, concepções e propostas curriculares – escrito por Antonio Naéliton do Nascimento, resulta dos seus estudos neste campo desde à iniciação científica. Este texto focaliza a “alma da escola”, apresentando uma revisão do estado da arte sobre currículos e faz uma incursão pela apresentação comparada de dois importantes documentos para a formação docente no lugar em que estamos situados: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCEP). Ou seja, é um texto que sintetiza praticamente uma década de dedicação aos estudos sobre currículo, pensando-o mui-

¹ A Profa. Denise Lino agradece a Samely Xavier, que atuou como estagiária docente na disciplina e muito contribuiu para o surgimento da versão primária do capítulo 1.

to além da noção de documento, entendendo-o para ação política. Como texto, também já foi “testado” em suas versões provisórias com os alunos da disciplina de tópicos especiais sobre Estudos de Currículo e na disciplina fonte desta publicação.

O quinto capítulo—Os sujeitos da escola: juventudes e currículo ciborgue—escrito, a convite dos organizadores, por Maria Dnalda Pereira da Silva e Manassés Morais Xavier encerra este livro e conduz o leitor a enxergar com lupa os sujeitos da escola, entre eles, especificamente AS JUVENTUDES que nela estão matriculadas. Este capítulo resulta da profícua interlocução mantida pelos autores com a organizadora desta publicação, quando da qualificação e defesa de dissertação de mestrado de Maria Dnalda, no PPGLE. Ao incorporar a sugestão de abordar as relações entre currículos, pós-modernidade e juventude, a autora organizou juntamente com seu orientador o capítulo ora apresentado, que se encaixa perfeitamente na proposta deste livro, qual seja discutir a profissão docente, as funções da escola e os sujeitos que ocupam.

Isto posto, vale destacar duas peculiaridades desta obra coletiva. A primeira delas diz respeito ao fato de que todos os capítulos fazem uma revisão do estado da arte sobre o tema apresentado, exceto o primeiro, que é muito mais a proposição de um questionamento do que uma verticalização temática. A segunda diz respeito à forma de composição/organização dos capítulos. Todos eles, exceto o quinto capítulo, compõem-se de um texto motivador multissemiótico, que ao longo da explanação é retomado, tendo em vista propor ao leitor uma (re)leitura crítica do tema tratado e suscitado na ilustração. Considerando que este livro foi escrito tendo como foco a formação docente, em qualquer dos seus estágios, compreende-se que uma leitura não

acaba quando se conclui a apreciação de um texto, pois demandas outras, de outros gêneros, em outros suportes e até de outras esferas, por isso, ao final de cada capítulo apresenta-se a seção para saber mais.

Dito isto, é importante destacar a relação entre os autores e a relação destes com este livro. Denise Lino, Antonio Naéliton, Hermano Oliveira e Manassés Xavier mantêm uma relação estreita com a disciplina Fundamentos da Prática Educativa, como professora, estagiários docentes, ex-monitores e coordenador de curso, sempre pensando na delicadeza, e ao mesmo tempo na força, de uma disciplina “faz a cabeça do licenciando/a para ser professor/a” e é ofertada no primeiro período letivo de um curso de licenciatura em Letras. Unem-se também no fato que partilham(ram) relações de orientadora/orientando/co-autores. Com Manassés Xavier e Maria Dnalda essa mesma relação repete-se. Denise Lino e Manassés Xavier são ainda colegas de trabalhos e admiram-se mutuamente. Aliás, todos/as admiram-se reciprocamente, por isso esse livro resulta e fala de afetos.

Cabe destacar, por fim, que três desses autores são professores -autores negros! Como brasileiros/as negros/as, sabem todos eles, bem como os dois que não o são, o que significa ser negro e pobre numa nação cuja escolarização ainda está longe de ser teoricamente orientada, sobretudo quando se pensa numa educação libertadora, nos termos de Paulo Freire (1987). Por isso, dentre outras motivações de natureza pessoal, os autores consideram a escola e a formação docente tão importante; por isso, esse é o campo de atuação e luta dos cinco autores; e, por isso, esse quinteto, que se descreve nos biodados, dedica este livro aos seus ancestrais, com gratidão pelos caminhos que abriram e que lhes permitiram chegar aqui e pensar que podem ir ainda mais longe.

Esta é, então, a história dos bastidores desta composição, que também é da era da reprodutibilidade técnica, posto que é um e-book. Esperamos que o/a leitor/a aprecie.

Campina Grande, 14 de julho de 2023.

Denise Lino de Araújo

Antonio Naéliton do Nascimento

(Organizadores)

Referências

BAGNO, M. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de Português. São Paulo: Parábola, 2013.

LINO DE ARAÚJO, D. ; SILVA, W. M. (ORGS.) **Oralidade Em Foco**: Conceitos, Descrição e Experiências de Ensino. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

LINO DE ARAÚJO, D. **Enunciado de atividades escolares**: modos de fazer. São Paulo: Parábola, 2017.

LINO DE ARAÚJO, D. et. al. **Língua e Literatura no Ensino Médio**: propostas. Campina Grande, PB: EDUFCEG, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987. 184 p.

SOARES, M. **Que professor de português queremos formar?** 2006. **Boletim da Abralin**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiiisenefil/07.html>. Acesso em: 27 jan. 2022.

_____. Português na Escola: história de uma disciplina. In: BAGNO, M. **Linguística da Norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 141-162.

Ser Professor(a) hoje: razões para a escolha e permanência na profissão²

Denise Lino de Araújo

Introdução

O objetivo geral deste capítulo é apresentar as razões para ser professor(a), no contexto de discursos e práticas de desvalorização da profissão docente construídos na sociedade brasileira nas últimas décadas. Para isso, está organizado em duas seções além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, a chave da leitura é (auto-)valorização da profissão com base em exemplos da atuação do professor(a) no âmbito de um projeto de nação que tem na formação docente e na formação de jovens a sua

2 Este capítulo é uma retextualização da Conferência DAS RAZÕES PARA SER PROFESSOR (DE PORTUGUÊS) HOJE – O PROFISSIONAL DE LETRAS: FORMAÇÃO CONSTANTE, proferida na abertura do Colóquio Nacional 15 de Outubro, promovido pelo PET – Letras UFCG em 2012, e inicialmente publicado no volume especial da Revista Letras Raras, 2012. É também uma retextualização de muitas interlocuções sobre o tema mantidas com Samely Xavier, Hermano Oliveira e Naéliton Nascimento nas bordas das orientações e nas experiências docentes compartilhadas. Ao PET Letras e aos colegas, meus agradecimentos.

alavanca de sustentação. Na segunda, a chave de leitura é formação constante, pois a profissão demanda contínua atualização.

Para pensar na questão que dá título a esse texto, apresento como provocação inicial os textos a seguir que circulam livremente na internet:

Texto 1 – Salário e notas



Fonte: Gouveia (2021)

Texto 2 – Dia do professor



Fonte: Tacho (2021)

Texto 3 – Morreu por engano



Fonte: Cícero (2021)

Texto 4 – Saláριο | sinpro o | sinpro o | sinpro



Fonte: Cazo (2021)

As charges acima registram representações comuns a respeito dos professores, na sociedade brasileira, notadamente as que dizem respeito aos baixos salários, às condições de trabalho, às condições sociais e à ideia de que esta profissão deve ser exercida por amor e, portanto, o salário não é o mais importante. Mediante essas condi-

ções adversas, a pergunta que se coloca é: vale a pena ser professor? O que você pensa sobre isso?

As razões

Não é de hoje que a profissão docente, não importa a área de atuação, está entre uma das mais desvalorizadas do país, seguindo de certo modo, uma tendência internacional que se tornou visível no século XX e acentuou-se nestas duas primeiras décadas do século XXI. Numa obra do ano 2000, o Prof. Júlio Emílio Diniz Pereira demonstrava que as licenciaturas de modo geral estão entre os cursos menos prestigiados dentre todos os apresentados pelo sistema de ensino superior no Brasil. De modo geral, acorrem para esses cursos alunos mais velhos, alunos trabalhadores, alunos vindos de escolas públicas e alunos que foram aprovados para a segunda ou demais opções nos processos seletivos para ensino superior.

É corrente a visão estereotipada que sobre os alunos das licenciaturas, como “alunos de segunda categoria”, no sentido de serem vistos como alunos desmotivados, defasados e com pouco tempo para dedicar à formação inicial, seja por já estarem no mercado de trabalho como professores, seja por se dedicarem a outra ocupação laboral na sua condição de cidadão ativo e, muitas vezes, arrimo de família.

Certa vez, numa conversa com colegas do ensino superior, discutíamos o impacto da Lei das Cotas³ na universidade onde leciono (UFCG) no período de vigência inicial da lei que seria nos próximos 4 anos, a partir da data daquela conversa. Um dos colegas disse que a lei só impactaria apenas 14 dos 86 cursos de ensino superior da UFCG e

de forma mais específica dois deles—Medicina e Ciências da Computação. Não impactaria as licenciaturas, visto que esses cursos já estavam, àquela altura, essencialmente compostos por alunos(as) vindos de escolas públicas; portanto, os 50% das cotas já estavam “naturalmente” assegurados na prática. Para o meu colega, a lei em vigor era irrelevante para a instituição citada visto que os jovens que fazem sua escolarização na escola privada, que agregam os propalados valores da pós-modernidade para a juventude, quais sejam protagonismo, capacidade de inovação, motivação para enfrentar desafios, domínio de línguas estrangeiras e tecnologia já estavam com o futuro garantido. E na região onde a UFCG se insere esses são minoria. A disputa para valer e com jovens da região (e de outras) se dava naqueles 14 outros cursos. No dois citados, a disputa de dava com os jovens vindos de outras regiões do país. E as licenciaturas seriam (e já eram) procuradas por aqueles alunos que vêm em de uma formação defasada e, portanto, não têm condição de disputar nem os tais 14 cursos atingidos pela lei de cotas nem aqueles outros 2 de concorrência acirrada em todo o país. Esses alunos/as, de modo geral, se ajustam melhor (ou são ajustados) à realidade regional do que à realidade global, salvo as honrosas excessões⁴.

Associando esses dois contextos, qual seja aquele descrito por Pereira (2000) e aquele visibilizado pelo discurso do meu colega, a pergunta óbvia é: quais as razões para ser professor, hoje? Para alguns, talvez seja melhor engrossar o coro dos professores insatisfeitos, não só com a profissão, mas principalmente consigo mesmo, tal como vemos quando vamos às escolas com os estagiários: “mas tão novinho(a), tão bonitinho(a) querendo ser professor?! Seja, não!! Ou o coro dos pais e familiares que esperam o rápido retorno do in-

³ Lei n. 12.711/2012

⁴ <https://www.sonoticiaboa.com.br/2019/06/05/aluno-escola-publica-aceito-harvard-mais-3-universidades-americanas/>

vestimento feito ao longo dos 12 anos da escolarização básica dos filhos: “professor, não! Escolha qualquer outro curso. Vai morrer de fome?!” Contrariando esse universo pessimista, tenho razões para ser professora e razões para apresentar aos jovens de hoje para serem professores(as) também.

Uma primeira razão que os críticos apresentam aos jovens para não serem professores(as) diz respeito ao salário. Vou começar exatamente pelo salário dado que é o ponto universalmente apontado como menos motivador. As comparações geralmente são feitas com médicos, advogados e programadores de computador ou desenvolvedores de *software*. Essas três profissões são tidas como aquelas que pagam muito bem e são vistas como investimentos de médio prazo que rendem muito alto ao longo da vida. Comparados – professores, médicos, advogados e programadores – realmente exibem disparidades evidentes, porém, cabe lembrar que médico bem remunerado não é exatamente uma regra na profissão, que já se encontra tão sucateada quanto a nossa, sem falar na (in)tensa jornada de trabalho. Advogados, em geral, não ganham bem na primeira causa que defendem, apesar da aparência pelas roupas que vestem. Desenvolvedores vivem o novo eldorado do Vale do Silício em *Star Ups* a procura de investidores que coloquem milhões de dólares em seus aplicativos, porém, as empresas unicórnio nesse setor estão sendo substituídas pelas empresas zebra que são muito mais realistas e eficientes (cf. Zepeda em entrevista a PASTORE, 2019)

Professor ganha muito mal no Brasil; na Paraíba e em Campina Grande, isso não é diferente. No resto do mundo também, salvo aqueles países que já entenderam qual é a chave do progresso. No último pleito municipal, a propaganda eleitoral de um dos candidatos a prefeito, de uma dada cidade do nosso estado, afirmava que, se eleito, pagaria o piso salarial a professores (sic!), ou seja, nem o piso era pago

na cidade onde ele pretendia ser eleito. Para piorar a situação, ele era candidato da situação, ou seja, aquele a quem deseja suceder sequer houvera atingido o mínimo disposto em Lei. Essa razão engrossaria os argumentos dos que não veem razão para se diplomar nas licenciaturas. Todavia, enfermeiros, policiais, jornalistas, bibliotecários, assistentes sociais, psicólogos, administradores, etc. também não ganham bem. O mito do jovem adulto com menos de trinta anos que já ganhou um milhão de dólares é uma invenção da sociedade neoliberal e consumista para extrair toda a força de trabalho dos jovens que doam os mais produtivos e saudáveis anos de suas vidas a causas muitas vezes sem solução. Há jovens que chegaram a essa cifra, sim, porém a quantidade deles não é expressiva num mundo em que cada vez mais se busca uma colocação no mercado de trabalho.

Esse mesmo discurso, porém, não diz aos jovens que, dentre todas profissões acima citadas, a de professor é a que tem mais chances de empregabilidade, pois uma nação de 210 milhões de pessoas como a nossa precisa, evidentemente, em números absolutos, muito mais de professores do que advogados ou engenheiros! Ainda há demanda para isto. A oferta é que já começa a escassear visto que as condições de trabalho foram historicamente deterioradas e mão de obra qualificada não se submete às condições ruins num mercado com oportunidades variadas.

Em conversa com uma empresária do setor de educação, obtive a informação de que os salários não podem mais ser tão baixos simplesmente pelo fato de que não há mais tanto assim professor disponível. Começa a se insinuar uma lei do mercado: há um trabalho a ser feito para qual não há mão de obra qualificada excedente, então, os salários tendem a subir para atrair trabalhadores.

Em outra conversa com uma professora da educação infantil de uma capital do sudeste, ela me disse que, por uma jornada de 20

horas semanais, na escola onde ela trabalhava, daquelas que figuram em primeiro lugar todos os rankings governamentais, o salário líquido era de 4 salários mínimos e não há professores suficientes na cidade. Outro dado que completa esse quadro e faz parte da nossa realidade diz respeito à migração de professores de Campina Grande e da Paraíba para cidades de Pernambuco, onde o salário é maior do que os que são pagos aqui, pois, a luta dos professores parece ser mais bem sucedida do que a nossa. Somam-se a isso, os investimentos da CAPES/ MEC, no programa de apoio à docência – PIBID – e no programa residência pedagógica, a partir de 2011. Em ambos os casos, o objetivo geral é dotar a licenciatura de programas próprios, inspirados no êxito do programa de iniciação científica, que já tem mais de trinta anos, e no de residência médica que tem *status social*, sendo, na verdade, uma etapa de formação em serviço. Isto me parece sinalizar que há uma mudança em curso, lenta, mas em andamento.

Sobre a lei da oferta e da demanda é preciso considerar a queda na curva geracional no Brasil, cujas famílias, até a década de 70 do século XX, tinham muitos filhos. Historicamente, esse número vem caindo para perto de 1, no máximo 2, o que se reflete na queda da taxa de matrículas em todo o Brasil, conforme demonstrado por Ramos (2013). Prova disso, também, encontramos quando em início de ano letivo⁵ têm sido repetidas e reiteradas as reportagens em telejornais e notas nos programas de rádio sobre as vagas ociosas nas escolas municipais de Campina Grande. Entrevistada em uma das reportagens, a então secretária de Educação chegou a informar que cidade já tinha (tem) ociosas o equivalente a 8 salas de aula com capacidade para 30 alunos.

Quando escrevi esse texto pela primeira vez, afirmei que esse número de vagas ociosas era também motivado pela migração para

⁵ O ano de 2017 é aqui tomado como exemplo.

escolas particulares, discursivamente tidas como melhores. Tal deslocamento é comum no âmbito do esforço das famílias assalariadas e daquelas que ascenderam para classe média, no período de crescimento da economia, de 2002 a 2008, para “pagar escola”, a fim de garantir um futuro melhor para o(s) filho(s) e para os pais. Porém, atualizando esse texto, cabe dizer que mesmo para as escolas particulares, dependendo da localização, essa queda na taxa de matrícula também já começa a ser sentida. Por outro lado, essa taxa de crescimento/decréscimo de matrículas em escolas públicas e privadas guarda íntima relação com ciclos de crescimento e empobrecimento econômico da nação. Política, Economia e Educação andam de mãos dadas. Se a primeira acertar o passo, as duas outras seguem no mesmo compasso.

Outra razão que os críticos apresentam aos jovens para não serem professores(as) diz respeito às condições de trabalho. Novamente o discurso do desestímulo diz que as nossas condições de trabalho são ruins, aliás, dizem que são péssimas. E de fato são! Porém, da mesma forma, médicos trabalham em péssimas condições. Pergunte a um médico do SUS, do PSF, o que ele tem a dizer sobre o funcionamento do sistema e, aqui, novamente cabe o destaque em sublinhado e negrito *salvo honrosíssimas exceções!* Certamente, será unanimidade o fato de que a filosofia do sistema é brilhante, mas as condições objetivas são péssimas, não só por que falta tudo, mas por que acima de tudo o sistema é mal gerenciado, tal como na educação. Advogados, policiais, enfermeiros também trabalham em condições ruins. Engenheiros nem sempre, mas isto depende da área, da empresa, do ramo de negócio.

Ao dizer isto, não quero fazer entender que se está ruim para todo mundo, melhor é se conformar. Não! Quero desmitificar, principalmente, para os jovens ingressantes que ainda estejam em dúvida se continuam nas licenciaturas, e em Letras em especial, que não há tanto glamour em outras profissões, como faz acreditar o discurso de

desvalorização da nossa condição de trabalhadores. Portanto, a meu ver, não são as condições de trabalho que podem dizer para alguém não ser professor(a).

Outra razão propalada pelos críticos para um jovem não ser professor(a) diz respeito aos perigos da profissão. De fato, é perigoso ser professor hoje já que os índices de criminalidade nas escolas de diferentes níveis de escolaridade tomam as páginas policiais, como fez notar a dissertação de mestrado de Romeu (2010). Professores estão nas páginas dos jornais como alvo de violência, discriminação e preconceito. Porém, estas não são características da profissão e sim de pessoas que, vinculadas ou não ao ofício, agem de modo violento, na escola e fora dela.

Da mesma forma, médicos, advogados, jornalistas, enfermeiros, engenheiros enfrentam situações de violência, porque esta é, infelizmente, condição constitutiva de uma sociedade que se baseia numa concepção egoíca de favorecimento, que não investe na educação para a tolerância e para a convivência com a diferença. Além disso, se baseia na divisão entre ricos e pobres, brancos e negros, homens e mulheres, na produção de lucro a todo custo. Uma sociedade baseada nesses valores está doente e vai dar o combustível para que loucos como o atirador de Realengo⁶ adentrem uma escola e se sintam no direito de desferir contra alunos e professores. Ou para que um detento fugitivo entre num posto de saúde e faça de um paciente que estava na fila de espera seu escudo humano e desfira contra ele dois tiros para barbarizar a situação por si só bárbara⁷!

Outra razão para não ser professor(a) apresentada pelos críticos aos jovens diz respeito ao estresse provocado pela profissão. É

⁶ Ver relato em <http://g1.globo.com/Tragedia-em-Realengo/>

⁷ Ver relato em <http://globo.com/redesociedade/globo-noticia/v/morre-mulher-que-virou-refem-de-bandidos-em-posto-de-saude-no-suburbio-do-rio/2123793/>

verdade que professores estão na lista de trabalhadores patologicamente diagnosticados como a Síndrome de Burnout. Mas, também é verdade que, no Brasil e no mundo, policiais, bombeiros, advogados, engenheiros e médicos sofrem dessa mesma síndrome, porque as condições de trabalho em sua correlação com as demandas a serem resolvidas são fatores inversamente proporcionais, tanto no serviço público como no privado, numa sociedade que aposta no Ter e no não no Ser.

Colocadas essas condições, estão postas as regras dos “jogos vorazes⁸ da juventude”: jovens universitários, recém-egressos de seus cursos vão entrar no mercado de trabalho e vão lutar com dificuldades semelhantes: baixos salários, condições ruins de trabalho, perigo, violência, jornadas exaustivas, solicitação de investimento na formação continuada, etc.

Imaginar que alguém recém saído da universidade tenha imediatamente bons salários, jornada de trabalho condizente com condições de dignidade, pacotes de benefícios, etc., não é ainda uma realidade num país que luta para erradicar a pobreza, como propalava o slogan governamental – País rico é país sem pobreza⁹-, e que cobra altos impostos de todos e os distribui muito mal. Num mundo regido pela ótica neoliberal, trabalhadores são trabalhadores, ou seja, são massa de produção! Só quem recebe fortuna como herança tem essas condições superadas no começo da vida adulta!

Portanto, as condições objetivas de trabalho em nossa profissão de fato são ruins, mas não são uma exceção. Trabalhadores do mundo inteiro estão às voltas com suas condições de trabalho e negociação de salários. No nosso caso, a situação torna-se dramática, tanto pelo

⁸ Alusão ao livro *Jogos Vorazes*, de Suzanne Collins.

⁹ Um dos slogans do governo Dilma Russel. <https://www.jornaldocomercio.com/site/noticia.php?codn=54370>

descaso governamental com a profissão e com a educação que, muito mais do que em outros momentos, foi alvo de desinvestimentos continuados e foi alvo do discurso do desestímulo que serve a essa ordem de exploração. Discurso, esse, que tratou não apenas de se divulgar como de se fazer aceito. Ou seja, as desrazões para mim, são razões para continuar e para lutar para mudar.

Postas de lado essas condições de ordem laboral, que apesar de difíceis não me desestimulam, passo às razões de ordem emocional. Diz um ditado popular chinês: “trabalhe no que goste e você não terá um só dia de trabalho”. Eu acredito nisto!

Para quem gosta ou tem habilidade de lidar com pessoas de diferentes personalidades, coordenando e concatenando suas ideias, gosta de falar em público, de trabalho em grupo, tem espírito de liderança, se sente desafiado pela criatividade e pela inovação, e sente que pode dar uma contribuição a um projeto de nação, a docência é a sua área!

Para o exercício da nossa profissão, é necessário além do investimento pessoal na qualificação, habilidade para lidar com pessoas diferentes, pois os alunos não são iguais, sequer semelhantes, ainda que tenham a mesma idade, curseem a mesma série, morem no mesmo bairro, frequentem os mesmos lugares, etc. É necessário ainda a habilidade de falar em público e para isso não basta apenas ser desinibido é importante lidar bem com exibição em público e aprender a didatizar (Rafael, 2000), a fim de produzir o entendimento por parte daquele que desconhece o assunto. Isso diz respeito à formação continuada que será melhor discutida na segunda parte deste texto.

Se o candidato à docência sente-se à vontade em grupo, certamente terá menos tendência a realizar seu trabalho de modo solitário como exige a ordem vigente, tal como descrevem Tardif e Lesard (2009). O isolamento é uma técnica antiga de opressão que só é vencida quando os isolados desenvolvem esquemas de subversão e

coalizão. Em nossa profissão, Nóvoa (1999) definiu isto afirmar que é necessário descobrir “novos sentidos para a ideia de coletivo profissional”. Nas palavras do autor:

“É preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha entre colegas. É fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores” (1999:16)

Além das características acima, cabe acrescentar a liderança, necessária não apenas na área de administração ou de engenharia. Gauthier (1998) fala claramente em gestão da classe e do conteúdo, apresentando duas funções docentes que exigem “razão e sensibilidade”, ou seja, que exigem formação técnica, mas também intuição, observação, ponderação sobre perdas e ganhos, distinção entre essencial e acessório, visão de futuro, avaliação do presente. Não estou falando sobre bolsas de valores, mas sobre as decisões que como professores todos tomamos a cada aula. Para o autor citado, os professores tomam decisões relativas ao manejo de classes, portanto, trabalham com a gerência de pessoas, e também com a gerência de conteúdos, ou seja, gestão de comunicação. Essas gerências exigem, por sua vez, criatividade e inovação, visto que dizem respeito à condução de pessoas em direção ao conhecimento.

Por fim, uma razão fundamental para ser professor é a (utópica) ideia de contribuir para um projeto de nação. E aqui me dou o direito de contar uma história pessoal. Há alguns anos atrás, estava em Brasília, participando de uma reunião da e já não lembro mais se o tema havia sido o PET¹⁰ ou o ENEM. Fato é que fiquei na capital federal para

¹⁰ Programa de Educação Tutorial.

retornar num sábado, após a reunião. Ao acordar naquela manhã, antes de ir para o aeroporto, abri a cortina da janela do quarto do 14º andar de um dos hotéis da cidade que dá de frente para o planalto central. A forte luz do sol, às 7 horas da manhã, iluminou o quarto e a mim, por dentro. Naquele momento me perguntei o que fazia ali, para que servia a minha vida, se eram válidos os meus esforços na profissão que me exigem menos interação do que eu gostaria com a família e amigos. Num lance rápido, a minha mente ordenou fatos diferente. Lembrei-me da biografia de pessoas anônimas e de vultos que lutaram por essa nação. Lembrei-me também de que na Grécia Antiga havia muita exclusão, mas havia um projeto que era unanimidade: um projeto para os jovens, que eram encaminhados preparados para serem os melhores – melhores atletas, melhores políticos, guerreiros, filósofos, professores, enfim, melhores em tudo. Os jovens livres iam para as aulas conjuntas de filosofia, matemática, retórica, como se o conhecimento fosse um todo. Lembrei-me, por fim, da minha própria história de família e de como a educação modificou os destinos do mais novos. Minha mente excitada naquele momento, alinhada à minha emoção otimista, elaborou uma resposta de profundidade: vale a pena ser professor para participar da construção um projeto de nação em que o jovem, de fato, seja protagonista. Para isso, é necessário se colocar no ponto de interlocução e de contraposição à proposta precoce do primeiro emprego e assemelhados, a favor da longa permanência na escola em horário integral.

Conclui que todos nós professores podemos participar ativa e reflexivamente desse projeto de nação, principalmente os de Língua e de Literatura¹¹, visto que lidamos com linguagens. É em nossas aulas que trabalhamos textos como a Canção Amiga de Drummond, para

¹¹ Vou aqui me permitir escrever com letras maiúsculas que cabe ao leitor inferir as razões

despertar a alma dos nossos alunos. Mas é também nessas aulas, que podemos analisar textos multisemióticos, como o que segue abaixo, cuja análise vai muito além de identificar quando a mesma palavra é substantivo ou adjetivo, exercendo ou não a função de predicativo do sujeito, ou classificar a conjunção como alternativa. Se, de acordo com Paulo Freire (1989), a leitura do mundo precede a da palavra, então, a aula de português é o momento para desvelar o discurso que se enuncia em (e através de) cada uma das construções gramaticais.

Texto 5 – A decisão é tua



Fonte: Card encaminhado por uma colega via Whatsapp, sem autoria; provavelmente elaborado em Portugal, devido ao pronomes de 2ª pessoa, em vez do 3ª, como é comum no português brasileiro. Lida em 20 de janeiro de 2021.

Nas aulas de Língua e de Literatura, em especial, nas demais também, no âmbito de um projeto interdisciplinar como indicado no capítulo 2 deste livro, é possível desvelar os múltiplos sentidos que as semioses do texto acima apontam. Assim como, é nessas aulas

se que se pode/deve identificar o discurso por traz da declaração de um candidato que diz: “se eleito, pagarei o piso aos professores”. Por quê? Com quem ele dialoga? Por que outros profissionais da mesma rede – psicólogos, assistentes sociais, merendeiras, etc – não recebem esse “destaque”. O que ele diz é bom ou é ruim? E para quem? De que ponto de vista? Quem são seus reais interlocutores? Essas aulas são lugares propícios para entendermos *slogans* governamentais, como o citado, e outros como Brasil: Pátria Educadora, ou Ordem e Progresso – Brasil Governo Federal, ou ainda, Brasil: Pátria Amada. O que esses *slogans* querem dizer sobre a nação? E sobre a Educação?

Em suma, a maior razão para ser professora e para estimular outros(as) a serem professores(as) é demonstrar-lhes que quem ensina lida com a mente e a emoção dos alunos (crianças, jovens, adultos) e contribui diretamente com um projeto de Nação. Se quem lê este texto sente que pode influenciar um projeto deste porte e sente, ainda, que pode influenciar a mente e as emoções dos jovens, a pergunta é: por que não ser professor?! Se esta é sua decisão, leitor, tenha como certo que sua formação será quase tão longa quanto sua carreira; isto é que apresento na seção a seguir.

O profissional de Letras ou de qualquer outra licenciatura: formação constante

Quero já começar essa seção convocando o leitor para pensar as diferenças entre formação constante, contínua ou continuada. Há diferenças entre elas? O que você pensa? Que exemplos apresenta?

Como disse anteriormente, o(a) professor(a) de Língua e de Literatura tem condições objetivas para tematizar as contradições do

mundo pós moderno, assim como para trabalhar com a Memória e a História, pois a Linguagem é nosso objeto de trabalho/investigação. Nesse sentido, ensinar esses componentes e os conteúdos que lhes estão associados exige uma formação constante dado à sua natureza mutante, mas também conservadora. A Língua muda porque é possível/necessário/imperativo mudar, mas muda dentro de certas condições que envolvem duas forças, uma centrípeta e outra centrífuga: mudança e conservação. O mesmo se dá com a literatura: os clássicos e os contemporâneos tematizam a condição humana e influenciam o seu modo de ser e de viver. Logo, esse objeto exige formação constante, uma vez que se estrutura sobre um terreno movediço que envolve a história da própria Língua e da sociedade, bem como as interações entre povos, os suportes de divulgação de textos e muito mais.

Além dessa natureza mutante do objeto, os sujeitos que são a razão da escola – os alunos –, pela sua condição de aprendizes, exigem atualização de nossa parte e isso não é discurso que atende às prerrogativas do mercado. São recorrentes os casos e “causos” de professores atualizados pelos seus alunos, em relação aos quais não despertam nenhuma paixão, nenhum entusiasmo. Recentemente, estive com muitos jovens universitários que apontaram performances detestáveis de seus professores, assim elencadas: seminários das matérias que os professores não sabem; desconhecimento das (re) leituras de conceitos clássicos; desvinculação da matéria com a vida prática. Digo de outra forma para quem não entendeu: as gerações mudam e com elas as formas de usar a língua, de estudar e de aprender. E só isso já bastaria para dizer que os professores precisam se atualizar ao longo de sua carreira.

A formação constante e contínua tornou-se ainda mais necessária com a popularização da internet. E ao dizer isto não estou me

referindo à temida e odiada educação a distância, mas às novas formas de ensinar e de aprender com a internet. As experiências da *Khan Academy*, o popular *Livemocha*¹² e educação remota como alternativa para a suspensão das aulas na pandemia por COVID-19, em 2020, antes de nos tirarem do centro da sala de aula como gestores da classe e do conteúdo (cf. Gauthier, 1998), nos colocaram de volta no centro, já que os alunos podem acessar as aulas expositivas ou aprender com falantes nativos, mas só professores são capazes de elucidar dúvidas, ampliar fronteiras, indicar fontes, didatizar conteúdos, interrelacionar saberes. Sobre isso, sugiro a leitura da entrevista que concedi a Patrícia Rosas de Araújo e Paulo Ricardo Ferreira Pereira (ARAÚJO e PEREIRA, 2020) sobre educação remota durante a pandemia e o material didático que elaboramos como proposta prática para aulas do ensino fundamental anos finais, na modalidade educação remota (Cf. LINO DE ARAÚJO et al. 2020).

Os desafios dessa formação oscilam entre o que é possível realizar sozinho e o que pode ser buscado em parceria com o estado/empregador. Para esse tema, como para todos os demais aqui apontados, creio que os caminhos apontados por Nóvoa (1999:18) são elucidativos de que há saída para nossa profissão. O autor advoga que descubramos “uma identidade coletiva que [nos] permita descobrir [nosso] papel na formação das crianças e dos jovens”. Além disso, defende que, quanto à formação, integremos reflexivamente nossa experiência como aluno, aluno-professor, estagiário, professor principiante, titular e aposentado. O pesquisador português indica que a dimensão educativa da profissão expande-se para além da dimensão técnica do lecionar, pois incorpora a história de quem leciona, de quem aprende e, concomitantemente, incorpora também a história

¹² Ver www.khanacademy.org/ e livemocha.com/

da disciplina, da escola como instituição, do prédio onde funciona, da comunidade. Em outras palavras, parece-me cada vez mais precisamos achar nosso lugar e nossa função nessa constelação escolar¹³. Além disso, creio que essa afirmativa de Nóvoa remete às decisões do professor que levam em consideração suas convicções pessoais, mas também a influência de colegas.

Por fim, a formação docente e a defesa da profissão não prescindem do papel importante dos sindicatos da categoria que devem avançar para além da pauta relativa à salários e condições de trabalho, a fim de incorporar também a defesa dos interesses científicos e pedagógicos da profissão.

Em outras palavras, temos nesses quatro itens (salários, condições de trabalho, interesses científicos e pedagógicos) uma agenda para o século em curso. As demandas da profissão não poderão esperar que todos os problemas sociais sejam resolvidos para que os professores entrem em sala de aula. Ao contrário, será necessário consertar o trem enquanto se está andando nele. Mais que isso, creio que o funcionamento da educação no modo remoto, para quase todos os níveis da educação, na pandemia que atravessamos, mostrou que, a partir da educação, há saídas viáveis e inovadoras para a sociedade. Isto, evidentemente, pode dar uma assustadora ideia de perigo, razão pela qual, muita gente prefere andar devagar.

Considerações finais

O discurso do desestímulo à formação docente certamente apontará como bobos os argumentos aqui apresentados a favor da

¹³ Alusão à perspectiva fenomenológica da Constelação Familiar, proposta por Bert Hellinger.

opção de ser professor. Também poderá fazer com que professores da educação básica acreditem que foi dito aqui resulta do fato de eu ser docente do ensino superior, esquecendo-se que também fui professora da escola básica, inclusive da educação de jovens e adultos, e que a docência do ensino superior, nas instituições públicas ou privadas, têm suas agruras.

Todavia, os argumentos apresentados são os que ao longo da minha atuação docente fui construindo, encontrando e reafirmando a escolha que fiz anos atrás: vestibular para Letras, depois, na graduação, habilitação em Português, um pouco mais adiante formação de professores(as) de português.

Por fim, o exercício da docência me fez encontrar a melhor metáfora para a minha/nossa atuação. Como dizem Tardiff e Lessard (2009, p.63), *O mestre é o centro da atividade na classe. Ele é o sol do sistema pedagógico...* Esses autores fazem uma pertinente crítica a essa metáfora dizendo que, não raro, assumimos solitariamente toda a carga de um sistema de transferência de responsabilidades, seja do Estado para as instituições escolares e desta para os docente, seja da sociedade para os professores como trabalhadores, seja dos pais para os educadores. Não obstante, o sentido positivo dessa metáfora é o mais inspirador para mim, é o que me faz respirar fundo e dizer que vale a pena ser professor como profissional habilitado para o ofício. Qualquer semelhança com aquele sol de Brasília, que me fez pensar em ser um ponto de articulação num projeto de Nação, não é mera coincidência!

Para concluir, peço que compare as charges do início com esta tira que deixei para o final:



Schultz. S/D.

Para quem quiser achar mais razões para ser professor, recomendo

1. Uma professora fora de série, Esmé Rajdi, Ed Sextante, 2004.
2. Nenhum a menos – filme Zhang Yimou–1999
3. Escritores da Liberdade – filme–Richard LaGravenese – 2007

Referências

ARAÚJO, P. S. R. de; PEREIRA, P. R. F. OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA com Denise Lino de Araújo: entrevista com Denise Lino de Araújo. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 20, n. 1, p. 231-239, 28 jul. 2020.

CAZO. **Charge:** Salário do professor. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/97953360616714395/>. Acesso em: 28 jan. 2021.

CÍCERO. **Morreu por engano.** Disponível em: <https://euqueroajudarcuritiba.com/tag/charge-salario-professor/>. Acesso em: 28 jan. 2021.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

GOUVEIA, R. **Salário e notas baixas.** Disponível em: <https://www.desistirnunca.com.br/tag/charge-sobre-salario-do-professor/>. Acesso em: 28 jan. 2021.

LINO ARAÚJO, D. et al (org.). **Desengavetando a pandemia de 2020 à luz da educação:** tem coisa que só o professor sabe explicar. Campina Grande: Leve Editora, 2020. 64 p.

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa.** Vol.25 no. 1 São Paulo Jan./Jun 1999.

PASTORE, K. As zebras consertam o que os unicórnios quebram: entrevista com Mara Zepeda. **Época Negócios.** Rio de Janeiro, p. 1-1. 11 dez. 2019. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2019/12/zebras-consertam-o-que-os-unicornios-quebram.html>. Acesso em: 28 jan. 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

RAMOS, M. Ensino Médio e educação profissional nos anos 2000: contribuições para a análise da proposta do PNE 2011-2021. In.: PINO, I. ZAN, D. (Orgs). **Plano Nacional de Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos.** Brasília, DF. INEP, 2013. P. 103-120.

ROMEU, S. S. de L. **As imagens dos sujeitos de ensino pelas lentes da mídia como jogos de verdade: uma construção da realidade.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, UFCG, 2010.

SCHULZ, C. M. **Afinal, o que faz o professor?** Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/97953360632855334/>. Acesso em: 28 jan. 2021.

TACHO. **Dia do professor.** Disponível em: https://www.jornalvs.com.br/index.php?id=/noticias/regiao/materia.php&cd_materia=93327&dinamico=1. Acesso em: 28 jan. 2021.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão nas interações humanas.** Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2009.

Formação docente: perfis e tendências

Denise Lino de Araújo

Introdução

Tendo aberto este livro nesta página, esperamos que o leitor tenha lido os capítulos precedentes nos quais discorreremos sobre as razões para ser professor, as funções da escola, o currículo e os sujeitos que atuam nessa instituição.

Este capítulo é de algum modo uma retomada do primeiro, pois, se há razões para se investir na formação de docente, há tendências e perspectivas através das quais essa formação é feita. A questão aqui colocada é: que tendências podem ser apontadas como marcos da formação docente no Brasil, em especial no que diz respeito aos/as professores/as de língua portuguesa e de literatura brasileira? Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar uma visão panorâmica dessa temática, tendo em vista instigar o/a leitor/a a uma revisão crítica do seu (per)curso de formação.

Para alcançar este objetivo, este capítulo está organizado em três seções. Na primeira, apresentamos um breve panorama de perfis de profissionais que historicamente atuam/ram como professores,



apresentando também os principais marcos da legislação que requisita a graduação em licenciatura para exercício dessa profissão. Na segunda, apresentamos um breve resumo das tendências clássica, tradicional e da racionalidade técnica, as primeiras a influenciar os cursos de formação docente em Letras no país. Na terceira e última, apresentamos as vertentes contemporâneas que influenciam essa formação, tais como a do professor-reflexivo, o professor pesquisador e a formação acadêmico-profissional, todas aplicáveis à formação em Letras e nas demais licenciaturas.

Tal como em capítulos anteriores, queremos que você leitor/a comece refletindo sobre o tema a partir de uma tira e mantenha-a em mente enquanto avança na leitura do texto.



Autor: Quino, s/d. Livre circulação na internet.

Perfis de sujeitos-professores: filósofos, jesuítas, notório saber e licenciados

Em um trabalho muito original sobre a Memória Social relativa ao conceito de professor, Medeiros (2015)¹⁴ discorre sobre os acha-

¹⁴ Ao longo de todo o trabalho, a autora grifa ao longo Professor e Profissional com letras maiúsculas.

dos discursivos relativos a esse verbete em dicionários brasileiros de língua portuguesa, publicados entre os séculos XIX e XXI, dentre os quais destacam o Dicionário de Língua Portuguesa (1813), o Michaelis-Moderno Dicionário da Língua Portuguesa (online) e o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa Séc. XXI (s/d). A interpretação da autora é orientada por teorizações foucaultianas que fundamentam a análise de dois *corpora*. O primeiro é um conjunto de dizeres de filósofos gregos da época clássica sobre a sua atuação como os professores daquela época e o segundo é o estudo do verbete citado nos dicionários aludidos.

As evidências encontradas nos dados levaram a autora a concluir que, na Grécia Clássica, o filósofo/professor não era identificado como um sujeito social a quem se atribuísse a condição de ser um Profissional e a isso se atribuía um efeito meritório, no sentido que o filósofo/professor não ensina(va) por dinheiro, mas por missão, tome-se como emblemático o caso de Sócrates, cuja condenação deu-se porque ele “corrompia” os jovens com sua instrução. As evidências também levaram a autora a identificar que, na racionalidade dicionarística brasileira, o verbete *professor* aparece com um efeito de sentido predominante como sendo este um executor. Isto indicia uma memória social em que prevalece a identidade deste como sendo técnica, executora, resignada de anseios financeiros e escassamente profissional.

De acordo com a autora (op cit), a maioria das vontades de verdade (interpretação hegemônica) sobre o Professor, construídas por dicionários do séc. XIX ao XXI, é governada por uma racionalidade técnica, própria do paradigma conservador de formação. Essas vontades de verdade reforçam o poder de marginalização do Professor, pois, ao excluí-lo da ordem da Profissão e do Profissional, é ativado e colocado em circulação seu o desempoderamento no meio social. Medeiros (op. cit) defende que vontades de verdade sobre o Professor

construídas, na Grécia Clássica e na racionalidade dicionarística brasileira, tornam imperativo um trabalho de reconstrução da memória do Professor, que resista ao reducionismo de ser identificado como apenas ‘aquele que ensina’, a fim de que assuma a identificação de um Profissional diplomado em curso superior de licenciatura, que o habilita ao planejamento, à didatização de saberes, à ministração de aulas, à elaboração de material didático e à avaliação do processo de ensino-aprendizagem em diversos contextos de ensino e níveis de escolaridade. Para a autora, o engajamento na valorização identitária e profissional se faz necessário para atar a história e a memória do Professor como profissional, de tal modo que essa mesma memória passe a trabalhar por si só e a inspirar a imagem do Professor para as gerações futuras.

Tendo este estudo em mente, não é estranho identificar que, no Brasil, a preocupação com a abertura de cursos de licenciatura, assim como a preocupação com a formação docente (doravante FD) seja recente. Quando nos referimos à formação específica, levamos em consideração o desenvolvimento de um perfil profissional que agrega aos conhecimentos científicos de uma dada área uma fundamentação pedagógica, didática, ética, tendo em vista a transposição desses conhecimentos para alunos/as em situação real de aprendizagem. Tal formação, de um ponto de vista técnico, se inicia no curso de licenciatura, mas já começou bem antes e prosseguirá com a experiência profissional. Defendemos que não se inicia no curso superior, amparados no que dizem Paulo Freire (1991) e Diniz-Pereira (2008). Para o primeiro,

ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educa-

dor, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991:51).

Para o segundo, o termo “formação inicial carrega consigo a ideia de uma preparação que se inicia a partir da entrada do futuro professor em um programa de formação docente, desconhecendo, dessa maneira, momentos e experiências anteriores importantíssimos nesse processo de formação” (DINIZ-PEREIRA, 2008, p.265).

Isto posto, defendemos neste texto que a formação docente, tomando como marco a entrada num curso de licenciatura, é um processo de (re)formação, dado que todos/as os que chegam aos cursos de licenciatura trazem consigo inúmeros modelos de professores/as que precisam ser (re)visados com base numa leitura crítica da profissão. De acordo com Freire (1996:66),

o professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca.

No Brasil, os primeiros reconhecidos como tal foram os jesuítas que associaram ao processo de catequização dos indígenas o ensino da língua portuguesa. Neste caso, temos um “professor” com formação em teologia e filosofia, cujo interesse linguístico tinha(tem) a ver com os interesses de expansão de uma vertente religiosa.

Desses professores bem formados, para atuar no campo religioso, passa-se, posteriormente, a partir da fundação da Escola Normal

da Corte, em 1879, a uma formação docente realizada em nível médio/técnico, apenas para atuação nos anos iniciais do ensino primário – atual ensino fundamental/anos iniciais. A preparação de docentes para o ensino no secundário (ensino fundamental/anos finais), médio e educação superior surgiu depois, pois, em boa parte da nossa história, esta foi/é uma realidade para os mais ricos que mandavam os filhos estudar no exterior. As lutas sociais foram demonstrando à nação o enorme contingente de crianças, adolescentes e jovens fora da escola, cuja acolhida dependia da formação de professores e também da instalação e expansão da rede pública de ensino.

De acordo com Vicentini e Lugli (2009), “[...] um currículo específico, ou seja, um corpo de saberes socialmente aceito como próprio para capacitar o trabalho de ensinar” (p. 27) não é uma exigência que possa ser contada de longa data no Brasil. Professores formados em cursos de licenciatura para atuarem na educação básica é demanda recente da sociedade brasileira, que se fortaleceu como exigência do processo de profissionalização requisitada por uma nação que aspira(va) sair da condição de país subdesenvolvido. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) – LDB – é um marco nessa exigência. Nessa lei, aparece a expressão *formação docente* fazendo referência aos cursos que habilitam profissionais para o exercício do magistério nos diferentes níveis. O artigo 62 dessa Lei, atualizada pela Lei 12.796, de 2013, dispõe que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2013).

E o parágrafo 4º determina que:

§ 4o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (BRASIL, 2013)

Como se pode observar, a Lei apresenta uma brecha para que a atuação na educação infantil e nas séries iniciais do ensino básico ainda possa por feita profissionais formados em nível médio. Essa possibilidade, que enfraquece a profissionalização dos docentes, pode ser entendida pelas dimensões continentais do Brasil, pois nas regiões afastadas dos grandes centros é real a dificuldade de acesso a cursos superiores. Porém, esse cenário mudou em 2007 com a entrada em vigor do Parecer 05/2006 do Conselho Nacional de Educação, segundo o qual, a Formação de Professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental passaria a desenvolvida em curso de Pedagogia ou em Curso Normal Superior.

Considerando as leis que regulamentam a atuação docente, é importante destacar o parágrafo único do artigo 51 da Lei 14.113/2020 que regulamentou o novo formato do FUNDEB. Nesse trecho, reza a Lei: “Os planos de carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente direcionada à formação continuada com vistas à melhoria da qualidade do ensino.” Com isso, estados e municípios ficam obrigados a contemplar nos planos de carreira investimentos feitos pelos docentes no seu desenvolvimento. De acordo com Diniz-Pereira (2006: 50), a formação continuada diz respeito à “legitimidade do saber docente que se constrói a partir do ingresso dos sujeitos no mercado de trabalho, ou seja, reafirma-se a autenticidade de uma formação que se processa em contexto prático.” Isto posto, defendemos que a remuneração pela formação continuada seja reconhecida

pela integralização de cursos subsequentes a nível de pós-graduação e pelo tempo que o docente permanece na profissão.

Quanto à formação continuada, os cursos de especialização cumpriram durante bastante tempo a função de serem a principal forma através da qual professores tinham acesso informações que circulavam na academia. Afora esses, os cursos de mestrado de doutorado eram/são a opção. Ambos têm como foco a formação de pesquisadores, mas o primeiro também capacita para a docência no ensino superior. Na grande área de Linguística e de Literatura, na CAPES¹⁵, são poucos os Programas acadêmicos com foco em ensino¹⁶, embora registre-se um número importante de Programas com linhas de pesquisa e áreas de conhecimento voltadas para essa temática.

Nesse campo, há que se destacar o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, ofertado em Rede Nacional, como uma opção que reconfigurou a formação docente, aportando contribuições significativas em todas as regiões do país. De acordo com o site dessa Programa,

O PROFLETRAS é um curso presencial que conta com a participação de Instituições de Ensino Superior, no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo sua sede na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Reúne 42 universidades públicas das cinco regiões brasileiras, totalizando 49 unidades, tendo em vista que há quatro universidades que o ofertam em mais de uma unidade. O PROFLETRAS visa à capacitação de professores de Língua

15 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu em todos os estados brasileiros.

16 Destacamos aqui o Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, da UFCG, e o Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da UFT, ambos são programas acadêmicos e com cursos de mestrado e doutorado. Destacamos também o Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, da UFPB, este apenas com o curso de mestrado.

Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País. O ingresso no curso se dá através do Exame Nacional de Acesso ao PROFLETRAS, que se constitui de prova com questões objetivas e discursivas e que atenda aos requisitos previstos em edital (PROFLETRAS, 2022).

Além do PROFLETRAS, existem outros doze cursos da mesma natureza e com o mesmo modo de funcionamento, voltados para as demais disciplinas da Educação básica, a saber: Artes, Educação Física, História, Geografia, Biologia, Sociologia, Filosofia, Matemática, Física, Ciências Ambientais e Química¹⁷. Há ainda os mestrados Profissionais em Formação Docente¹⁸, em Educação e em Práticas Educacionais, em várias universidades no país, nos quais são recorrentes áreas e linhas de pesquisa com foco nos estudos da linguagem e/ou ensino de língua e de literatura.

Assim sendo, o Brasil conta hoje com uma malha de formação docente, inicial e continuada, ofertada em grande parte pela rede federal de ensino e, em muitos estados, ofertada também pela rede estadual, afora as iniciativas das instituições particulares, a exemplo da PUC-Minas e PUC-SP, bastante conhecidas pela pesquisa e cursos sobre docência. Pensamos que o problema atual não é a oferta de cursos de formação, em qualquer dos níveis, mas sim o acesso, as condições de permanência para a ocupação de todas essas vagas e, mais ainda, a conclusão desses cursos. Na licenciatura, já é histórica a evasão, que tem maior preponderância em algumas regiões e centros de desenvolvimento do país. A pós-graduação também já começa a

17 Veja em <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/proeb> Acessado em 02/02/2022.

18 Destacamos o Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da UEPB.

experimental o mesmo, assim como já começa a contabilizar a ociosidade de vagas¹⁹. Esse fenômeno está difusamente distribuído em todo o país e ambos os casos refletem o desgaste e a desvalorização da profissão na sociedade.

As exigências para o exercício da docência têm variado ao longo do tempo como um pêndulo. Avançamos significativamente desde os jesuítas para cursos de licenciatura e destes para a pós-graduação, como uma exigência colocada pelos próprios docentes e pelos empregadores, como requisito para remuneração. Não obstante, o fantasma do professor notório saber ainda circula livremente. Até onde conhecemos, esse tipo de profissional só existe no âmbito do magistério. Conforme Souza Machado (2021: 58),

Por notório saber, denomina-se o título que confere credibilidade e segurança ao resultado do processo de apuração e legalização de conhecimentos adquiridos por meio de vivências e experiências, mediante o qual também se reconhecem formas de aprendizagem alternativas às propiciadas pelas instituições formais de escolarização.

A autora (op. cit) esclarece que esse expediente,

vigente nas universidades brasileiras, é uma providência [conceder o mérito de notório saber] **com caráter de excepcionalidade**, utilizada para reconhecer a importância, para o exercício do magistério superior, do conhecimento e erudição de pessoas sem a formação pós-graduada determinada legalmente. Antes de ser formalizado pela lei de diretrizes e bases da educação de 1996, Lei nº 9.394, para suprir seu quadro de professores, a Universidade de Brasília, desde o início de suas atividades, já fazia uso desse expediente incluindo-o nos seus estatutos. (grifos nossos)

¹⁹ O cenário nacional nos anos 2016 a 2022 desmotivou fortemente o ingresso na pós-graduação pelo acentuado corte de bolsas.

Porém, na Lei nº 13.415/2017, que trata do Novo Ensino Médio, há um espaço para a atuação de profissionais notório saber. Vejamos o resumo dessa grave situação na narrativa da autora acima citada (2021:53), no mesmo texto já referido.

A aprovação do Projeto de Lei de Conversão (PLV 34/2016), em 8 de fevereiro de 2017, pelo Senado, confirmou, no essencial, as mudanças trazidas pela Medida Provisória 746/16 e, com sua publicação no Diário Oficial da União, no dia 16 desse mesmo mês; esse PLV foi transformado na Lei nº 13.415/2017.

As mudanças no capítulo do Ensino Médio da lei nº 9.394/96 tomaram o sentido oposto às concepções vigentes nos anos imediatamente anteriores, orientadas pela perspectiva da formação integral e do incentivo ao Ensino Médio integrado e ao politecnismo. Definiram-se pela lógica do mercado, da reafirmação da diferenciação escolar, via fragmentação do percurso escolar, em cinco itinerários formativos, do estreitamento da formação de base com a adoção de uma subnutrida parte comum, das 'quimeras' das parcerias público-privadas e da admissão de profissionais não habilitados formalmente para o exercício da docência.

Declarações formais de experiências profissionais prévias passam a instruir o processo de admissão de pretendentes à prerrogativa do notório saber e, assim, ao preenchimento de cargos para o quinto itinerário formativo constante na nova estrutura do Ensino Médio, a formação técnica e profissional. Os respectivos sistemas de ensino passaram a ter a incumbência de sancionar os resultados dessa análise.

Tal condescendência, prevista para o quinto itinerário formativo do Ensino Médio, referido no inciso V do art. 36 da Lei nº 9.394/1996, conforme redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017, foi reiterada no ar-

tigo 54 da Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, relativa às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação profissional e tecnológica (CNE/CP, 2021).

Até então, o expediente do notório saber não constava na legislação educacional brasileira referente à educação básica, mas à parte pertinente ao exercício do magistério superior, tal como prevê o parágrafo único do artigo 66 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A preparação definida por essa lei para a docência no ensino superior deve ser em nível de pós-graduação, de preferência em curso ou programa de mestrado e doutorado. O parágrafo único acima referido traz a possibilidade do atestado do notório saber como forma de compensar o não cumprimento da titulação exigida em nível de pós-graduação, com a ressalva de que tal distinção só pode ser concedida por universidade com curso de doutorado em área afim do candidato.

Em outras palavras, o que parecia uma excepcionalidade no ensino superior torna-se ponto de pauta para discussão das associações de docentes, dos sistemas de ensino, dos cursos de licenciaturas, das pós-graduações e da sociedade, sendo também do interesse dos jovens e suas famílias. Entre outras questões, esses interlocutores perguntam: a sociedade permite que alguém com *notório saber* sobre o funcionamento do corpo humano atue como médico?

Isto posto, podemos voltar à tira colocada no início do texto e nos perguntar com qual destes perfis ela se relaciona (o missionário, o licenciado ou o notório saber)? E, para avançar na reflexão, faz-se importante pensar em contra argumentos para questões como: por quê investir numa profissão que é exercida por alguns em parte do tempo, como um “bico”, para o qual se está buscando uma porta de saída? Ou por quê investir na pós-graduação se o plano de carreira

não remunera por isso? Ou ainda, por quê investir na formação em qualquer dos níveis se alguém como notório saber pode ocupar o nosso lugar – o lugar de Professor?

Tendências da formação docente de professores de língua e de literatura: da formação clássica à racionalidade técnica

Como um desdobramento da consolidação da profissão de professor, a história das ideias sobre a formação, notadamente a dos professores de língua e de literatura, pode ser contada aludindo-se a quatro fases, a saber: formação clássica, formação tradicional, racionalidade técnica e recontextualização crítica.

Quando nos referimos à formação clássica, aludimos a um período que vai de 1871, quando foi criado o cargo de Professor de Português no Brasil, através de decreto imperial. É importante lembrar que o ensino dessa língua na coroa portuguesa e nas colônias tornou-se obrigatório em 1751, a partir da reforma do Marquês de Pombal, ou seja, criou-se uma demanda somente oficializada no Brasil 120 anos depois. Essa perspectiva de formação durou até mais ou menos os anos 30 do século XX.

De acordo com Soares (2006 e 2012), a institucionalização do ensino de português como língua oficial no país seguiu a tradição para o estudo do Latim que focalizava a composição oral ou escrita à luz das regras gramaticais, dividindo-se em Retórica, Poética e Gramática. Nesse período, não existia uma preocupação com a formação docente, pois os professores eram “leigos” (SOARES, 2006: 2), ou seja, eram em profissionais que atuavam em outras áreas, inclusive jornalistas e escritores, mas também padres, médicos, engenheiros e advogados que eram de modo geral apreciadores da língua e de sua literatura e

a “ensinavam” aos alunos da educação básica e secundária. Fundamentalmente, esses profissionais estudavam/ensinavam a descrição normativa de uma variante de prestígio do português, tida como ‘a língua portuguesa’, cuja ‘melhor’ forma de manifestação e apreciação era ‘a literatura’ consagrada pelos grupos sociais de prestígio. Nesse ambiente cultural, o espelho era o português europeu.

Vejamos que essa informação nos permite compreender a argumentação do estudo de Medeiros (2015), citada na seção anterior. A dicionarização do sentido de professor como *aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina* de alguma forma guarda relação com essa possibilidade facultada pela história da profissão no país.

Essa fase da formação clássica, na qual os *professores* não eram licenciados e tinham como espelho um outro idioma – Latim –, dá ensejo a uma primeira fase da formação dos professores de língua no Brasil, denominada neste texto de fase tradicional, que começa a mudar na terceira década do século XX, pois em 1933 é fundado o primeiro curso de Letras do país, na então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras *Sedes Sapientia*, que, posteriormente, deu origem à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Assim como este, outros cursos de licenciatura também datam desse período, por exemplo, o de licenciatura em Química, na USP, conforme descrito por Mesquita e Soares (2011). É do final dessa década o pensamento de que ao lado de uma formação em nível de bacharelado existisse também uma formação de disciplinas focadas no ensino, configurando o que depois se consolidou como curso de licenciatura (cf. GATTI 2010). Porém, os reflexos dessa formação especializada serão vistos de forma mais cabal aproximadamente vinte anos depois.

De acordo com Soares (2012: 151),

É a partir dos anos 1950 que começa a ocorrer uma real modificação no conteúdo da disciplina portuguesa. E isso se dá porque uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola vai exigindo a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição, o que acarreta, entre outras alterações, mudança nas disciplinas curriculares. Em primeiro lugar, é a partir desse momento que começa a modificar-se profundamente o alunado como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização. Nos anos 1960, o número de alunos no ensino médio quase triplicou e duplicou no ensino primário. Em segundo lugar, e como consequência da multiplicação de alunos, *ocorreu um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores, embora estes fossem já, em grande parte, oriundos das recém-criadas faculdades de filosofia, formados não só em conteúdos de língua e de literatura, mas também de pedagogia e didática.* (Grifos nossos)

Nessa fase, apontada por vários autores como fase da racionalidade técnica, a formação docente se caracteriza pelo investimento na apresentação do objeto de ensino e adicionalmente no estudo de questões pedagógicas. No caso do ensino de português, o foco está no estudo *da* língua e no estudo *sobre a* língua (SOARES, 2012: 152, grifos nossos). Isto é, o foco volta-se para aspectos descritivos, que culminaram na construção da Norma Gramatical Brasileira, publicada em 1959 (ILTC, 2022), e no estudo de textos observando-se nestes a manifestação da língua. Um duplo caminho se encontra delineado, qual seja o de estudos da gramática a partir de textos (clássicos da literatura brasileira e portuguesa) e o estudo destes à luz das categorias descritas pelas gramáticas da época. Do ponto de vista pedagógico, a

formação focalizava questões de ordem filosófica, sociológica e técnica, aliando-se estas à aplicação prática. É dessa fase a expansão das escolas normais e das escolas públicas no Brasil, configurando-se, estas últimas, em campos de estágio, bem como a expansão dos cursos de licenciatura nas diversas áreas.

A racionalidade técnica trouxe uma grande contribuição para educação e, conseqüentemente, para a formação docente pelo aporte de fundamentação científica, ao demonstrar que ensinar e aprender são atividades correlatas realizadas com base em resultados de estudos e investigações. Dessa contribuição, duas heranças povoam ainda o imaginário da formação no país e, não raro, ouvimos alguém aludir a uma delas ou a ambas como argumento por autoridade.

A primeira dela é o aplicacionismo, ou seja, a concepção de que a aplicação de uma dada teoria de aprendizagem é capaz de salvar toda a educação. As teorias mais prestigiadas são o Behaviorismo, de Watson, e a Epistemologia Genética, de Piaget. Ambas se beneficiaram da divulgação das ideias do movimento da Escola Nova, que trouxe o desenvolvimento infantil para o centro da discussão, muito prestigiada na década de 30 do Século XX. Para o Behaviorismo, a aprendizagem é resultado de um estímulo e o foco volta-se para as competências biológicas, como a memória, por exemplo, desconsiderando as variáveis psicológicas, sociais e histórico-discursivo que interferem entre si recursivamente. Para a Epistemologia Genética, a aprendizagem é um processo que faz através de estágios de desenvolvimento psicomotor, hierarquicamente postulados como uma resultante da condição humana. Além destes, a aprendizagem está relacionada às estruturas de pensamento que se dariam com base na relação desorganização-organização do conhecimento. Para tal, é preciso que ocorra uma equilibrção entre o desconhecido (o novo) e o conhecido (o velho); uma vez perturbado o conhecimento este

se (re)organiza (cf. BIGGE, 1977). Em outras palavras, determinadas aprendizagens de fazem em determinadas fases do desenvolvimento humano, assim, a abstração, por exemplo, é uma aprendizagem da última fase, antecedida das aprendizagens ocorridas nas fases anteriores.

Tal como se procedeu com as teorias da aprendizagem, fez-se com as teorias linguísticas, transformando algumas delas ou seus produtos, como uma descrição de uma dada língua, por exemplo, em um método de ensino/aprendizagem e sendo este o foco da formação docente por largo tempo. A história registra que uma das contribuições dessas teorias para área do ensino e da formação docente diz respeito aos primeiros manuais didáticos, compostos de volumes destinados à leitura, com exercícios de interpretação e de vocabulário, e volumes de gramática. Posteriormente, esses livros passaram a ser acompanhados dos respectivos manuais do professor.

É dessa vertente aplicacionista, por exemplo, a estreita correlação entre teorias de aprendizagem, conceitos de língua e processo de alfabetização. Situando-se à época da divulgação das teses de Piaget, o conceito de língua cientificamente validado a via como código que precisa ser decifrado e isto, por sua vez, correlaciona-se muito bem com a descrição dos estágios do desenvolvimento psicomotor. Assim, tomando por fundamentação esses estágios, os métodos de alfabetização decodificadores indicaram a organização do ensino tendo como ponto de partida o reconhecimento das letras e dos fonemas, depois a formação de sílabas, destas para a palavra, depois para as frases e, por fim, para o texto. Obviamente, os estudos linguísticos que surgiram em seguida, assim como outras teorias da aprendizagem, demonstram a limitação dessa concepção que parte do mais abstrato – fonema – para o mais concreto, mais real para o usuário da língua – o texto. Aplicações como essa inspiram também a concepção

de leitura como decodificação, ignorando que esta é apenas uma das etapas e não necessariamente a primeira dessa complexa habilidade. De acordo com Paulo Freire (1989) e todas as teorias sócio discursivas de leitura, a decodificação sucede a compreensão de mundo, o exercício da primeira está a serviço da segunda.

Não obstante a contribuição do aplicacionismo, ao vincular definitivamente a docência a um aporte científico, sabemos que não basta a aplicação ou a transformação de uma teoria linguística ou corrente da crítica literária em método, pois, este, como é própria da sua definição, dá conta de um aspecto do objeto. Ademais, não é aplicação de uma teoria que resolve a questão da educação, por ser esta complexa e multifatorial.

A segunda herança da fase da racionalidade técnica diz respeito à relação teoria e prática, concebidas de modo dissociado ou como próprias de uma relação de transferência, na qual aprende-se a parte teórica primeiro para, depois, colocá-la em prática. A ausência de uma concepção de retroalimentação levou o senso comum afirmar que, “na prática, a teoria é outra”, divulgando, assim, um desprestígio à ciência e à valorização do conhecimento empírico desprovido de apreciação crítico-científica. Essa herança por muito tempo influenciou os cursos de formação docente para uma organização curricular voltada, nos três primeiros anos, para a integralização de disciplinas teóricas e o último ano para as disciplinas práticas ou estágio, a famosa formação 3 + 1 (cf. DINIZ-PEREIRA, 2006:54).

Essa distribuição do tempo de formação²⁰ foi alterada a partir parecer 05/2006 do Conselho Nacional de Educação que, cedendo à

20 Estamos numa nova fase em relação a distribuição da carga horária nos cursos de formação docente. De acordo com o Art 4º da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular

luta das associações de professores, das associações científicas vinculadas à pesquisa em educação e à crítica vinda dos cursos de licenciatura, estabeleceu:

- os cursos de Licenciatura destinados à Formação de Professores para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível médio serão organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento, conforme indicado nas Diretrizes Curriculares pertinentes;
- a carga horária dos cursos mencionados no item acima será, no mínimo, de 2.800 horas de efetivo trabalho acadêmico, das quais, no mínimo, 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado e, no mínimo, 2.500 horas, às demais atividades formativas, podendo ser usado como referência o que consta no Parecer CNE/CP nº 28/2001 e na Resolução CNE/CP nº 2/2002, cuja revogação é, no entanto, proposta no Projeto de Resolução em anexo; (CNE, 2006)

Outrossim, essa fase contribuiu para a consolidação de outras dicotomias, além da separação teoria e prática, que colocaram em formação docente no país em crise.

Diniz-Pereira (2006) apresenta outras duas dicotomias, a saber: a desvalorização do curso de licenciatura em prol da valorização do bacharelado e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade social. Sobre a desvalorização, cabe destacar que esta reforçou a que

dos cursos. Essa resolução estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências.

se faz da profissão, historicamente ocupada por profissionais de outras áreas, como aludido acima, acentuada pela ideia que se ensina por vocação (é o caso do missionário), como a sugerir que quem atua nessa área não precisa ser remunerado, ou se for que o seja de forma mínima, posto que é um “bico” (id. Idem, 23 e ss). Essa desvalorização fez crescer a separação entre ensino e pesquisa, ou a separação entre ensino e realidade social, como se um dispensasse o outro, no primeiro caso, e, no segundo, um prescindisse do outro.

Sobre a desarticulação entre a formação e a realidade social, também com base no autor citado, consideramos que esta deve ter sido a maior crise da formação docente, pois situa essa formação específica como uma iniciativa apartada da grande demanda nacional: a educação. Cabe destacar que inobstante a formação de pesquisadores na década de 70 do século XX ter sido vigorosamente impulsionada pela CAPES²¹, no alvorecer da década seguinte, em pleno contexto de luta pelo fim da ditadura e anistia aos exilados pelo golpe de 1964, havia em parte dos setores universitários um alheamento da realidade nacional. No caso da temática em tela, a falta de integração entre os cursos de licenciatura (entenda-se o corpo docente, o currículo e as referências) e a realidade dos licenciandos e/ou onde estes iam atuar levou à constatação de que a prática ajuda a reconfigurar a teoria e esta se sustenta/revisa com base em dados de observação. Esse cenário de crise forjou o surgimento da fase de recontextualização crítica da formação de professores que será descrita na seção a seguir.

Antes, porém, tendo em vista que acabamos de expor, volte à tira da Malfada apresentada no início deste capítulo e identifique correlações com o que acabamos de afirmar.

²¹ Fundada em 11 de julho de 1951

Tendências da formação reflexiva de professores de língua e de literatura: caminhos contemporâneos

A terceira fase da formação docente aludida neste capítulo surge no final do século XX que, do ponto de vista científico, é tão importante quanto foram os anos 60 daquele século. Referirmo-nos à fase da virada política, no sentido que esse foi um período em que as minorias conquistaram alguma visibilidade e no qual se passou a discutir a relação de uma ciência engajada com as demandas da sociedade.

No âmbito da formação docente, tendo como referência uma crítica bem contextualizada do quadro da racionalidade técnica, diversas correntes de estudo tematizando diferentes aspectos se multiplicaram no país. Algumas delas surgiram daqui mesmo, como as ideias de Freire (1987) e as do Professor Júlio Emílio Diniz-Pereira (2006, 2008), e outras vindas do exterior, como ideia do professor reflexivo e as competências necessárias à docência (Perrenoud, 2000; Perrenoud; Thurler, 2002). Entre elas, alguns elos em comum: o caráter político da prática pedagógica, o inarredável compromisso com a educação das classes populares e uma formação que leve o professor a ser cada mais reflexivo sobre sua atuação e condutor do seu processo de formação. As fronteiras e sobreposições entre essas perspectivas são próprias da complexidade cada vez mais assumida pelas Ciências Humanas de um modo geral e são próprias da perspectiva *glocal* que passou a vigorar na sociedade, no fim da década de 80 do século XX, em várias frentes, como na economia, na política, na geografia.

Por recontextualização crítica da formação docente no Brasil, referimo-nos aqui a um processo que denominamos de “antropofágico”, numa alusão à proposta da Semana de Arte Moderna, pois o que ocorreu (e ainda ocorre) é assimilação crítica de propostas de

formação engendradas em outros países e sua correlação com as nossas condições de utilização e (re)aplicação na direção de uma retroalimentação. A título de exemplo, veja a grande difusão e revisão da perspectiva do ensino de gêneros textuais na última década: conceitos revisitados, limites ampliados, fronteiras sobrepostas.

Dentre as várias correntes que compõem esse movimento, por uma questão de espaço²², vamos citar aqui apenas a vertente do professor reflexivo, associada ao trabalho de Shön, que fundamenta também a ideia de do professor-pesquisador; a vertente das competências para o ofício, defendida por Perrenoud; e a proposta da formação acadêmico-profissional, proposta do Diniz-Pereira. A abordagem inspirada na Pedagogia de Paulo Freire será objeto de outra publicação.

O professor reflexivo

Tendo como referência a descrição das tendências anteriormente sumarizadas, parece estranho que dentro do elenco das que orientam(ram)/influenciam(aram) a formação docente uma tenha se dedicado a pensar a reflexividade da profissão como se esta não fosse uma profissão essencialmente reflexiva. Pelo que discutimos até aqui neste capítulo, por um lado, parece anacrônico precisar revisar esse direcionamento, pois o grande embate dos filósofos gregos a seu tempo, com destaque para Sócrates e Platão, era justamente o refletir sobre a ação: a sua, a dos demais (alunos/discípulos) e da sociedade. Por outro lado, quando vemos ressurgir a figura do notável saber e a

²² Remetemos o leitor a Saberes Docentes, Agir Docente, Gestos Didáticos

profusão de “aulas prontas” em diversos meios de comunicação, constatamos a premência do entendimento do que propõe esta tendência.

A prática do ensino reflexivo se concentra basicamente em “pensar” previamente sobre o que fazer, isto é, na etapa do planejamento, pensar sobre a atuação docente, com base no conhecimento sobre a ação, quando o conteúdo a ser transposto didaticamente (ministrado) será moldado em função do conhecimento sobre a turma/série, e, depois, refletir durante a atuação propriamente dita e, ainda, na etapa da avaliação a *posteriori*, que já se torna por sua vez um momento de (re)planejamento.

O texto de Shön (1997), *Formar professores como profissionais reflexivos*, publicado inicialmente em 1992, em seu título, denuncia o rumo da profissão no final do século XX, qual seja aquele no qual os profissionais habilitados a levar adiante as funções da escola (socializadora, de preparação para o mercado de trabalho, recontextualização crítica do conhecimento e letramento) eram tomados como meros executores, atuando em péssimas condições de trabalho. Sobre isso, o autor afirma:

A vaga²³ atual de reformas educativas oferece uma oportunidade única para reexaminarmos estas questões²⁴, pois o que está a acontecer na educação reflecte o que está a acontecer noutras áreas: uma crise de confiança no conhecimento profissional, que despoleta a busca de uma nova epistemologia da prática profissional. Na educação, esta crise centra-se num conflito entre o *saber escolar* e a *reflexão-na-ação* dos professores e dos alunos.” (Shön, 1997: 80) .

²³ A tradução empregou o português europeu.

²⁴ (1) Que competências os professores deveriam ajudar as crianças a desenvolver?, (2) Que tipos de conhecimento e de saber-fazer permitem aos professores desempenhar o seu trabalho eficazmente?, (3) Que tipos de formação serão mais viáveis para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho do trabalho?

Os estudos desse pesquisador apontaram dois tipos de processos de reflexão próprios da docência, a saber: a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. Segundo o autor (1997:83), o primeiro tipo de reflexão (reflexão na ação) está relacionado a “uma série de momentos sutilmente combinados”, que pode começar com o momento em que o/a professor/a é surpreendido pelo que um/a aluno/a faz ou diz (afirma, pergunta, se contrapõe). Em seguida, o/a docente passa a refletir sobre isto, para tentar entender e com isso, depois (ou ato contínuo), reorientar a aula/sequência didática/o ensino. Diz ainda que esse processo pode incluir repetir a experiência com o novo formato, para testar se a experiência não foi apenas casual. As palavras do autor são emblemáticas sobre como se dá esse processo: “Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras.” (op. cit.: 83)

O segundo tipo de processo reflexivo (refletir sobre a reflexão-na-ação) é uma reflexão retrospectiva, pois dá-se a depois da ação quando o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Comparando este com o anterior, o autor (op. cit) afirma que “refletir sobre a reflexão-na-ação é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras.”

Assim, do trabalho desse autor resulta a tríade usada nos processos de formação que o tomam como norteador: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação. Como decorrência, o perfil de professor que emerge dessa concepção teórica é de prático-reflexivo. De acordo com Hartaman (2015: 15)

A prática reflexiva envolve a integração de aspectos do ensino que, muitas vezes, são tratados como fatores sequenciais ao invés de simultâneos. Um exemplo é teoria, pesquisa e prática. Apesar de normalmente serem tratadas separadamente nos cursos de

formação de professores, os profissionais reflexivos combinam essas três formas de conhecimento enquanto estão ensinando. Outro exemplo é pensar e o fazer durante uma aula. Um terceiro exemplo é a escola e a experiência cotidiana. Os professores reflexivos fazem conexões explícitas entre aquilo que os alunos aprendem na escola e as aplicações desse conhecimento na experiência cotidiana. Isso é feito enquanto ensinam as matérias, e não depois.

Em síntese, refletindo na e sobre a ação, o professor torna-se um investigador, também conhecido como professor-pesquisador, afastando-se da racionalidade técnica e de regras derivadas de teorias externas, de prescrições curriculares, conhecendo mais profundamente as peculiaridades de seu trabalho e elaborando estratégias de ação mais adequadas.

Dois exemplos da inspiração dessa vertente na formação de professores são apresentados a seguir. O primeiro está na entrada em vigor do parecer CNE/CP n. 492/2001, que determina que nos cursos de licenciatura seja reservada uma carga horária de 400 horas a parte de formação docente e mais 400 horas para os estágios. O segundo diz respeito ao trabalho de Geraldi (1997²⁵), o clássico *O texto na sala de aula*, que vem influenciando sucessivas gerações de professores de língua e de literatura. Nesse trabalho o autor apresenta as práticas de ensino de leitura, produção textual e análise linguística baseadas nas demandas da turma e da comunidade escolar. Não é à toa que essa proposição é uma das mais seminais da área, integrando o que se chama período na inovação, por oposição ao da tradição.

²⁵ Ampliado de Geraldi (1991) e revisado Silva et al (2014)

Porém, essa tendência reflexiva recebe muitas críticas de pesquisadores do Brasil e do exterior. Entre os estrangeiros, destacamos a crítica de Zeicher (1993), ao destacar o fato de que a “moda do professor reflexivo”, quando imposta por políticas governamentais, pode levar os professores a pensarem sozinhos sobre o seu trabalho. Assim, a reflexão deixa de ser prática social, realizada pelos coletivos escolares, no qual os grupos de professores podem apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros, para ser uma prática individual. Isso acaba desviando a atenção dos professores de uma análise crítica das escolas enquanto instituições para a preocupação com os seus fracassos individuais. Além disso, com esse desvio, a tendência é os professores focarem suas análises na própria prática e nos seus alunos. Assim, excluem-se as considerações sobre as condições sociais de ensino que influenciam o trabalho do professor e o foco fica muito estreito. Por fim, o autor chama atenção para o fato de nessas condições ressurgir a racionalidade técnica sob a bandeira da reflexão, levando os professores adotarem as reflexões homogeneizadas feitas por terceiros, a exemplo de redatores de documentos prescritivos, programas didáticos, etc, sugerindo que os professores *imitem/adotem* práticas sugeridas por esses *outros alheios à sua escola*. Isto posto, a noção de professor reflexivo como um intelectual crítico-reflexivo fica esvaziada.

Entre os brasileiros, merece destaque a análise de Pimenta (2005: 45- 47), segundo a qual a apropriação generalizada da perspectiva de reflexão, pelas reformas educacionais em governos neoliberais, transformou o conceito de professor reflexivo em mero termo, desvinculando-o de sua dimensão político-epistemológica, fundamental ao exercício da profissão docente e melhoria das condições de ensino.

Dando sequência, passamos à teoria das competências e habilidades que é uma das mais divulgadas ultimamente no campo da

formação docente e também uma das mais controversas, como se verá nesta exposição.

De acordo com Houaiss (2001), competência significa, entre outros sentidos específicos, a capacidade que um indivíduo possui de expressar um juízo de valor sobre algo a respeito do qual é versado; a soma de conhecimentos ou habilidades; em psicologia é a capacidade objetiva de um indivíduo para resolver problemas, realizar atos definidos e circunscritos. Como já apontamos em outro estudo (LINO DE ARAÚJO; SILVEIRA, 2017), a noção de competência foi popularizada no glossário da educação brasileira a partir da LDB, publicada em 1996 (BRASIL, 1996). No texto da Lei, o termo aparece várias vezes, ora definindo as ações que cabem à União, aos Estados e Municípios (artigos 9º, 10, 11), ora definindo critério para organização da seriação da educação básica (artigo 23), ora como fundamento organizador do currículo (Artigo 9º, inciso IV), onde se lê:

“[cabe à União] estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.”

Essa Lei foi ratificada pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, (BRASIL, 1998), resolução que teve grande repercussão na organização desse nível de ensino, na preparação de material didático, na formação de professores e, posteriormente, na organização do ENEM.

Na área de educação, a partir da década de 90 do século XX, a teoria das competências e de habilidades começou a ser discutida de forma mais ampla. Na literatura sobre o tema traduzida para o

Português, Perrenoud é um dos autores mais citados. Em seu trabalho (2000, p. 7), competência aparece definida como sendo “uma capacidade de agir eficazmente, em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Como se pode inferir, conhecimento nessa definição é entendido como o de natureza escolar, acadêmico ou enciclopédico, todavia, sabemos que outros tipos de conhecimento, como aqueles que decorrem da experiência prática, de outras esferas de atuação, como o campo político, o religioso, etc, bem como o conhecimento sensorial e intuitivo, inclusive, se mostram relevantes para que ação se torne eficaz, ou nos termos da teoria aqui mobilizada, para que o sujeito seja competente. Evidentemente, diferentes tipos de conhecimento entram em sinergia para tal.

Como um formulador e defensor da pedagogia das competências, Perrenoud (2000) entende que a adoção deste modelo na escola seria uma via para sair da crise do sistema educacional. Segundo ele,

aceitar uma abordagem por competência é, portanto, uma questão ao mesmo tempo de *continuidade* – pois a escola jamais pretendeu querer outra coisa – e de *mudança*, de *ruptura* até – pois as rotinas pedagógicas e didáticas, as compartimentações disciplinares, a segmentação do currículo, o peso da avaliação e da seleção, as imposições da organização escolar, a necessidade de tornar rotineiro o ofício de professor e o ofício de aluno têm levado a pedagogias e didáticas que, às vezes, não contribuem muito para construir competências, mas apenas para obter aprovação em exames [...] (PERRENOUD, op. cit., p. 15).

Na citação transcrita, o autor expõe a ineficiência de um sistema de ensino organizado por disciplina, que se preocupa com a seleção de conteúdos, com a atribuição de notas e reafirma a importância da

abordagem por competência, que seria interdisciplinar, defendendo que a escola, na verdade, nunca pretendeu querer outra coisa, senão desenvolver competências.

Alarcão (2004) coadunando-se a essa posição, destaca que a formação à luz das competências, ao contrário do que muitos pensam, contribuiria para uma formação integral dos sujeitos. De acordo com a autora, uma escola organizada à luz das competências estaria focada tanto na transmissão de conhecimentos aplicados ao contexto prático quanto na formação de potência latentes dos alunos. De acordo com Silva; Felicetti (2014), desenvolver competências é um processo em que envolve componentes atitudinais, conceituais e procedimentais de maneira inter-relacionada. Assim, o sujeito cognoscente estaria atuando de maneira reflexiva o tempo todo.

Levando à cabo a proposta de não apenas (re)pensar o currículo, mas toda a formação docente, Perrenoud (2000) elenca 10 competências essenciais à formação docente, conhecidas como competências para ensinar; são elas:

- organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- administrar a progressão das aprendizagens;
- conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação;
- envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe;
- participar da administração escolar;
- informar e envolver os pais;
- utilizar novas tecnologias;
- enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar a própria formação.

Em suma, os professores que atuam à luz das competências não apenas organizam e dirigem situações de ensino-aprendizagem, focadas em situações reais, mas se envolvem com o mundo à sua volta em permanente processo de (auto)formação, além de serem agentes da gestão escolar.

No Brasil, a adoção desse paradigma mostra-se presente na documentação que parametriza a educação básica, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos exames de avaliação desse nível de ensino, como o SAEB, bem como nos exames de larga escala de avaliação do ensino superior, a exemplo do ENADE, e no exame de seleção para o ensino superior, ENEM. No ensino superior, a teoria das competências tem influenciado largamente diferentes espaços de formação profissional.

Os autores apresentados têm uma postura pró-competência, isto é, são aqueles que se filiam às vertentes sócio cognitivista e sócio construtivista da educação e acreditam que adotá-las leva a redefinição dos currículos, conduzindo a uma visão de escola em sintonia com as demandas da sociedade. Todavia, essa não é a única visão. Como se trata de uma noção que nasceu na esfera profissional como uma resposta às exigências de mercado global, marcado pela noção de qualidade, no campo educacional esta é uma noção controversa. Na opinião de Ropé e Tanguy (1997), esse conceito foi introduzido na educação escolar quando ainda estava sendo desenvolvido na educação profissional. Isso implica dizer que a houve uma apropriação para a educação como um todo quando um sentido específico, relacionado à educação e economia ainda não estava ainda claramente definido.

De acordo com essas autoras, a noção de competência não tem uma definição conclusiva, “ela se apresenta, de fato, como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesse diverso”

(p. 16). Essas autoras assumem uma postura crítica em relação ao conceito de competência em seus usos sociais e científicos, questionando, a priori, a falta de clareza epistemológica provocada pelas múltiplas interpretações deste termo, bem como a necessidade de repensar o modelo pedagógico tendo em vista adequá-lo à pedagogia das competências.

Ainda de acordo com Ropé e Tanguy (1997), uma das características essenciais da noção de competência é que ela é inseparável da ação e só pode ser realizada em uma situação dada. Assim, trabalhar com competências, segundo Kuenzer (2007, p. 17) exige a “redefinição do modelo pedagógico, repensando os problemas de transmissão dos conhecimentos e de aprendizagem, a fim de conciliar racionalidade pedagógica e racionalidade econômica”.

Ramos (2011), uma das autoras brasileiras que tem feito críticas consistentes a essa noção, pois considera que a mesma precariza totalmente a educação e destina a escola apenas à função de preparar para o mundo do trabalho, afirma que a adoção da noção de competência no âmbito da legislação sobre ensino no país decorre de

uma certa forma de compreender a sociedade e suas relações no mundo contemporâneo, demonstrando, por um lado, uma confiança quase apologética no atual estágio de avanço da tecnologia e na capacidade de a escola preparar cidadãos e trabalhadores intelectual e psicologicamente adequados a essa realidade. (...) Nesse cenário, a escola, especialmente, a média é convocada a contribuir para a aprendizagem de competências gerais, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas e que respeitem as diferenças. (...) Concluímos que a noção de competência é limitada em relação à perspectiva de formação humana, da mesma forma como a ideologia que busca conferir legitimidade aos novos padrões de

acumulação de capital e de relações sociais tem seu limite na construção de uma concepção de mundo transformadora. (p. 129, 135, 304).

Em relação à inclusão da noção de competência na educação, tanto pesquisadores pró-competência, bem como os críticos, compartilham da mesma opinião ao afirmarem que tal noção adentrou nesse contexto através da educação profissionalizante. Para Sacristán (2011) que esse termo “teve uma presença ligada à tradição firmemente arraigada no mundo da formação para o trabalho” (SACRISTÁN, op. cit., p. 36). Neste caso, sua significação estava voltada para designar os tipos de ações que devem ser exercidas em um determinado local de trabalho. Trata-se de uma formação que objetiva atestar as responsabilidades, precisar as qualidades de quem desenvolve certo trabalho, bem como estabelecer critério de valoração da idoneidade daquilo que foi realizado em comparação com o que foi exigido, tendo em vista a respectiva competência.

Para finalizar essa indicação das críticas, cabe lembrar que Sacristán (2011) admite ser confuso o conceito de competência, acumulador de significados de tradições diversas e ainda se que tem pouca experiência concreta para analisar como esse conceito poderia ser realizado na prática. Para o autor, estamos diante de um fenômeno paradoxal que, de um lado, pretende ser elemento de integração e de ampliação dos limites existentes na formação docente e nos currículos dos atuais sistemas educacionais, ao mesmo tempo em que a cultura escolar não está preparada para integrá-lo.

Por fim, concluindo esta seção, apresentamos a vertente da formação acadêmico-profissional de professores(as), defendida por Júlio Emílio DINIZ-PEREIRA, professor da UFMG. Para esse autor (2008), a formação docente é um processo de suma importância para a sociedade e para a transformação humana e, portanto, deve ser desenvol-

vida numa correlação entre a universidade e a escola básica. Segundo esse autor, o processo de formação docente deve encaminhar-se pelo trajeto formação acadêmico-profissional, superando a polaridade e dicotomia suscitadas pelos os processos denominados de “formação inicial” e de “formação continuada”. A tese básica desse autor é promoção de práticas educativas realizadas entre professores(as) experientes e iniciantes, em parceria universidade e escola, para que se atinja objetivos comuns, na (re)construção do conhecimento e em proposições transformadoras da realidade.

De acordo com Billig e Freitas (2019), Diniz-Pereira aposta na formação compartilhada entre universidade e escola, para isso, citam o Professor (2008, p. 265): “[...] discutir desafios e potencialidades para o estabelecimento de parcerias (entendidas aqui como iniciativas conjuntas para se atingirem objetivos comuns) entre universidades e escolas para a formação de profissionais da Educação Básica no Brasil”.

As autoras ao apresentarem a proposta do pesquisador, argumentam sobre a inadequação e uso acrítico dos termos “formação pré-serviço” ou “formação inicial”, para caracterizar a formação daqueles que atuam na Educação Básica brasileira. Em relação ao termo “formação pré-serviço”, Júlio Diniz defende que esse desconsidera o fato de que em várias regiões brasileiras ainda existem profissionais que exercem o magistério sem a habilitação mínima exigida (Ibidem). Ou seja, “existe ainda no País um grande contingente de pessoas que, ao ingressar em um curso ou programa de formação docente, em uma instituição de ensino superior, já atua no magistério há vários anos” (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 255) e, por isso, não se pode denominar, para esses, que a formação em nível superior, seja formação “pré-serviço”.

A proposta do autor, em suma, posiciona-se favorável a uma “formação acadêmico-profissional”, pois, a etapa da formação que

acontece nos cursos de licenciatura deve, segundo ele, ser realizada de forma conjunta com o “chão da escola”, ou seja, no interior das escolas de Educação Básica, de modo que seja compartilhada por ambas instituições a responsabilidade de preparar novos profissionais da educação. Essa é uma proposição seminal no sentido de que mostra o elo indissociado da formação e da atuação docente.

Para Diniz-Pereira (2008), assumir a profissionalização da docência é necessário para o enfrentamento de posições que, do ponto de vista político-ideológico neoliberal, procuram minimizar o impacto da formação permanente sobre a prática docente e, com base em pesquisas produzidas em contextos educacionais bem diferentes do contexto educacional brasileiro, afirmam ser “quase nulo” o impacto da conhecida “formação inicial” na mudança da prática docente. Tais pesquisas defendem a flexibilização e/ou a desregulamentação da chamada “formação inicial”, defendendo a diminuição da carga horária dessa formação, recomendando que seja realizada em instituição de ensino superior, “menos caras que as universidades”.

Essa perspectiva é também criticada pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2018), pois de acordo com a entidade, tanto a formação inicial quanto a formação continuada têm que ser entendidas como um “processo permanente”, em que se articulem as instituições de educação básica e superior. Portanto, essa posição suscita “[...] um debate aprofundado no âmbito do planejamento da política nacional de formação de profissionais de educação básica” (ANFOPE, 2018, p. 40). Para a Associação, essa formação pode ser formulada a partir da articulação das redes de formação docente que compartilhem saberes e ações, com base nos princípios básicos de articulação, corresponsabilidade e movimento.

Por enquanto, a proposta do Prof. Diniz-Pereira parecer não ter sido entendida, mas segue suscitando os desdobramentos e aplicações práticas que revelam a potencialidade do diálogo entre escola básica-cursos de licenciatura e programas de pós-graduação.

Isto posto, volte à tira da Mafalda e pense nas implicações das tendências aqui apresentadas aplicadas à situação ilustrada no texto.

Considerações Finais

Conforme dito na introdução, o objetivo deste capítulo era apresentar uma visão panorâmica da temática formação docente, tendo em vista instigar o/a leitor/a a uma revisão crítica do seu (per)curso de formação. Esperamos que você tenha acompanhado o raciocínio apresentado, ao indicarmos que esse tema, no Brasil, está balizado pela presença dos missionários, como os primeiros professores reconhecidos como tal, seguidos pelos professores leigos e os de notório saber e, por fim, os licenciados. E o seu (per)curso, leitor/a, qual foi(é)? Liga-se a uma dessas grandes vertentes? O que você planeja para seu futuro profissional?

Queremos destacar que o exercício da docência feito por profissionais habilitados em cursos de licenciatura, ofertados no país, pela rede federal e estadual, de ensino superior, sobretudo, resulta de árduas e contínuas lutas da classe que têm como ponto alto a Constituição Federal de 1988, ao definir a educação como direito básico e matéria de Estado. Esta conquista, porém, não pôs fim à luta. Ao contrário, desde lá, precisamos reivindicar espaço nos planos de governo dos diferentes entes federados.

Esperamos também ter deixado claro que formação docente, é um processo de (re)formação, dado que todos/as os que chegam aos cursos de licenciatura trazem consigo inúmeros modelos de professores/as que precisam ser (re)visados com base numa leitura crítica da profissão. E que nem a formação inicial, nem a continuada devem ser relativizadas no Brasil.

Por fim, queremos destacar o espaço que o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), a Residência Pedagógica (RP) e o PROFLETRAS (e demais programas de Pós-graduação voltados para docência) têm ganhado como espaço de formação acadêmico-pedagógica, articulando escola básica e pública com a formação docente. Isto posto, convidamos você, leitor/a, a (re)ler o capítulo 1 e pensar a educação como projeto de Nação.

Para Saber mais

1. BAGNO, M. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de Português. São Paulo: Parábola, 2013.
1. Sementes podres – Filme, 2018, direção Kheiron
1. SOUZA-E-SILVA, M. C. P. ; FAÏTA, D. **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004.

ANFOPE. **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: (Contra) Reformas e Resistências**. Niterói: UFF, 2018. 72 p. Disponível em <https://www.anfope.org.br/documentos-finais/>. Acessado em 22 jan 2022.

BIGGE, M. **Teorias da Aprendizagem para professores**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária EPU, 1977.

BILLIG, E. M.; FREITAS, D.P.S de. Formação acadêmico-profissional de professores(as). **Revista Brasileira Sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 11, p. 1-6, jan-abr 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 jan. 2022.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 04 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796. Acesso em: 26 jan. 2022.

_____. **Parecer CNE 18/1998**. BRASÍLIA, 01 jun. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pcebo15_98.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022.

_____. **Parecer CNE/CP 492/2001** BRASÍLIA, 03 abr. 2001 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022.

_____. **Parecer CNE 05/2006**. BRASÍLIA, 04 abr. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de Professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. TRAVERSINI, Clarice et al. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987. 184 p.

_____. **A Educação na Cidade**. - São Paulo : Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**: Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1996

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Revista Educação e Sociedade. V. 31, n. 113, p.1355-1379, out./dez . Campinas, 2010.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HARTMAN, H. **Como ser um professor reflexivo em todas as áreas do conhecimento**. São Paulo: Amgh, 2015.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

ILTC. INSTITUTO DE LINGUÍSTICA TEÓRICA E COMPUTACIONAL (Portugal). **Portal da Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/admin.html>. Acesso em: 26 jan. 2022.

KEUNZER, A. Introdução: refletindo sobre a experiência. In: KEUNZER, A. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do mundo do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 11-24.

LINO DE ARAÚJO, D.; SILVEIRA, M. de F. A COMPETÊNCIA LEITORA NAS PROVAS DE LINGUAGENS DO ENEM. In: MARCUSCHI, B; LUNA, T. S. **Avaliação de língua portuguesa no novo ENEM**. Jundiaí: Unianchieta, 2017. p. 19-61.

MEDEIROS, R. M. da S. **O professor é um profissional?** 'Verdades' da Grécia Clássica e de dicionários brasileiros de Língua Portuguesa. 2015. 197 f. Tese (Doutorado em Letras)–Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MESQUITA, N. A. da S. e S., M. H. F. B. Aspectos históricos dos cursos de licenciatura em química no Brasil nas décadas de 1930 a 1980. **Química Nova** [online]. 2011, v. 34, n. 1, pp. 165-174.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. THULER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI**. A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PROFLETRAS. **Mestrado Profissional em Letras: profletras rede nacional**. PROFLETRAS Rede Nacional. 2022. Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/organizacao/apresentacao#.YfmaRLhKjIV>. Acesso em: 01 fev. 2022.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. **Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papyrus, 1997.

SACRISTÁN, J. G. **Educar por competências: o que há de novo?**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 77-92.

SILVA, L. L. M. da. et al. (Orgs.) **O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SILVA, G. B.; FELICETTI, V. L. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, p. 17-29, jan. 2014.

SOARES, M. **Que professor de português queremos formar?** 2006. **Boletim da Abralin**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiiisenefil/07.html>. Acesso em: 27 jan. 2022.

_____. Português na Escola: história de uma disciplina. In: BAGNO, M. **Linguística da Norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 141-162.

SOUZA MACHADO, L. R. de (2021). Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. **Retratos Da Escola**, 15(31), 95-109.

VICENTINI, P.; LUGLI, R. S. G.; **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Funções da escola para educação básica: da socialização ao letramento²⁶

Denise Lino de Araújo

Antonio Naéliton do Nascimento

Hermano Aroldo Gois Oliveira

Introdução

No capítulo anterior, foram apresentadas justificativas para convencer o(a) leitor(a) de que vale a pena ser professor(a) no Brasil, apesar das condições adversas da profissão e dos salários que pouco atrativos. Convencido(a) de que há razões para enfrentar quatro ou cinco anos de formação inicial, pensamos que o(a) leitor(a) pode se colocar uma questão reflexiva: para que serve a escola da educação básica?

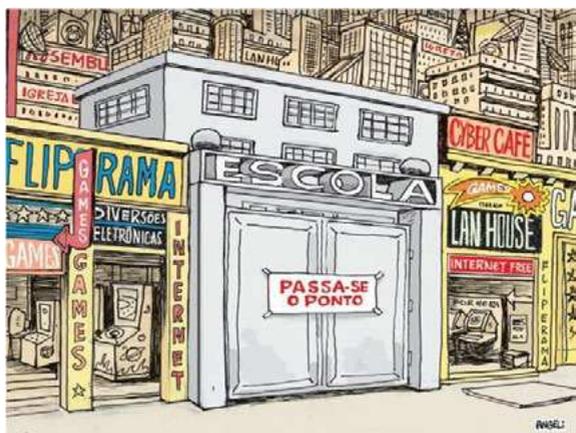
Este capítulo tem por objetivo discorrer sobre as funções sociais da escola para a educação básica, defendendo a tese de que uma des-

26 A primeira versão deste texto foi escrita em 2015-2, quando da atuação conjunta dos três autores numa das turmas da disciplina Fundamentos da Prática Educativa, ofertada para os discentes da licenciatura em Letras – Português, do Centro de Humanidades da UFCG. Naquela ocasião, a atuação dos autores era a de ministrante da disciplina, estagiário docente e monitor voluntário, respectivamente.

sas funções é ser uma agência de letramento. Para isto, está organizado em três partes. Na primeira, apresentamos um breve histórico da escola enquanto instituição social, asseguradora do direito inalienável da educação, desde o século XVIII até os nossos dias. Na segunda, são apresentadas as funções sociais da escola, tais como a compreendem os autores do campo da Educação. Na terceira e última, defendemos a tese de que uma das funções da escola é ser uma agência de letramento. Para isso, estamos fundamentados nas pesquisas que advêm estudos em Linguística Aplicada. Nas considerações finais, apresentamos reflexões sobre os riscos da relativização da escola como agência vivência de práticas letradas que levam à participação na vida cidadã, bem como instituição responsável pela educação linguística e literária das novas gerações.

Juntamente à questão que dá título a este capítulo, queremos que você leitor(a) comece refletindo sobre que sentidos a charge a seguir lhe sugere e mantenha-a em mente, prosseguindo com a leitura deste capítulo

Figura 1 – Passa-se o ponto



Autor: Angeli (S/D)

Breve histórico da escola contemporânea

Considerar a escola como uma agência social significa dizer que seu principal objetivo não se restringe à transmissão de conteúdos tipicamente escolares, muito embora essa seja uma de suas principais funções. Significa entender que seu principal objetivo é colocar em relação sujeitos com histórias de vida e saberes diversos para conviver e dialogar, tendo em vista preservar o patrimônio histórico da humanidade e reconstruí-lo criticamente. Por isso, o direito inalienável à educação deve ser defendido.

A escola tal como a entendemos hoje, sobretudo laica, inclusiva, inter-relacionada e interconectada com a sociedade, resulta historicamente de uma compreensão de que as crianças e jovens não podem ficar para trás; ao contrário, é preciso investir desde cedo para tenham acesso à cultura e possam depois sustentar os mais velhos, defender a nação etc. Nessa história de compreensão das crianças e jovens como sujeitos sociais relevantes cabe destacar as lutas das classes trabalhadoras para garantir que seus filhos tivessem acesso à uma educação formal de qualidade e assegurada pelo Estado.

Para melhor entendimento, consideramos importante ter uma visão histórica de como a escola contemporânea formou-se, ou melhor, como foi configurada pelas forças hegemônicas da sociedade e como as intervenções das lutas sociais ajudaram/ajudam a revisar e ampliar suas funções, de modo que atinja o patamar de ser uma agência de letramento, instância de valorização do patrimônio linguístico e literário da nação, da variação linguística e de combate ao preconceito étnico-racial, de gênero e linguístico, o que já sinaliza caminhos e possibilidades para a escola no contexto atual da sociedade.

É importante entender que a forma como se ensina e aprende na escola não está dissociada do contexto histórico, social, político

e econômico no qual a educação está imersa e a própria escola foi forjada. Numa breve retrospectiva da historiografia da escola contemporânea, adotamos como ponto de partida a educação que surge no século XVIII, no contexto da Revolução Francesa, cuja contribuição pode ser resumida no desafio ainda não conquistado: todos têm direito à educação pública, gratuita e de qualidade.

A análise apresentada por Cambi (1999) destaca que a escola daquele século, preocupada com o estilo de sociedade que naquele momento se instaurava, precisou se adaptar aos preceitos da época que a colocavam como uma instituição central da vida social, cuja função se destinava à tarefa de reprodução do conhecimento, da divisão do trabalho e de reconstrução de classes e grupos sociais.

Além do mais, a escola do século XVIII resulta de eventos importantes como o começo da primeira Revolução Industrial, na Inglaterra e a Revolução Francesa, dentre outros. Esses dois eventos, em particular, foram determinantes para mudanças no que compete a processos de revisão e (re)organização setorial e global da sociedade. Dito de outra forma, toda essa série de reestruturação, ocorrida na escola, oportunizou duas grandes características para a escola contemporânea: a de *renovação* e a de *atualização*, as quais são explanadas a seguir, a partir de considerações de Cambi (1999, p. 398):

i) “tratou-se de renovar a escola a fim de torná-la funcional para a sociedade industrial, democrática, de massa etc., que se vinha configurando como modelo contemporâneo e disseminado de sociedade.”

ii) “tratou-se de atualizar a escola por organização-gestão, por programas, por modelos culturais a uma sociedade nova que se configurava como produtiva, pluralista, aberta.”

Como é possível admitir, essas características centrais da escola contemporânea levaram à adequação das condutas e exigências de uma sociedade industrial – produtiva e capitalista – que a atravessava. A escola, pois, passou a assegurar o direito à educação através de uma organização delineada pelo Estado. Não por acaso, essa instituição assumiu, entre outros, aspectos de obrigatoriedade, gratuidade e estatismo²⁷.

Nesse sentido, o processo social característico da escola contemporânea a colocou a serviço da nação, como também sancionou seu papel emancipatório, fortalecendo, assim, a função da socialização do cidadão desde a mais tenra idade, a partir dos direitos de alfabetização e instrução das massas. Sobre esse aspecto, Cambi (1999, p. 401.) reconhece que

a escola [contemporânea] assumiu um papel cada vez mais determinante na vida social e na organização política contemporânea, um papel de rearticulação e de fortalecimento da vida coletiva. Trata-se de uma centralidade que se ampliou com as transformações ocorridas na família e no estado, além da sociedade civil, ligada também à necessidade de dar vida àquele homem-cidadão que é, de certo modo, a meta e o desafio do mundo moderno e que só pode nascer dentro de um lugar em que o social e o cultural, o político e o espiritual convivam, nem que seja dinamicamente, num equilíbrio precário e aberto, mas que evidencia sua centralidade e estruturalidade.

²⁷ Para Cambi (1999, p. 399), há algumas ressalvas quanto a esses aspectos. Por exemplo, a obrigatoriedade escolar, característica essa central da legislação dos Estados modernos que se iniciou no século XVIII, estava relacionada à frequência de todos os cidadãos, a nível de escola popular. Por sua vez, a gratuidade estava relacionada a “pagamento de taxas simbólicas ou isenção destas para receber, pelo contrário, subsídios e contribuições que são consignados às famílias para manter os filhos na escola.” E, por fim, o estatismo da escola relacionado ao “controle de toda a instrução por parte do Estado e gestão direta do setor (o público) mais importante. (CAMBI, 1999, p. 399).

Neste sentido, a escola passa a ser vista como instituição central para a vida social e política, pois compreende um espaço de relações que participam da produção de existências humanas e sociais representadas por alunos, educadores, bem como por outros agentes que nela atuam, como os demais profissionais da educação, a comunidade, a família. Essa visão, de acordo com Corrêa (2013), assegura a instituição escolar como entidade dotada de poder para influenciar mudanças na sociedade e privilegiar as práticas alternativas mais solidárias e responsáveis de inclusão e compartilhamento de saberes.

No século XIX, com o avanço da perspectiva liberal, surge a chamada educação calcada em uma tendência científica moderna. Dentre as características dominantes dessa educação, Monroe (1984, p. 317) destaca dois aspectos: de um lado a “acentuação da importância do conteúdo dos estudos e do conhecimento dos fenômenos da natureza”, e do outro, “reconhecimento do valor transcendente do método indutivo de estudo”. Essas características gerais asseguraram uma escola capaz de oportunizar ao indivíduo um conhecimento favorável a ponto de desempenhar diligentemente os diversos deveres da vida social, como também as suas faculdades mentais.

Ainda a respeito da escola moderna, é possível destacar o interesse de uma formação para a vida pública, capaz de permitir que os ensinamentos desenvolvidos na instância escolar apresentassem relação direta com a vida do cidadão. Para tal, Monroe (1984, p. 319) chama atenção para uma educação liberal, a qual define como “a que ajusta o homem à sua profissão, à sua vida como cidadão e a todas as atividades de sua vida”.

Tal educação, ainda de acordo com o autor, não deve conter apenas meras instruções técnicas, pelo contrário, deve incluir o domínio pleno dos conteúdos. Por isso, a aplicação dos conhecimentos apre-

didados das práticas escolares, o desenvolvimento de competências, saberes e habilidades são primordiais na escola moderna.

A escola do século XIX assegura, supostamente, o objetivo de uma educação que prepara o cidadão para a chamada vida de bem-estar social. Essa preparação consiste em dois fatores, como exposto por Monroe (1984, p. 322): “primeiro, na aquisição do conhecimento que é melhor adaptado ao desenvolvimento da vida individual e social; e, segundo, no desenvolvimento do poder de usar este conhecimento”.

Nota-se, assim, a tendência de uma educação ampla, que privilegia ações individuais e coletivas desenvolvidas na escola. Porém, a escola moderna incita um dilema, pois, de um lado, não privilegia iniciativas individuais, por outro lado inibe tentativas de práticas de colaboração, de decisões colegiadas, de admissão do compartilhamento de responsabilidades entre educadores (CORRÊA, 2013). Nesse sentido, é uma escola homogeneizada, pois compete ao(a) professor(a) cumprir o que está previsto no currículo elaborado por especialistas, teóricos ou gestores, e aos(as) alunos(as) seguir o que está prescrito como resultado da compreensão que se tem de aluno(a), criança, jovem e menor (SACRISTÁN, 2005).

No século XX, no contexto pós Primeira Guerra Mundial, surge a chamada “educação nova” ou “escola ativa”, como representação de mais um movimento do que se entendia até então como democratização da educação. A esse respeito, Manacorda (1999, p. 311), a fim de situar a nova escola como instância social, apresenta as seguintes características:

- a) É um laboratório de pedagogia ativa, um internato situado no campo, onde a co-educação dos sexos deu resultados intelectuais e morais incomparáveis;

- b) tem o seu ensino baseado nos fatos e nas experiências, como também na atividade pessoal, que surge dos interesses espontâneos da criança;
- c) apresenta um ambiente bonito e atraente;
- d) oportuniza uma educação da consciência moral que visa provocar reações espontâneas e juízos de valor, como também uma educação da razão prática, na qual consiste em reflexões sobre leis naturais do progresso espiritual, individual e social;
- e) quanto à atitude religiosa, resume-se a uma orientação não-confessional ou interconfessional, unida à tolerância.

Essas características compõem as marcas essenciais de uma escola empreendida no século XX que procura oportunizar um ambiente favorável aos cidadãos a ponto de vê-los como sujeitos sociais de uma ordem posta. Como descrito por Manacorda (1999), o fator pedagógico é visto de modo ativo, importante para assegurar a educação de ambos os sexos, embora a escola para meninas e mulheres seja uma conquista que até os dias de hoje não se apresenta de forma ampla em todo o mundo. Sobre isso, veja a interessante biografia de Malala (YOUSAFZAI; LAMB, 2013), a garota que ganhou o prêmio Nobel da Paz em 2014 por defender a educação de meninas no Paquistão, não sem antes ter sofrido perseguições e um gravíssimo atentado por essa mesma defesa.

Uma das preocupações dessa nova escola do século XX é mudar a imagem que dela se tinha formado nos dois séculos precedentes. Por isso, pensa-se na importância de um ambiente bonito e atraente aos cidadãos (alunos e seus familiares). A instituição escolar perde, então, a imagem de internato, “depósito” de alunos, e passa a ser cada vez mais entendida como espaço de socialização e aquisição do co-

nhecimento. Outrossim, esta escola oferece ademais de uma educação conteudista, educação da consciência moral e educação da razão prática como maneiras de melhor socializar o cidadão para a vida na coletividade. Todavia, quanto à educação religiosa, diferente da escola do século XVIII, esta se resume a métodos de orientação não-confessional, fortalecendo-se a concepção de escola laica, gratuita e de qualidade para todos.

Nessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem estão relacionados com ações do cotidiano do cidadão. De acordo com Pérez Gómez (1998), isto faz com que a instituição escolar seja compreendida como entidade auxiliar do processo de formação de mão de obra, de modo que escola e trabalho, sobretudo para as classes populares, se aproximam muito, sendo instâncias indissociadas. De modo geral, essa visão reforça a função disciplinadora da escola. A esse respeito, veja Silva e Araújo (2009) sobre as relações entre práticas laborais e escolares.

Para o século XXI, temos uma escola que oscila entre os pêndulos da inclusão, da formação da mão de obra, do empoderamento e da visibilidade das minorias. As perspectivas críticas e pós-críticas de currículo ajudam a pensar a escola ao mesmo tempo como localmente situada, mas também como integrada às questões transnacionais que afetam a vida dos cidadãos em diferentes lugares. O surgimento e desenvolvimento da web 2.0, que fomentou uma revolução tecnológica e trabalhista no mundo todo, também afetou a escola e a educação, não apenas por proporcionar a educação distância, síncrona e assíncrona, mas por permitir a chamada sala de aula invertida, uma vez que esta não é mais a única instituição que “ensina”; os meios de comunicação de massa já vinham ocupando essa função desde o século XX (ARAÚJO, 2004), porém, à escola cabe o papel de (re)cons-

truir criticamente o conhecimento, tal como proposto por Pérez Gomes (1998), a fim de que modos mais democráticos e humanos de atuação social sejam forjados. E, como decorrência da pandemia por COVID-19, ocorrida em 2020, a escola passa por uma grande transformação em todo o mundo, como resultado da suspensão das aulas presenciais e da utilização da educação remota, no Brasil, em particular (ARAÚJO; PEREIRA, 2020).

Nesse sentido, pensa-se numa escola com uma atuação mais ampla, que não apenas forme para o mercado de trabalho, que reproduza o conhecimento acumulado pela história da humanidade, que molde o cidadão, mas que reconheça a diversidade de saberes e práticas, que favoreça o empoderamento das soluções democráticas e inclusiva. Para uma escola assim, já não basta o professor, formado disciplinarmente, mas um conjunto de profissionais da educação, atuando coletiva e transdisciplinarmente, dado que os alunos são representações de diversos coletivos da sociedade, portanto, os saberes e suportes que apresentam são múltiplos.

Tendo isto em mente, volte a pensar na questão título deste texto e na charge apresentada na introdução e relacione efeitos de sentido que esse breve histórico e essa ilustração podem lhe sugerir. Tenha isto em vista enquanto lê a próxima seção.

A Escola como agência de socialização

Encarar a escola sob a perspectiva sociológica implica considerar as várias funções sociais que essa instituição desempenha no processo de ensino-aprendizagem, tal como defendem vários autores, dentre os quais destacamos Libâneo (2011) e Perez Gomez (1998). Ambos

concordam que as principais funções da escola são: função reprodutora, compensatória, reconstrutora de conhecimentos, interventora em relação ao mundo do trabalho, entre outras.

Para Libâneo (1996 apud LIBÂNEO, 2011), as funções asseguradas pela escola (ou estabelecidas para a escola) dizem respeito à preparação para o mundo do trabalho, formação para a cidadania crítica, preparação para a participação social e formação ética. A primeira função visa à formação geral e imersão na cultura tecnológica e sugere que a instituição escolar forme um cidadão-trabalhador capaz de se inserir no mercado de trabalho. De uma perspectiva crítica, espera-se que a escola contribua para que o aluno/trabalhador seja capaz de interferir na realidade, a fim de transformá-la e/ou ter consciência de seu papel social e não somente ser um reproduzidor de tarefas. A segunda função considera que a preparação para a participação social é uma exigência educativa, com o intuito de viabilizar o controle público sobre o Estado. Essa função, que resgata o papel do cidadão, inicialmente construído a partir da Revolução Francesa, implica o desenvolvimento de competências sociais, as quais incluem relações grupais e intergrupais e participação em processos democráticos. A última função, referente à formação ética, reforça o caráter pedagógico da escola. Isto é, considera que valores e atitudes são mediados pelas atividades escolares.

Pérez Gomes (1998), discutindo este mesmo assunto, destaca que as funções da escola, na sociedade contemporânea, estão dialeticamente associadas e são/foram historicamente delegadas pela própria sociedade. São elas: socialização, preparação para o mundo do trabalho, para a participação na vida pública, reprodução do conhecimento e do *status quo* e, por fim, de reconstrução crítica do conhecimento e da experiência.

Para esse autor (1998, p. 14), “a escola, concebida como instituição especificamente configurada para desenvolver o processo de socialização das novas gerações, aparece puramente conservadora ao garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade.” Essa função pode ser observada quando a escola promove o compartilhamento de conhecimentos e a interação entre seus agentes sociais diretos (professores e alunos) e indiretos (sociedade civil organizada, instituições governamentais e não governamentais relacionadas à educação, como museus, bibliotecas, *sites*). A inter-relação mantida com esses agentes sociais leva à (re)definição de “conteúdos/significados relevantes à construção de sentidos transformadores da subjetividade humana” (MENDONÇA, 2011, p. 349).

Essa função de socialização não está dissociada da preparação para o mundo do trabalho que requer

o desenvolvimento nas novas gerações, não só, nem principalmente de conhecimentos, ideias, habilidades e capacidades formais, mas também da formação de disposições, atitudes, interesses e pautas comportamentais. Estas devem ajustar-se às possibilidades e exigências dos postos de trabalho e sua forma de organização em coletividades ou instituições, empresas, administrações, negócios, serviços [...] (PEREZ GOMES, 1998, p. 15)

É importante destacar que tanto Perez Gomes (1998) quanto Libâneo (2011) concordam que a incorporação ao mundo do trabalho não deve ser a única função da escola, não obstante seja uma das funções mais importantes. Uma escola que não dialoga de forma crítica com o mundo do trabalho, além de preparar uma mão de obra obsoleta, está fadada a meramente inculcar nos alunos valores de

obediência, empenho e disciplina, em consonância com um modelo social neoliberal que separa os sujeitos entre os capazes de intervir e criar e aqueles que meramente obedecem e dependem do Estado.

Quanto à função de preparar para a vida pública, Perez Gomes (1998, p. 15) afirma que

as sociedades formalmente democráticas na esfera política, governadas pela implacável e às vezes selvagem lei do mercado na esfera econômica, comportam necessariamente que a escola assuma as vivas contradições que marcam as sociedades contemporâneas desenvolvidas.

A esse respeito, Nóvoa (1999) considera que a preparação para a vida pública é uma função que a escola deve desempenhar, sendo extremamente relevante à vida do estudante, já que é o espaço em que os aspectos da realidade externa vão ser representados e, de certa forma, imitados. Ainda de acordo com o autor, a escola é a melhor instituição – senão a única – a cumprir esta tarefa, uma vez que a democracia depende da cidadania ativa e consciência clara das responsabilidades sociais.

A função de reprodução do conhecimento está associada ao que os alunos aprendem/assimilam para passar nos exames internos ou naqueles que vindos do mundo do trabalho e associam-se a pautas escolares não necessariamente vinculadas ao exercício do cargo a ser exercido, criando, muitas vezes, o que o autor citado chama de isomorfismo. Sobre isso, vale a pena mencionar o papel dos currículos como mecanismos/documentos de seleção (exclusão) de conteúdos e objetos a serem ensinados e aprendidos na escola. Com isso, não é difícil pensar que muito do *status quo* é mantido ou reforçado pela escola em seus currículos. Nesse sentido, é importante pensar o papel do ensino e aprendizagem de língua e literatura como ques-

tionadores e construtores de novas possibilidades de participação e inserção social.

De acordo com Arroyo (2008), a função reprodutora da escola tem sido fator desfavorável ao ensino, uma vez que a ausência de mediação reflexiva do conhecimento com o cotidiano dos alunos afasta-os de um saber socialmente contextualizado. É essa função que organiza de modo justaposto e descontextualizado dos conteúdos do currículo. À guisa de exemplo, podemos citar a pesquisa de Perfeito (2007), segundo a qual observa-se que o ensino de gramática em algumas escolas tem se afixado em princípios dessincronizados da realidade dos alunos, visto que, nestes casos, foca-se a normatividade das regras, mas omitem-se parâmetros essenciais, como a variedade e o preconceito linguísticos, aspectos indispensáveis ao ensino situado da língua.

Por fim, Pérez Gomes (1998, p. 21) destaca a função da escola como local de reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. De acordo com esse autor, começa-se com o resgate da função humanizadora da escola, fazendo emergir sua função essencialmente educativa que ultrapassa, conforme defende, a função reprodutora anteriormente citada. Essa função inicia-se quando a escola utiliza “o conhecimento público (a ciência, a literatura, cultura, a arte) para provocar o desenvolvimento do conhecimento privado a cada um dos seus alunos/as.” Trata-se, portanto, nas palavras do autor, de uma mediação crítica da utilização do conhecimento, cabendo à escola atuar em dois eixos complementares, a saber:

- Organizar o desenvolvimento radical da função compensatória das desigualdades de origem, mediante a atenção e o respeito pela diversidade.

- Provocar e facilitar a reconstrução de conhecimentos, das disposições e pautas de conduta que a criança assimila em vida paralela e anterior à escola.

Ao reconstruir criticamente o conhecimento, a escola colabora para compensar e atenuar as desigualdades sociais. Isso não implica dizer que a escola deve extinguir as diferenças (econômicas, sociais, culturais), até porque estão além dela. Ela poderá fornecer meios para combatê-las, defendendo uma postura democrática em que promove condições de igualdade de direitos e oportunidades, reconhecendo as falhas da aprendizagem como produto da origem social e não de responsabilidade individual.

Ao cumprir essa função, a escola se (re)configura, elegendo conhecimentos de base crítico-reflexiva, conferindo significados à informação e enfatizando que seus agentes devem estar conscientes do processo de construção dos saberes. Quando a escola negligencia essa função, ao invés de promover a manutenção da igualdade e da justiça, apenas reproduz a realidade caótica e exclusiva, reforçando o individualismo, a autonomia individual, hierarquização, competitividade e, sobretudo, preparando o aluno para aceitar as contradições como processos naturais. Em nossa opinião, essa função crítico-reconstrutiva pode ser vista como a função libertária da escola, tal como proposto pelo educador Paulo Freire em sua obra, com destaque para *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Pedagogia da Autonomia* (1996).

Conforme Tardiff e Lessard (2009), a instituição escolar deve assimilar teorias como consequência do intercâmbio de ideias e interações sociais, excluindo doutrinações ideológicas. Nesse sentido, essa instituição deve capacitar o aluno a redescobrir o mundo através da linguagem, oferecendo o acesso a conhecimentos linguísticos, tex-

tuais, discursivos e pragmáticos que possibilitarão uma visão panorâmica em relação à realidade, alimentando seu senso crítico e ético.

Em algumas escolas, o ensino de leitura e compreensão de textos, por exemplo, tem sido foco de uma postura arbitrária, uma vez que o conhecimento de mundo do aluno é incompatível com a leitura “autorizada” pelo professor, descartando novas possibilidades de diálogo e conferindo um caráter reducionista à aprendizagem, como apontam Kleiman (1993) e Rojo (2009).

Assim, conforme indica Libâneo (2011), cabe à escola o papel de reconstruir conhecimentos a partir das práticas sociais e da experiência dos alunos. Ou seja, a partir da informação fragmentada veiculada pelos livros didáticos e pelos meios de comunicação, é necessária uma reelaboração crítica e reflexiva, dando ao aluno a oportunidade de conhecer os fatores e influências que condicionam a apresentação temática nesses suportes, facilitando e estimulando a participação ativa e crítica dos discentes.

Peréz Gomez (1998, p. 26) afirma que:

A escola, ao provocar a reconstrução das preocupações vulgares, facilita o processo de aprendizagem permanente, ajuda o indivíduo a compreender que todo conhecimento ou conduta encontram-se condicionados pelo contexto e, portanto, requerem ser comparados com representações alheias, assim como com a evolução de si mesmo e do próprio contexto.

Para isso, a escola deve ser compreensiva e estar aberta a uma transformação das práticas pedagógicas e sociais, apoiando-se na lógica da diversidade, respeitando as necessidades individuais e exi-

gências coletividade, uma vez que, provocando a participação ativa e crítica dos alunos, a instituição escolar estará reafirmando a democracia no exercício pleno da cidadania.

Um bom começo parecer ser pensar o currículo de forma interdisciplinar. De acordo com Japiassu (1976), um dos primeiros teóricos a pensar a interdisciplinaridade no Brasil, esta consiste no fato de incorporar os resultados de várias especialidades, tomando-lhes de empréstimo instrumentos e técnicas metodológicas, integrando e comparando assuntos que têm certa correspondência.

A inter-relação dos conteúdos da escola com os outros que compõem o currículo tornam o ensino mais situado e reconstrói o conhecimento já adquirido pelos discentes. Dessa forma, supõe

uma mudança de atitude dos professores diante da rigidez da organização disciplinar implica compreender a prática da interdisciplinaridade em três sentidos: como atitude, como forma de organização administrativa e pedagógica da escola, como prática curricular (LIBÂNEO, 2011 p. 33).

Sobre essa afirmação, consideramos importante destacar que, como atitude, a interdisciplinaridade pode ser vista quando os professores a utilizam com intuito de promover mudanças na forma de ler, compreender e inter-relacionar os assuntos. Isto corresponde ao que se chama popularmente de “pensar fora da caixa”. Como organização administrativa e pedagógica, adotar uma perspectiva que (inter)relaciona as disciplinas, favorece o dinamismo escolar. Por fim, encarada como prática curricular, essa perspectiva contextualiza saberes e estimula o aluno a construir uma visão panorâmica sobre o conhecimento.

Encerrando esse tópico, queremos destacar que sendo o espaço no qual se constroem essencialmente relações sociais, a função socializadora se mostra muito importante, principalmente quando se pensa na escola do século XXI, que busca incluir as minorias e os novos suportes de apreensão, transmissão e conservação do conhecimento/saberes acumulados pela humanidade. Em relação a estes últimos, faz-se necessário não apenas valorizá-los, mas inter-relacioná-los, situá-los histórica e contextualmente para interpelá-los de forma crítica.

Dito isto, veja se você conseguiu relacionar a charge às funções da escola. Se sim, pergunte-se que função da escola ainda pode identificada na imagem? Se não, sugerimos que releia o texto e reflita.

A escola como agência de letramento

Tendo em vista as funções acima apresentadas, passamos nesta seção a apresentar uma outra: a escola como (principal) agência de letramento. Admitir essa função significa ampliar todas as demais e tornar a inter-relação entre elas ainda mais intrínseca.

Inicialmente, é preciso saber o que entendemos por Letramento. De acordo com Soares (1998), trata-se de verbete incorporado como termo técnico aos dicionários da Educação e das Ciências da Linguagem, na segunda metade do século XX, e como tal diz respeito à “condição que adquire grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (SOARES, 1998, p. 18). Prossegue a autora explicando que para ser letrado “não basta saber ler e escrever, é preciso também saber fazer **uso** do ler e escrever, saber responder

às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente.” (SOARES, 1998, p. 20. Grifo nosso.). Essa autora informa ainda que

o letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e escrita em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. É [portanto] um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES, 1998, p. 72. Grifo da autora).

Nesse sentido, fica claro que ser letrado é uma condição social muito ampla da qual ser alfabetizado é apenas um passo inicial. Quando nos referimos à condição ampla, queremos lembrar que o letramento não tem a ver apenas com escrita e a leitura da letra, mas com a leitura e escrita das múltiplas semioses, cores, vídeos, artes plásticas, nos seus variados suportes, telas impressas e digitais, livros impressos e digitais, cinema, TV entre outros. Além disso, o letramento tem a ver com grupos sociais e sua representação sobre a escrita, a leitura, os suportes e a participação social. Por isso, fala-se em letramento como um fenômeno plural e em múltiplos letramentos, dado que cada esfera social define a partir de “forças centrípetas e centrífugas” que práticas de letramento são valorizadas em determinado momento histórico. Como nenhum sujeito está associado a uma única esfera, cada um mobiliza, mesmo que inconscientemente, várias práticas e as faz transitar de uma para outra esfera, guardadas as devidas particularidades.

De acordo com Rojo (2009), o letramento entendido como plural pode ser didaticamente visualizado como sendo composto por le-

tramentos multissemióticos, multiculturais e críticos. Os primeiros (sempre no plural) dizem respeito a

leitura e a produção de textos de diversas linguagens e semioses (verbal, oral e escrita, musical, imagética [imagens estáticas e em movimento, nas fotos, no cinema, nos vídeos, na TV], corporal e do movimento [nas danças, performances, esportes, atividades de condicionamento físico] [...] já que essas são múltiplas e as capacidades de leitura e produção por elas exigidas são constitutivas dos textos contemporâneos. Isso encaminha, claro, para um trabalho interdisciplinar. Por outro lado, é importante também abordar as diversas mídias e suportes em que os textos circulam, já que há tempos o impresso e o papel deixaram de ser a principal fonte de informação e formação. (ROJO, 2009, p. 119).

Os letramentos do segundo tipo dizem respeito “aos produtos culturais letrados da cultura escolar e da dominante, com as diferentes culturas locais e populares com as quais alunos e professores estão envolvidos, assim como abordar criticamente os produtos da cultura de massa.” (ROJO, 2009, p. 120).

Os letramentos críticos, por sua vez, dizem respeito a abordar esses textos e produtos das diversas mídias e culturas, sempre de maneira crítica e capaz de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias. Nesse sentido, é importante a presença na escola de uma abordagem não meramente conteudista dos textos, mas discursiva, localizando o texto no seu espaço histórico e ideológico e desvelando seus efeitos de sentido, replicando com ele e com ele dialogando (ROJO, 2009, p. 121)

De acordo com Rojo (2009, p. 107.), “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática** (grifos da autora).” Em nossa opinião, isto equivale a dizer que entre outras funções, a escola deve cumprir esta, qual seja a ser uma agência letramento, não apenas para fazer os alunos entrarem em contato com o código escrito, mas para, a partir dele, se inserirem na vida pública e no mundo do trabalho, problematizando-o.

Isto posto, a pergunta é: para além da alfabetização o que pode ser feito para que um sujeito se torne letrado? Ou, como a escola pode contribuir para conferir aos(as) alunos(as) as condições para que o processo de letramento ocorra como cerne de todo o currículo colocado em ação?

Em primeiro lugar, é importante destacar que o processo de letramento, assim como a alfabetização, não começa nem termina na escola. De um ponto de vista mais técnico, podemos assumir que esta, sim, é em grande parte feita na escola para as crianças de todas as classes sociais. Mas, as práticas de letramento são muito anteriores à escola. Elas estão, inicialmente, relacionadas com o ambiente em que a criança vive, ao modo como os impressos/materiais digitais e as práticas sociais relacionadas à escrita circulam perto de si, como, por exemplo, ter seu nome gravado em materiais que são seus, ser despertada para nomes em rótulos, jogos com palavras, sons e letras, mas também adultos que leem para ela e comentam outras leituras, livros em casa, acesso a *e-books* etc. Pensando nisso, conseguimos entender algumas das razões que explicam o sucesso e o fracasso escolar. Tomemos como exemplo duas salas de alfabetização

de escolas que atendem a grupos sociais diferentes. Numa, as pessoas com as quais crianças convivem, sejam seus pais, familiares próximos ou cuidadores, têm apenas a educação básica, restrita às séries iniciais e em função de outras inserções sociais, como a participação em igrejas, partidos e associações políticas, grupos culturais e mesmo o trabalho, não precisam de mobilizar de modo reiterado práticas de leitura nem de escrita. Esses adultos, de modo geral, têm poucos recursos para apoiar as crianças em casa na resolução de tarefas escolares. Na outra sala/escola, as crianças convivem com pessoas que leem para criança, chamam a sua atenção para materiais impressos e digitais, são vistos lendo e escrevendo em outras circunstâncias e se engajam com realização das tarefas escolares e sabem como resolvê-las. Quais dessas crianças terão mais sucesso tanto na alfabetização quanto em toda a trajetória escolar? Transporte-se para o cenário do ensino médio e suponha duas turmas de jovens, uma na qual estes têm acesso a bens culturais e acompanhamento domiciliar em seus estudos e outra na qual o acesso a bens culturais valorizados pela sociedade é mínimo e os membros de sua família cursaram poucos anos de escolarização. Quais desses jovens têm mais chances de aprovação no ENEM?

Assim, é muito importante que a escola – isto é, seus agentes, professores, gestores públicos, a sociedade civil organizada – tenha ciência das funções da escola e de seu papel como agência de letramento. Isto significa dizer que cabe à escola ser um espaço de vivência e práticas de letramento escolares e extraescolares, no sentido de que, para as crianças da primeira sala acima apresentada, tal espaço possa suprir as lacunas, ampliando horizontes de leitura, ofertando inclusive à família/cuidadores oportunidades de apropriação crítica

de práticas letradas. Para as crianças da segunda sala, cabe levá-las a interagir com outras práticas de letramento além daquelas que originalmente conhecem, sendo também agentes de letramento de outras crianças das inúmeras salas que existem no Brasil.

Nesse processo amplo, complexo e plural, a escola tem uma importante função a desempenhar, qual seja a de ser uma agência de letramento, isto é, ser uma agência que disponibiliza, apresenta e vivencia com os alunos a diversidade de práticas letradas das esferas com as quais dialoga, em especial com a do mundo do trabalho e a da vida cidadã.

Volte à charge e relacione-a a essa nova função da escola apresentada. Sendo uma agência de letramento, por que “passa-se o ponto”? Que outros letramentos rondam a escola?

Considerações Finais

Em síntese, de acordo com os autores apresentados, há três grandes funções da escola no século XXI: função socializadora, função integradora ou reprodutiva e função reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. A primeira refere-se ao papel que escola exerce ao colocar em interação sujeitos com histórias de vida diferentes ainda que pertencentes a um mesmo grupo social ou colocar em interação sujeitos de grupos sociais diferentes. A segunda refere-se à integração com o mundo do trabalho, integração esta que não se pensa meramente reprodutiva, mas com uma visão crítica sobre o papel do trabalho como instrumento da dignidade humana. A terceira diz respeito ao papel da escola como agência de letramento

com a atribuição de (re)apresentar os usos da leitura, da escrita, da oralidade e com eles o conhecimento acumulado pela a humanidade por meio das práticas letradas das várias esferas sociais com as quais dialoga de forma crítica e a partir de materiais multissemióticos.

Para alguns grupos sociais, essas funções podem ser relativizadas dado que o suporte financeiro garante o acesso à cultura. Porém, isso não é verdade para a imensa maioria dos brasileiros, nem para a maioria da população mundial. Sem escolas funcionando plenamente, muitas crianças e adolescentes não teriam o mínimo acesso a uma vida digna que inclui cuidado, proteção, orientação, alimentação e instrução. Sem escola, o mundo do trabalho, que hoje é transnacional, contaria com “escravos” e não com trabalhadores livres, capazes de (re)repensarem criticamente seu papel na engrenagem (inter) nacional. Sem escolas, o conhecimento acumulado pela humanidade seria patrimônio de poucos e também haveria muito menos saberes. Sem escolas, esse conhecimento não seria interpelado de forma crítica, nem reconstruído para numa cadeia de retroalimentação voltar a fomentar novo conhecimento em favor da humanidade. Sem escolas, as práticas letradas seriam muito afetadas nos quesitos relativos à informação, apreciação e réplica, experimentação artística, organização da Memória, entre outros. Sem escolas, perderíamos o patrimônio linguístico e literário herdado das gerações anteriores.

Se ao pensar um mundo sem escolas, você lembrou-se da charge, atingimos o objetivo principal deste texto que é defender a escola no século XXI como agência socializadora, inclusiva, interdisciplinar e potencializadora dos letramentos. Sem esta instituição, a sociedade viveria no obscurantismo.

Para pensar mais um pouco

Relacione este capítulo a livros, séries, música, reportagens, filmes que tematizem a escola e suas funções e pense como esses produtos culturais representam a instituição escolar.

Sugerimos:

1. O Ateneu – Raul Pompeia (livro)
2. A saga Harry Potter – J. k. Rowling. (livro)
3. Uma professora muito maluquinha – Ziraldo (livro)
4. Escritores da Liberdade – Richard Laravenese (Filme)
5. O sorriso de Mona Lisa – Mike Newell (Filme)
6. Sociedade dos poetas mortos – Peter Weir (Filme)
7. O tema da escolinha do Professor Raimundo – Chico Anysio (música)

Referências:

ANGELI. **Escola:** passa-se o ponto. 2016. Língua nossa site. Disponível em: <https://linguanossasite.wordpress.com/2016/03/23/atividade-6/>. Acesso em: 27 jan. 2021.

ARAÚJO, D. L. de. **Um “Professor” no Horário Nobre:** estudo da explicação em telejornais. 2004. 250 f. Tese (Doutorado)–Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

ARAÚJO, P. S. R. de; PEREIRA, P. R. F. Os desafios do ensino remoto na educação básica com Denise Lino de Araújo: entrevista com Denise Lino de Araújo. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 20, n. 1, p. 231-239, 28 jul. 2020. Quadrimestral. Editora da Universidade Federal de Campina Grande. <http://dx.doi.org/10.35572/rle.v20i1.1834>.

ARROYO, M. G. Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo. In.: _____. **Indagações sobre o currículo**. Brasília, MEC, 2008. p. 36 – 46.

CAMBI, F. Características da educação contemporânea. In. _____. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999, p. 377-405.

CORRÊA, V. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In. FRIGOTTO, Gaudêncio et al. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 129-148.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987. 184 p.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. SP, Pontes: Universidade Estadual de Campinas, 1993.

LIBÂNEO, J. C. Profissão professor ou Adeus professor, adeus professora? In. _____. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011 p. 15-54.

_____. Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola. In. GHIRALDELLI Jr., Paulo (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1996.

MANACORDA, M. A. O nosso século em direção ao ano 2000. In. _____. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 311-355.

MENDONÇA, S. G. de L. A crise de sentidos e de significados na escola. A contribuição do olhar sociológico. In.: _____. **Caderno Cedes**, vol 31 no 85. p. 341-357, set – dez 2011.

MONROE, P. A tendência científica moderna. In. _____. **História da educação**. 16. Ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1984, p. 317-334.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In.: _____ (Org). **Profissão professor**. Porto, Portugal, Porto Editora. 2017. p. 13 – 34.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem e Análise Linguística: Diagnóstico para proposta de intervenção. In: _____ **CLAPFL – I Congresso LatinoAmericano de Professores de Línguas**. Florianópolis: EDUSC, 2007, p.824 – 836.

PEREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola. In.: SACRISTÁN, José Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13-24.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009. 128 p

SACRISTÁN, José Gimeno. O adulto constrói o menor e o aluno. In. _____ **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005. 215 p. Dayse Vaz de Moraes.

SILVA, K. C. B. da; ARAÚJO, D. L. de. Práticas de Repasse de Letramento em Contexto Profissional e Escolar: convergências e divergências. **Ariús**: Revista de Ciências Humanas e Artes, Campina Grande, v. 9, p. 71-81, 30 jun. 2009. Disponível em: https://www.ch.ufcg.edu.br/sites/arius/01_revistas/v15n1/. Acesso em: 26 jan. 2021.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 125 p.

TARDIFF, M. LESSARD, C. A escola como organização do trabalho docente. In.: _____ **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas**. Petrópolis, Ed. Vozes, 5ª 2009. p. 55-80.

YOUSAFZAI, M; LAMB, C. **Eu sou Malala**: a garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo talibã. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. 342 p.

Entre os currículos da escola: teorias, concepções e propostas curriculares²⁸

Antonio Naéliton do Nascimento

Introdução

No capítulo dois, falamos sobre as funções sociais da escola e o lugar que essa instituição ocupa na sociedade. Dentre elas, foram citadas as funções da escola para agenciar o ensino e aprendizagem do conhecimento acumulado pela humanidade, bem como reconstruir criticamente esses saberes. Diante das preocupações que norteiam a prática pedagógica, indagamos ao leitor: Qual a natureza dos saberes escolares e quais os critérios para sua seleção? Que teorias e concepções atravessam o conhecimento eleito como ensinável? Quais os documentos oficiais responsáveis por parametrizar o ensino?

Essa discussão nos leva a pensar sobre Currículo(s), um assunto complexo e que guarda uma polissemia em torno de sua constituição.

²⁸ Texto especialmente produzido para a disciplina Fundamentos da Prática Educativa (2020.1), do cursos de Letras Portugêses, da da Unidade Acadêmica de Letras (UAL/UFGG).

Não obstante a dificuldade de conceituá-lo, podemos retomar a sua etimologia: o termo *currículo* vem do latim *currere*, que a grosso modo pode significar *pista de corrida*. Nessa direção, o currículo indicaria um caminho, um percurso, uma direção, um ponto de onde se sai e onde se quer chegar.

De outra perspectiva, a escolaridade pode ser entendida como esse percurso e o currículo, então, serviria como um guia ou uma fonte da qual o educando se utiliza. Assim sendo, dentro do campo semântico do currículo cabem vozes, discursos, atores, ideologias, identidades, jogos de força, poder, controle, enfim, nele cabe a diversidade tal como a realidade externa se apresenta.

Nesse sentido, o currículo não pode ser reduzido apenas a uma lista de conteúdos selecionados mecanicamente, uma vez que, tal como aponta Silva (2005), o currículo não é um conjunto neutro e desinteressado de conhecimentos. Ao contrário disso, a partir de suas ações linguísticas e discursivas ele atua na identidade docente e discente. Desse modo, os critérios que orientam a seleção dos conteúdos que compõem o currículo não ocorrem de forma imparcial, posto que “essa relação é complexa e permeada por jogos de poder e legitimação de alguns discursos hegemônicos” (CRAVEIRO; DIAS, 2011, p. 192).

Assim, na medida em que se reúnem os interesses particulares dos grupos dominantes, reflete-se numa desigualdade que constitui um conhecimento particular, restrito, não representando o todo significativo que o currículo deveria, pelo menos, tentar alcançar. Em face dessa natureza multifacetada do currículo, destacamos duas noções centrais aos estudos curriculares: o currículo como um campo de estudos e como um artefato/objeto textualmente materializado²⁹.

²⁹ Esses conceitos serão melhor explorados na seção seguinte.

Foi justamente considerando esses dois modos de enxergar o currículo que dividimos este capítulo em três seções, para além desta introdução. Na primeira, discorremos sobre as teorias de currículo que o consagram enquanto campo de estudos; na segunda, apresentamos as principais concepções que atestam a heterogeneidade que comporta o campo do currículo; e, por fim, na terceira destacamos propostas curriculares que validam o currículo como um artefato/objeto de natureza prescritiva. Feito isso, discutiremos nas considerações finais algumas implicações sobre as teorias, concepções e propostas de currículo para o ensino de português como língua materna.

Para ativar alguns conhecimentos prévios sobre o tema em questão, convidamos o(a) leitor(a) a observar a tirinha abaixo e refletir sobre as concepções de conhecimento e currículo escolar apresentadas.

Figura 1 – Currículo escolar



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/150739524039/tirinha-original>. Acesso em: 09/03/2021.

Teorias de Currículo: a constituição do campo curricular no Brasil

Na introdução, citamos duas noções curriculares centrais: o currículo enquanto artefato/objeto e enquanto campo. A primeira,

o entende enquanto um documento de natureza prescritiva, como “o principal artefato de concepção e atualização das formações e interesses socioeducacionais” (MACEDO, 2012, p. 25). Nesse sentido, cabe destacar dois aspectos: em primeiro lugar, assumir que os artefatos curriculares são frutos das teorias que compõem o campo do currículo; e, em segundo lugar, apontar que o currículo enquanto artefato pode ser tomado como um importante instrumento para a prática pedagógica, que fornece subsídios teóricos e metodológicos ao professor, o qual passa a ser um agente diretamente implicado na transposição das normas e conteúdos prescritos.

Para compreender a segunda noção apresentada, faz-se necessário retomar a concepção de *campo*, que, para Bourdieu (1989), é um espaço de crenças, de jogos de linguagens, das coisas materiais e simbólicas, em que há lutas entre os agentes para legitimar dadas representações sobre o mundo. Partindo disso, entendemos que encarar o currículo sob essa perspectiva implica considerar as várias teorias que o validam como um campo, no sentido sustentá-lo sócio historicamente, produzindo recortes analíticos da realidade e categorizando-a a partir de imagens e pontos de vista.

Seja enquanto campo, seja enquanto artefato/objeto, ele pode ser lido à luz das teorias curriculares. Tomamos tais teorias a partir da noção de discurso (SILVA, 2005), de modo que tanto o campo do currículo quanto os artefatos que dele decorrem são atravessados por teorias costuradas e/ou amalgamadas em sua trama linguística e discursiva. Assim sendo, são as teorias – denominadas de *tradicionais*, *críticas* e *pós-críticas* – que conferem significados às práticas discursivas e envolvem a tradição de estudos sobre currículo.

Sob o viés histórico, vale ressaltar que o pensamento curricular brasileiro emerge dos anos de 1920, ainda muito influenciado pelas teorizações americanas (LOPES; MACEDO, 2010), sobretudo com a ins-

piração teórica de John Franklin Bobbitt, educador norte-americano que inaugura tais estudos a partir de seu livro *The curriculum* (1918). No seio desses estudos, destacamos a emergência das teorias tradicionais, que se ocupavam da construção, do desenvolvimento e da testagem de currículos (SILVA, 2005).

As teorias tradicionais estão assentadas em uma concepção de mecanização curricular, cujo modelo está imerso em um paradigma cientificista, tecnicista, centrado no professor e que via os alunos como passivos (BOBBITT, 2004). Nessa acepção, os princípios de administração científica, de organização e eficiência propostos por Frederick Taylor (Taylorismo) deveriam ser aderidos pela educação. Mais especificamente pelo currículo, que, uma vez elaborado, deveria ser reproduzido mecanicamente pela escola, pelo professor e os assuntos memorizados pelos alunos.

A concepção de cultura, portanto, era fixa, estável e o conhecimento era um fato inquestionável (verdadeiro). Logo, o currículo, à luz das teorias tradicionais, não considera a flexibilidade, tampouco o movimento dinâmico e dialógico da prática pedagógica. Nessa perspectiva, “o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica.” (SILVA, 2005, p. 12).

Diante desse contexto, podemos depreender a ligação com o processo crescente de industrialização e urbanização, apresentando um forte alinhamento com os ideais de eficiência e competitividade. Assim sendo, trata-se de uma concepção curricular que “está preocupada, essencialmente, com os modos de fazer currículos, isto é, com o seu processo de montagem, que transfere à escola um caráter comercial e industrial, centrado nos resultados” (LINO DE ARAÚJO *et. al.*, 2020, p. 07).

A título de exemplificação, podemos observar claramente esses ideais presentes nos exames de larga escala, que se associam a uma concepção tradicional de currículo. Nessa acepção, o bom resultado do processo de ensino-aprendizagem depende da adequada apropriação dos conteúdos curriculares materializada em boas notas/colocações em rankings nacionais e internacionais.

Não obstante, vale destacar a importância que as teorias tradicionais possuem em situar o currículo enquanto objeto de estudo e pesquisa; movimento essencial, a partir do qual a tradição em estudos curriculares ganhou fôlego. A esse respeito, é na década de 1960 que se abre espaço para um novo terreno de estudos, as teorias críticas, as quais efetuam uma “completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais” (SILVA, 2005, p. 29), ganhando significativo espaço no discurso educacional e assumindo-se como um movimento de renovação e resistência.

O campo curricular, nesse contexto, se fundamenta em nomes como Michael Apple, Henry Giroux e Michael Young, além de as teorias críticas estarem assentadas, por exemplo, em concepções marxistas, reconceptualistas e voltadas à Nova Sociologia da Educação (NSE), para as quais o currículo reproduzia as estruturas de classe da sociedade capitalista. Cabe frisar a importância basilar dos postulados de Paulo Freire para essas teorias, principalmente ao situar a crítica à educação bancária, em que “ataca o caráter verbalista, narrativo, dissertativo do currículo tradicional” (SILVA, 2005, p. 59).

Desse modo, Freire destaca o esvaziamento da ação que um currículo como esse pode provocar aos alunos, já que o conhecimento, nessa acepção tradicional, é visto como um ato de depósito e não como resultado de pesquisa, de trocas intersubjetivas entre os próprios educandos e com os educadores. Desse modo, temos constituída uma fase de estudos curriculares críticos mais “à brasileira”,

cujos pesquisadores estavam situados no pensamento crítico e político (LOPES; MACEDO, 2010).

Enquanto as teorias tradicionais ocupam-se em como elaborar o currículo, as teorias críticas voltam-se, em contrapartida, aos arranjos sociais e educacionais, colocando em pauta as injustiças e desigualdades. Para isso, conforme apresenta Silva (2005), tais estudos questionam e desenvolvem conceitos que permitem entender a ação do currículo sobre as pessoas. Do ponto de vista ideológico, a perspectiva crítica acaba por favorecer as massas populares, funcionando como um espaço de defesa das lutas no campo cultural e social.

No bojo desses estudos, situava-se a recém criada Nova Sociologia da Educação (NSE), cuja tarefa seria pensar nas dimensões histórico-social e epistemológica do conhecimento, entendendo-o como uma construção social dotada de marcas ideológicas, principalmente quando da montagem de um currículo. Segundo Silva (2005, p. 66), a NSE “consistiria precisamente em colocar essas categorias em questão, em desnaturalizá-las, em mostrar seu caráter histórico, social, contingente e arbitrário”. Partindo desse pressuposto, a NSE não se preocupa se um conhecimento é verdadeiro ou não, mas focaliza as relações estruturais e políticas que atravessam o currículo, sobretudo as relações entre princípios de organização e de poder.

Por fim, destacamos as teorias pós-críticas do currículo, as quais surgem a partir das décadas de 1970 e 1980, fundamentando-se em princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos estudos multiculturais. De acordo com Silva (2005), para a Fenomenologia o foco não era analisar aspectos como capitalismo, ideologia e dominação de classes. O que de fato importava seriam os significados subjetivos, as experiências manifestadas pela linguagem.

Quanto ao currículo multiculturalista, para o mesmo autor, não se separam questões culturais de questões de poder, assim, mais do

que a realidade social, passam-se a priorizar questões de diversidade cultural, aproximando-as pelo viés discursivo (SILVA, 2005). Nessa direção, os estudos multiculturais concebem o currículo como um artefato cultural, cujos conteúdos são vistos como construções sociais.

O pós-estruturalismo, conforme Macedo (2012), traz a ideia de que o significado é socialmente criado e de que não há um conhecimento instituído como único e verdadeiro. Para Lopes e Macedo (2010), o currículo pós-estruturalista constitui um sistema de regulação moral e de controle, que tanto é produto das relações de poder e identidades sociais, quanto seu determinante. Mais do que isso, para o pós-estruturalismo até os próprios sujeitos são uma invenção social, cultural e histórica.

A propósito, vale destacar que a perspectiva pós-estruturalista ganha muito enfoque no Brasil a partir das contribuições de Tomaz Tadeu da Silva³⁰, aqui já referenciado várias vezes. Na década de 1990, o autor edita e traduz autores internacionais e, em colaboração com seu grupo de pesquisa, produz uma intensa e significativa literatura sobre currículo (principalmente o pós-crítico), sendo uma referência para a consolidação deste campo no país (LOPES; MACEDO, 2010).

De acordo com Silva (2006), nas teorias pós-críticas, a partir do papel central da linguagem e do discurso, o currículo passou a ser visto como: (1) uma prática de significação; (2) uma prática produtiva; (3) uma relação social; (4) uma relação de poder; e (5) uma prática que produz identidades. Assim, o currículo foi concebido como elemento discursivo da política educacional, exercendo forte controle simbólico sobre os sujeitos, sobre as identidades, sendo território de disputas e espaço de jogos de poder.

30 Algumas das importantes obras deste autor estão elencadas na seção de referências deste trabalho. De todo modo, vale a pena pesquisar mais sobre a sua profícua produção científica sobre currículo.

Enquanto as teorias tradicionais legitimavam os preconceitos, as teorias pós-críticas encontram no currículo o lugar em que a questão da diferença, mais do que apenas considerada, passa a ser problematizada. Consequentemente, passa a ser trabalhada, posto que “a diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida” (SILVA, 2005, p. 87). Portanto, sendo o currículo uma prática de significação (discursiva), ele pode contribuir para formar as identidades sociais e desconstruir toda sorte de preconceitos enraizados. No bojo desses estudos, ganham força investigações sobre teoria *queer*, racismo, feminismo etc., o que representa um passo muito importante para a discussão e inclusão de minorias.

Além disso, podemos enxergar o currículo também como representação. Entender o currículo sob essa perspectiva “implica expor e questionar os códigos, as convenções, a estilística, os artifícios por meio dos quais ele é produzido: implica tornar visíveis as marcas de sua arquitetura” (SILVA, 2006, p. 66). Nesse sentido, para compreender a “mecânica” dos currículos enquanto documentos-monumentos – como resultados das transformações históricas – é preciso desmontar e demolir suas estruturas, atentando para suas condições de produção (LE GOFF, 1997), para as arquiteturas³¹ estruturais e conceituais, bem como para seu revestimento linguístico.

A respeito das três teorias de currículo acima elencadas, vale ressaltar que ainda que o horizonte pedagógico seja buscar a prática do currículo pós-crítico, sempre haverá indícios das três teorias no exercício da docência. A prática pedagógica, portanto, supõe a retomada do velho, sem perder de vista a atualidade do novo. A seguir, apresentaremos o Quadro 1 com a sistematização de palavras-chave

31 Chamamos de arquitetura estrutural a composição que se encontra na superfície do currículo, isto é, sua organização estrutural. Já como arquitetura conceitual entendemos as teorias e conceitos aos quais os currículos se filiam, assim como os seus conteúdos apresentados.

sobre as teorias estudadas, a fim de que o(a) leitor(a) possa revisar de forma mais rápida os conceitos apontados.

Quadro 1: Sistematização de palavras-chave de acordo com as teorias de currículo

TEORIAS DE CURRÍCULO			
SISTEMATIZAÇÃO DE PALAVRAS-CHAVE	Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-Críticas
	Ensino	Ideologia	Identidade
	Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Alteridade e diferença
	Avaliação	Poder	Subjetividade
	Metodologia	Classe social	Significação
	Didática	Capitalismo	Discurso
	Organização	Relações sociais de produção	Saber-poder
	Planejamento	Conscientização	Representação
	Eficiência	Emancipação e libertação	Cultura
	Objetivos	Currículo oculto	Gênero, raça, etnia, sexualidade
	Resultados	Resistência	Multiculturalismo

Fonte: Adaptado de Silva (2005).

Agora que você, leitor(a), foi apresentado(a) às teorias de currículo, como poderia fazer a relação entre as ideias acima apresentadas e a tirinha que se encontra na introdução desse texto? Dito de outra forma: como você leria a tirinha à luz das teorias de currículo?

Concepções de currículo: a natureza multifacetada do campo

Na seção precedente, visualizamos um panorama geral acerca das três teorias que formam o campo do currículo. Nesta seção, focalizamos algumas concepções de currículo.

Não é novidade para os estudos educacionais que o campo do currículo é elástico, híbrido e interdisciplinar, uma vez que as relações entre conhecimento escolar e científico, a transposição didática, a natureza dos saberes, entre outros aspectos, são preocupações que (re)dimensionam os modos de se pensar e de se fazer currículo.

É justamente o trânsito entre tendências e concepções teóricas que produz a (re)definição deste campo. Lopes e Macedo (2010), a esse respeito, chamam atenção para o fato de que é nesse campo que diferentes discursos são reterritorializados e os sujeitos se transformam em híbridos culturais. Nesse sentido, vemos o jogo de disputas que emerge do currículo, desfazendo limites, fronteiras, aproximando temas, preocupações pedagógicas e políticas, pelo viés discursivo que lhe é característico.

Para Paraíso (2010), o currículo, além de ser um tema controverso, é movediço. A autora diz que:

Ele circula, percorre, move-se, atravessa vários espaços; desloca-se, desdobra-se. Em seus movimentos, wo currículo acontece: nas escolas, nas salas de aula, na política educacional, nas propostas político-pedagógicas, nos livros didáticos, nas faculdades de educação, na formação docente, na pesquisa educacional. [...] Acontece na cultura, no cotidiano e também na mídia. [...] Que ensina, educa, produz sujeitos, que está em muitos espaços desdobrando-se em diferentes pedagogias. [...] É um território de possibilidades, espaço de palavras diversas; lugar de potências e campo de experiências. (PARAÍSO, 2010, p. 12-13.)

Nessa perspectiva, o conceito de currículo incorpora o que está dentro e fora da escola, como na mídia, nas redes sociais, nas diversas esferas de comunicação. Como está dito, ele *circula, percorre*. Para a

autora citada, um currículo é um rizoma, ou seja, uma linha de ação que tem rotas “em frente”, “à direita” e “à esquerda”, que surgem a partir dos interesses, dos eventos, dos acontecimentos vividos pelos atores envolvidos com o currículo. Portanto, nem está definitivamente formado nem provavelmente chegará a um ponto final e este é a primeira concepção que mobilizamos nesta seção.

O termo – rizoma – é bastante comum na biologia e diz respeito a um caule ou raiz que cresce horizontalmente na planta. Transportando essa analogia/metáfora para os estudos curriculares, entendemos que currículos rizomáticos têm a capacidade de emitir novos ramos, “podem criar *inter* e *intra* ressonâncias pela natureza complexa do rizoma e *transversalizar* uns entre os outros” (SANTOS, 2019, p. 109). Temos, portanto, múltiplas conexões transversais que podem apontar para as direções pedagógicas.

Deleuze e Guattari (1995, p. 11) definem tais interconexões como “linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação”. Dessa forma, currículos rizomáticos podem ser entendidos como caminhos, possibilidades de intersecção e fluxos (des)contínuos, justamente pelo movimento dinâmico de influência em políticas educacionais e propostas didáticas, as quais guardam ecos, fios e rupturas entre si.

Uma segunda concepção de currículo a se destacar é a de currículo prescrito. Esse conceito está muito ligado à noção de artefato curricular, conforme atesta Macedo (2012):

Currículo é uma tradição inventada, é um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conheci-

mentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com *conhecimento eleito como educativo* (MACEDO, 2012, p. 25, grifos do autor).

Como se pode observar, nessa concepção de currículo, subjaz a ideia de que este é organizado de fora para dentro, isto é, é pensado por “autoridades”. É em função de uma “dada formação” que se elege um certo tipo de conhecimento, certamente também em função de uma dada concepção de aluno e de escola. Assim visto, o currículo se apresenta enquanto um documento/texto prescritivo, regulador de ações, capaz de registrar entendimentos e sugerir linhas/propostas de ação, um artefato social que deve ser discutido entre partes.

Vale lembrar que currículos prescritos incidem diretamente sobre a prática do professor, já que funcionam como orientadores e direcionadores da seleção que será feita de um universo maior de saberes, que, como sabemos, não tem como ser realizada de forma neutra. Logo, temos implicações pedagógicas diretamente ligadas ao currículo, como a prática de avaliação, que precisa estar em consonância com o currículo, muitas vezes uma exigência que é de ordem burocrática das escolas, das secretarias e do próprio Estado. Um exemplo disso é o próprio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que causa um potencial efeito retroativo (SCARAMUCCI, 2004) sobre as escolas, fazendo-as alterarem seus currículos e rotinas pedagógicas em função de sua realização.

Como face indissociada do currículo prescrito, destacamos a terceira concepção curricular: o currículo em ação. Segundo Sacristán (1998, p. 138), currículo em ação é “o conjunto de *tarefas de aprendizagem* que os alunos/as realizam, das quais extraem a experiência

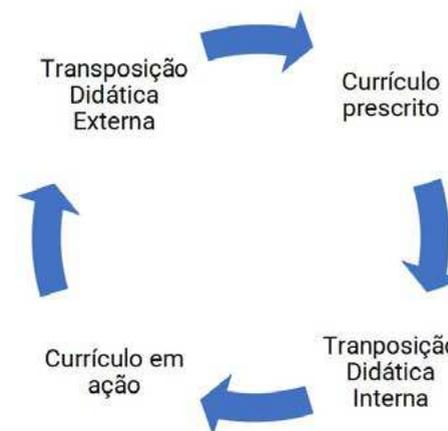
educativa real, que podem ser analisadas nos cadernos e na interação da aula e que são, em parte, reguladas pelos planos ou programações dos professores/as”. Conforme o autor explicita, esse currículo representa o conteúdo real da prática educativa, o lugar em que o saber e a cultura ganham significado prático na interação entre professor e aluno.

Entendemos esses dois últimos conceitos – currículo prescrito e currículo em ação – como práticas mediatizadas pelo processo de Transposição Didática (TD), isto é, resultam de um processo de transformação de saberes científicos em objetos de ensino (CHEVALLARD, 2013). De acordo com Petitjean (2008), a materialização linguística do ato de transposição ocorre de duas formas: TD externa e TD interna. A TD externa é efetuada por instâncias reguladoras, como redatores de programas, autores de artigos, de livros didáticos, currículos prescritos etc. Já a TD interna é realizada pelos próprios professores no exercício da docência, isto é, no âmbito do currículo em ação.

Seja a partir de textos curriculares oficiais, seja na prática docente, a TD refere-se ao processo de transpor o saber acadêmico para o saber escolar. À luz das teorias críticas de currículo, não há como excluir desse processo também a transposição de outros saberes, como os relacionados à cultura popular, por exemplo. Nesse movimento didático, são inerentes questões de ordem epistemológica, didática, política e social, posto que a transposição de um conhecimento restrito, por exemplo, atenderia a dado público específico ou camada social privilegiada. Da mesma forma, considerando as teorias pós-críticas, as identidades, as diferenças e o discurso devem ser pautados quanto a esse processo de didatização.

Observe a figura abaixo que ilustra as relações entre TD e currículo:

Figura 2 – curricular à luz da Transposição Didática



Fonte: Autoria própria (2021).

Na figura 2, temos um esquema que representa o movimento recursivo inerente à prática pedagógica. Nesse sentido, defendemos que a transposição didática externa, devido a seu caráter “legislativo” sobre o sistema didático (o saber, o professor e o aluno), atua sobre a montagem de currículos prescritos, a seleção de conteúdos, assim como indicia opções teóricas e metodológicas. Do mesmo modo, são esses textos prescritivos que influenciam diretamente o que ocorre em sala de aula (TD interna), assegurando o desenvolvimento do currículo em ação.

Mais do que isso, defendemos que a retroalimentação ocorre quando essa reelaboração prática do currículo em ação, materializada nas experiências vivenciadas em sala de aula, fornece subsídios para o processo de transposição didática externa, o qual produz currículos prescritos. E são os currículos prescritos que regulamentam e direcionam o currículo em ação (TD interna). Logo, a linguagem tem

muita importância nesse processo, pois é uma das instâncias que regula e proporciona a didatização dos conhecimentos. Vale lembrar, inclusive, que a prática pedagógica não é linear, e sim cheia de idas e vindas, sendo a recursividade uma característica que lhe é própria.

Ao lado dessas concepções de currículo, destacamos duas outras: o currículo planejado e o avaliado. Com isso, vemos a natureza deslizando do currículo, que se associa a dois componentes muito importantes da prática pedagógica, o planejamento e a avaliação. Enquanto o primeiro refere-se à sucessão de etapas, à sequência lógica de ações didáticas para atingir dados objetivos de ensino/aprendizagem (MENEGOLLA; SANTANA, 2014), o segundo trata do conjunto de ações para verificação da aprendizagem, que deve considerar a individualidade do aluno, a clareza na diferença entre resultados previstos e os obtidos, autoanálise docente e percepção da natureza distinta dos conteúdos/saberes (LUCKESI, 2011).

O currículo planejado, em consonância com Sacristán (2000), corresponde às práticas de desenvolvimento, materiais, guias, atividades didáticas, um conjunto de orientações metodológicas que visam à implementação do currículo prescrito. Já o currículo avaliado diz respeito às “práticas de controle externas e internas” (SACRISTÁN, 1998, p. 139), isto é, quando a partir de critérios pré-definidos ocorre a avaliação processual dos alunos, que pode ocorrer tanto com uma finalidade pedagógica (do professor), como também por um mecanismo de controle do Estado a partir de exames de larga escala.

Por fim, apresentamos a última concepção de currículo: o currículo oculto. Para Silva (2005, p. 76), “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Essa noção emerge das teorias críticas, em que se tem uma visão de que o ensino não pode ser ape-

nas propedêutico, reproduzir o saber dado como legítimo, genuíno, hegemônico e, sim, abrir-se aos saberes que emergem de dentro e fora da escola.

Um dos nomes mais importantes a quem esse conceito se liga é o de Paulo Freire, que muito embora não tenha uma teorização específica sobre currículo, a sua obra defende ideias como *respeito ao saber dos educandos*, *pedagogia libertadora*, *rejeição à educação bancária* que indiscutivelmente estão associadas ao currículo oculto. Em *Pedagogia da Autonomia* (1996), o autor questiona: “Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p. 15).

O autor tensiona o debate para a ideia de que a escola deve ser um espaço de acolhimento, que enxergue esses sujeitos em sua totalidade e em seus aspectos intersubjetivos. Além disso, em conformidade com o que Freire aponta, uma escola alheia aos saberes construídos na prática comunitária conduz a um esvaziamento das dimensões ética, política e social. Podemos pensar, por exemplo, as (re)configurações das práticas curriculares na perspectiva do ensino remoto, em função da pandemia de COVID-19 que afetou o mundo, entre 2020 e 2023³².

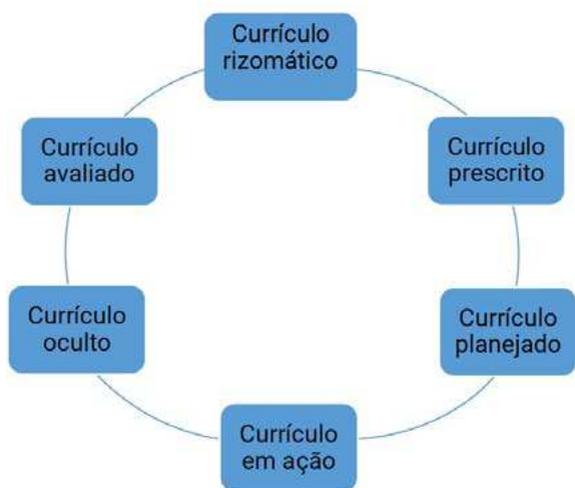
Com a suspensão das aulas presenciais e a obrigatoriedade do distanciamento social, a escola registrou significativos impactos. A mudança da rotina de interação do presencial para o *on-line*, a migração imediata para um sistema remoto de ensino, o silenciamento das vozes em ambientes virtuais, a intensificação da crise econômica (e suas consequências para o mercado de trabalho), as responsabi-

³² Anuncio oficial do fim da pandemia foi feito em 05 de maio de 2023. Veja <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>

lidades familiares e domésticas e, principalmente, o medo de ter a saúde afetada pela doença, sem dúvida foram absorvidos pela escola. O olhar acolhedor para os currículos ocultos dos alunos e professores nesse contexto tornou-se quase que uma obrigação ética.

Para encerrar esta seção, convidamos o(a) leitor(a) a analisar a figura 3, sobre a ideia processual de currículo como uma cadeia em que convergem várias práticas e ações de currículo.

Figura 3–Cadeia curricular como processo



Fonte: Adaptado de Sacristán (1998).

Como podemos observar, não se trata de uma visão estanque de currículo e, sim, de uma interconexão entre as concepções, que o constituem como um processo complexo, permeado por fatores diversos. De que forma os termos/conceitos-chave acima discriminados ampliam o seu entendimento sobre o currículo escolar? Que outros currículos você destacaria como essenciais para a efetividade da prática pedagógica?

O currículo de português na educação básica: um olhar sobre as propostas curriculares do Brasil

No Brasil, o ensino de Língua Portuguesa foi (é) atravessado por diferentes paradigmas conforme os momentos históricos; aqueles ora estavam ancorados em um ensino propedêutico da língua, ora num ensino mais reflexivo. É nessa confluência de paradigmas que, até hoje, ele se organiza. É válido destacar que, nesse processo de transição, as propostas curriculares oficiais exerceram forte influência e foi a partir delas que se pôde pensar um ensino de língua materna que estivesse em consonância com os estudos linguísticos mais recentes. Ademais, foi a partir delas, por exemplo, que se passou a dar visibilidade a objetos de conhecimento menos prestigiados, a orientar o seu ensino teórica e metodologicamente.

Destacamos, entre propostas curriculares de âmbito nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), um documento cuja publicação gerou grande impacto à época, ao orientar a construção de documentos oficiais nas escolas, livros didáticos e propostas de ensino, fornecendo critérios para a implementação de avaliações de larga escala (GERALDI, 2015). Sem dúvida, esse documento foi um marco para toda a educação básica. A propósito, quanto ao ensino de português, concepções importantes ali forjadas serviriam futuramente como pano de fundo para a confecção de outros documentos curriculares, como a própria Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

Em relação à BNCC, temos um texto oficial que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 07). Assim sendo, tal documento, de caráter prescritivo e normativo, se coloca como referência para

que os sistemas de ensino e as escolas elaborem seus currículos. Além disso, propõe-se como balizador dos direitos/objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, de modo que estes sujeitos possam ter acesso a um conjunto de conhecimentos comuns a serem ensinados/aprendidos na escola.

Por fim, destacamos a Proposta Curricular do Estado da Paraíba – PCEP (PARAÍBA, 2018), um currículo local e situado que se organizou a partir dos dois documentos anteriores, sendo uma referência para escolas públicas e privadas das redes municipal e estadual do território paraibano. Nesse caso, temos um importante percurso curricular no Brasil, em que os documentos oficiais de cada época fornecem caminhos teórico-metodológicos que vão sendo incorporados e/ou ressignificados.

Não obstante consideremos a importância dos três documentos citados, para os limites deste trabalho focalizaremos apenas a BNCC e a PCEP (em relação ao ensino fundamental). Os PCN, entre outros documentos citados no decorrer do trabalho, serão referenciados ao final e tomados como indicações de leitura para a ampliação do entendimento sobre currículos brasileiros. A escolha da BNCC e da PCEP se dá pelo fato de que esta última proposta, que concentra especificidades locais, deriva-se da primeira, que é a base nacional, estando, portanto, mais próxima do “chão da sala de aula”.

Contexto de produção e organização dos documentos

A ideia de se implementar uma base nacional comum para o ensino básico está condicionada a documentos anteriores, como a própria Constituição de 1988, no artigo 210, segundo o qual “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Além disso, é na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)–Lei n.

9.394/1996, em seu Art. 26, e no Plano Nacional de Educação (PNE)–Lei n. 13.005/2014, cuja meta 7 (sete) reafirma a importância de se ter uma base comum para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, conforme os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

A discussão a respeito da construção da BNCC inicia-se em 2015, quando o “I Seminário Interinstitucional para a elaboração da base foi realizado reunindo assessores e especialistas” (BRANCO, 2018, p. 103). Quanto ao Ensino Fundamental (EF), esse documento passou por três versões bastante distintas. A primeira versão foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016, recebendo contribuições de especialistas, acadêmicos e associações científicas por meio de uma chamada pública.

Uma vez sistematizadas as contribuições, surge, como resultado, em maio de 2016, uma segunda versão da BNCC. Após o processo de debates e análise dos pareceres por especialistas, foi apresentada uma terceira versão do documento, que recebeu muitas modificações e foi finalmente aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada no dia 20 de dezembro de 2017. Este documento contemplava apenas a parte de Ensino Fundamental, de modo que a parte de Ensino Médio (EM)³³ continuou em construção, sendo homologada apenas em 14 de dezembro de 2018, já contemplando os dois níveis: EF e EM.

Quanto à estruturação da BNCC, temos como fundamentos pedagógicos as *competências e habilidades*, sendo asseguradoras dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Para o nível de

³³ Sobre a não homologação da parte de EF no mesmo período da parte de EM, cabe destacar que o documento para o EM precisaria estar em consonância e alinhado à “Reforma do Ensino Médio”, aprovada em dezembro de 2017 segundo a lei 3.415/17, necessitando, portanto, de mais tempo para revisão do texto oficial.

EF, as competências subdividem-se em: *competências gerais da educação básica*; *competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental*; e *competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental*. Nos três casos, temos uma orientação teórico-metodológica em torno da qual as decisões didático-pedagógicas devem ser tomadas.

Quanto aos anos finais do EF, tais competências inserem-se nos campos de atuação (campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico/midiático e campo de atuação na vida pública), que organizam e se apropriam dos eixos de integração “Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística /Semiótica” (BRASIL, 2018, p. 500). É a partir desses campos, eixos e habilidades que o professor tanto pode fazer a seleção dos gêneros com os quais quer trabalhar, como também a escolha dos procedimentos de ensino; já as habilidades configuram objetivos de aprendizagem que podem servir como um caminho para elaboração de propostas didáticas. Vale ressaltar que a BNCC não possui seção de referências bibliográficas, sugestões metodológicas para o professor, nem critérios para a avaliação.

Com relação à Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCEP), temos um documento feito em contexto de negociação e interlocução com professores (do ensino básico e ensino superior), secretarias, entidades, conselhos escolares, entre outras instâncias, para a construção deste currículo local e situado. Sua elaboração se deu a partir da homologação da BNCC de Ensino Fundamental, em dezembro de 2017. No ano seguinte, com a publicação da Portaria nº 248 de 21/02/2018, foi instituída a Comissão Estadual de implementação da Base Nacional Comum Curricular do Currículo Paraibano (PARAÍBA, 2018). A partir disso, em consonância com a resolução nº 500/2018, a PCEP foi aprovada dia 14 de dezembro de 2018 como um documento

curricular para a educação infantil e ensino fundamental³⁴ do estado da Paraíba.

Um ponto a se destacar em relação a essa proposta é o seu dobramento quanto aos documentos que a antecederam: “houve a necessidade de se definir o processo de elaboração para a Proposta Curricular Paraibana, sem se desconsiderar os documentos vigentes. Assim, buscamos recuperar, revisar e sistematizar os documentos curriculares anteriores” (PARAÍBA, 2018, p. 13). Não obstante o documento mobilize outros currículos, o seu vínculo maior é, de fato, com a BNCC, já que a necessidade de se criar uma PCEP parte do texto oficial vigente.

Nesse sentido, a PCEP recupera filiações teóricas e objetos de aprendizagem da BNCC para compor suas orientações, assim como elenca os “conhecimentos essenciais aos quais todos os alunos na Paraíba têm direito a ter acesso e a se apropriar, com vistas ao seu pleno desenvolvimento” (PARAÍBA, 2018, p. 15). A esse respeito, vale salientar que, assim como a BNCC, a PCEP adere às noções de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, habilidades e competências (gerais e específicas), que norteiam os documentos.

Quanto ao componente Língua Portuguesa, a PCEP assume a mesma noção de campos de atuação da BNCC, já citados anteriormente, assim como os eixos nela previstos: “Oralidade, Leitura/escuta/interpretação, Produção (escrita e multisemiótica) e Análise linguística/semiótica” (PARAÍBA, 2018, p. 73). Para tanto, o documento reorganiza os objetivos de aprendizagem a partir de cada eixo, apontando

³⁴ A PCEP de Ensino Médio (EM) foi aprovada praticamente dois anos depois, em 17 de dezembro de 2020, devido a dois principais fatores: em função do hiato temporal entre a homologação da BNCC de EF e EM, de um ano; e, também, pela pandemia de COVID-19, que atrasou os trabalhos de apresentação da proposta curricular para o EM.

que habilidades e conteúdos da BNCC são mobilizados. Por fim, a PCEP aponta possibilidades metodológicas, assim como procedimentos de avaliação. Há também uma seção de referências bibliográficas.

A seguir, temos um modelo esquemático no sentido decrescente, como forma de representar a organização estrutural da BNCC e da PCEP.



Fonte: Autoria própria (2021), a partir de orientação com a Profa. Dra. Denise Lino de Araújo.

Como podemos observar, os documentos produzem a seguinte composição sequencial: de modo mais geral, são definidos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, que correspondem às aprendizagens essenciais. Tais direitos de aprendizagem mobilizam dadas habilidades e competências a partir de determinados

objetivos pedagógicos, estando inseridas em dadas esferas de circulação, ou seja, nos campos de atuação. São esses campos que regulam e convocam dadas práticas de linguagem (os eixos de integração), as quais são decompostas em conteúdos selecionados pelo professor para serem trabalhados na escola.

Os fundamentos pedagógicos dos documentos: (des)montagem teórica

Um primeiro conceito no qual ambos os documentos se baseiam é o de direitos de aprendizagem. Para a BNCC, os alunos da educação básica devem ter “assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 7) e a PCEP segue na mesma linha, ao afirmar que o documento “organiza-se em torno da noção de direitos de aprendizagem dos estudantes, [...] com vistas ao seu pleno desenvolvimento e à promoção de uma educação de qualidade e democrática” (PARAÍBA, 2018, p. 15).

Essa escolha teórica nos encaminha para uma ideia cara aos estudos em Educação e que parece ser central à escola: educadores e educandos são sujeitos de direitos (ARROYO, 2008). Partindo desse pressuposto, entendemos os conteúdos também a partir desse prisma, como direitos de aprendizagem, os quais precisam ser assegurados pelo Estado, sob uma perspectiva de uma educação orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos, que visem à formação humana e integral do indivíduo e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2013).

O que não está textualmente dito é que, sendo a aprendizagem um direito, caso este não seja plenamente garantido, quem seria responsabilizado por isso? Provavelmente, esse peso recairia (não só,

porém principalmente) sobre o *professor*. A esse sujeito, que também é digno de direitos, recai igualmente a responsabilidade da transposição didática para conduzir o processo de prescrição curricular até a ação didática, passando pelo planejamento e pela da avaliação. Todos esses fatores, tidos como elementos importantes da prática pedagógica, precisam estar alinhados, em uma espécie de cadeia orgânica, uma *engenharia didática*.

Mas, para que o ensino-aprendizagem se torne efetivo em todas as suas dimensões, não podemos culpabilizar o professor, que muitas vezes é tomado como o herói³⁵ em narrativas filmicas e literárias. Para que as oportunidades de aprendizagem sejam garantidas, não só pelo professor, mas pela instituição escolar como um todo, é preciso que o Estado propicie políticas para a implementação do currículo, para a formação de professores, com incentivos financeiros, melhoria da infraestrutura escolar etc.

Desse modo, vemos que o currículo é afetado por questões diversas (internas e externas), mas, ao mesmo tempo, torna-se um importante instrumento para assegurar o ensino-aprendizagem. Partindo dessa concepção curricular, enquanto artefato/objeto, vejamos como a BNCC se (auto)define: “BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (BRASIL, 2018, p. 16).

Chama atenção o fato de que a BNCC não se diz currículo, fazendo menção ao currículo em ação, que potencializaria as possibilidades de expressão do currículo formal/prescrito. Todavia, entendemos a BNCC

³⁵ Muitos filmes, por exemplo, tomam a figura do professor a partir de um discurso de heroísmo, em que ele precisa ir além dos limites da sua profissão, muitas vezes assumindo papéis – como os de assistência social – que são incumbência do Estado.

como um currículo, na medida em que é um artefato social, dotado de uma arquitetura composta por teias discursivas, dinâmicas, rizomáticas. Além disso, como aponta Macedo (2018, p. 29), o currículo em ação “é um conceito que só faz sentido com o seu duplo, o currículo escrito ou formal, neste caso, a BNCC”. Assim sendo, a BNCC seria, sim, currículo, pois não podemos ter visões homogeneizadoras, tampouco limitadas, acerca das possibilidades de ser do currículo (MACEDO, 2018), uma vez que ele se expressa das mais variadas formas.

Diferentemente da BNCC que não se entende como currículo e também não assume uma concepção de currículo, a PCEP o faz: “esta proposta sinaliza como currículo as diferentes experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades das crianças e adolescentes paraibanos.”. Desse modo, temos uma concepção de currículo que, ao mesmo tempo em que é ampla, pois pensa as experiências escolares em função do conhecimento socialmente construído, considera também as singularidades, isto é, as identidades dos sujeitos localmente situados. Podemos depreender da citação, portanto, indícios de teorias críticas e pós-críticas, respectivamente.

Outro conceito a que a BNCC e a PCEP se ligam é a Teoria das Competências e Habilidades, em torno do qual todas as áreas do conhecimento devem estar alinhadas. A BNCC (2018) define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p. 8). Nesse viés, as habilidades são um aspecto que pode ser mobilizado em função do desenvolvimento de uma dada competência.

A PCEP, mantendo a coerência com a BNCC, assume que “o currículo de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental visa garantir os

direitos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, consubstanciados nas competências gerais e específicas bem como nas habilidades delineadas na BNCC” (PARAÍBA, 2018, p. 73). A esse respeito, Perrenoud define competência como a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 07).

Parece haver, em ambos os documentos, uma relação entre o fato de que dadas situações-problema (permeadas pela linguagem) supõem o desenvolvimento e mobilização de certas habilidades e competências, visando tanto a participação social, ética, política e no mercado de trabalho, como também a intervenção na realidade na qual os sujeitos se inserem. Tais habilidades são os próprios direitos/objetivos de aprendizagem, os quais organizam-se, conforme a BNCC diz, segundo critérios como a natureza cognitiva da habilidade mobilizada nas práticas de linguagem – de habilidades mais simples às mais complexas – a exemplo da identificação dos argumentos em um texto à análise da forma como esses argumentos são dispostos ou ordenados e os seus consequentes efeitos de sentido, tal como indicado, por exemplo, na habilidade EF89LP16³⁶

A respeito da Teoria das Competências e Habilidades nos documentos, observamos dois aspectos. Em primeiro lugar, ideias que giram em torno de resultados esperados – um conceito caro às teorias tradicionais de currículo. Isso se justifica devido à longa listagem de habilidades/competências a serem desenvolvidas, que se tornaram objetivos (resultados esperados). Por outro lado, a definição de com-

36 Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.

petência mobiliza saberes de naturezas variadas, inclusive socioemocionais, cujo objetivo central é resolver as demandas complexas da atualidade em sintonia com as necessidades políticas, sociais e tecnológicas de nosso tempo, isto é, uma perspectiva crítica de currículo.

Por fim, o último conceito que destacamos nos documentos é o de letramento. Na BNCC, vemos uma assunção da perspectiva de “letramentos”, segundo a qual, “para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos” (BNCC, 2018, p. 487). Para a PCEP, o letramento é “condição de inclusão e participação do sujeito nas práticas de leitura e escrita nas diversas esferas sociais” (PARAÍBA, 2018, p. 78), uma vez que este sujeito é “constituído de saberes, valores, crenças, ideologias e identidade, numa sociedade multicultural, multissemiotizada, multimidiática, logo, multiletrada” (PARAÍBA, 2018, p. 113).

Com isso, nos dois casos, temos uma assunção do letramento (foco na palavra escrita–grafocentrismo) como elemento central em torno do qual o trabalho com o texto e as múltiplas semioses deve ser realizado. Chama-se a atenção também para os multiletramentos ou letramentos multissemióticos, mais sintonizados com as tecnologias digitais. Conforme aponta Rojo (2009, p. 105): “Podemos dizer que, por efeito da globalização, o mundo mudou muito nas duas últimas décadas. Em termos de exigências de novos letramentos, é especialmente importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação.”

Com isso, vemos que a era digital exige um olhar mais atento ao hibridismo de linguagens com que a humanidade globalizada opera. As demandas da atualidade exigem articulação da comunicação e informação de modo mais complexo, em função das tecnologias de que dispomos e que se manifestam por meio da utilização de uma

linguagem plural, multimodal, em gêneros fluidos de naturezas cada vez mais variadas. Nesse sentido, é preciso encarar as práticas de linguagem não apenas mais como orais e escritas, mas combinadas com outras, como as gestuais, gráficas, imagéticas, uma vez que estando relacionadas ampliam-se as possibilidades de significação e construção de sentidos.

À guisa de conclusão, vejamos um quadro-síntese sobre as ideias trabalhadas nesta seção.

Quadro 2: Sistematização das diferenças e semelhanças entre as propostas curriculares

SISTEMATIZAÇÃO DE IDEIAS	PROPOSTAS CURRICULARES	
	BNCC	PCEP
ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA	Não há uma seção de referências bibliográficas, nem de procedimentos metodológicos e de avaliação.	Há uma seção de referências bibliográficas, assim como de procedimentos metodológicos e de avaliação.
CAMPOS DE ATUAÇÃO, EIXOS DE INTEGRAÇÃO E CONTEÚDOS CURRICULARES	Não há distinção entre os documentos: eles se apropriam dos mesmos fundamentos.	Não há distinção entre os documentos: eles se apropriam dos mesmos fundamentos.
(AUTO)CONCEITUAÇÃO SOBRE CURRÍCULO	Não se diz currículo, nem assume uma concepção de currículo. Há indícios de teorias tradicionais e críticas.	Entende-se como um currículo. Assume uma concepção de currículo que parece se associar às teorias críticas e pós-críticas.
DIREITOS DE APRENDIZAGEM	Princípios éticos, políticos e estéticos, que visem à formação humana e integral do indivíduo e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Princípios éticos, políticos e estéticos, que visem à formação humana e integral do indivíduo e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
TEORIA DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	Teoria mais geral em torno da qual todas as áreas devem estar alinhadas. Conceito estruturante.	Teoria mais geral em torno da qual todas as áreas devem estar alinhadas. Conceito estruturante.
LETRAMENTO	Grafocêntrico, com foco também nas práticas de linguagem multissemióticas	Grafocêntrico, com foco também nas práticas de linguagem multissemióticas.

Fonte: Autoria própria, com base na BNCC (2018) e PCEP (2018).

Considerações finais

O nosso objetivo, com este capítulo, foi apresentar, ainda que de forma introdutória, alguns conceitos, teorias e documentos oficiais que constroem e constituem o campo complexo, dinâmico e multifacetado do currículo. A intenção é de que o olhar sobre o currículo não seja apenas como uma lista conteúdos, mas se torne mais ampliado, de modo que as três teorias referenciadas possam servir de parâmetro para a análise histórica, política, social, epistemológica e ética, quando pensamos a prática educativa.

Das concepções de currículo, enfatizamos este campo/artefato não como um eliminador de diferenças, mas como um garantidor de oportunidades de aprendizagem, sobretudo em um período (pandêmico) como este em que vivemos, visto que o conhecimento se torna uma arma poderosa. Além disso, vimos que o currículo pode ser entendido também como um importante documento norteador do ensino, capaz de pedagogizar o patrimônio cultural, histórico e linguístico da humanidade. Com isso, vemos que currículos prescritos, como a BNCC e a PCEP, representam, ao mesmo tempo, unidade e diversidade, de modo que comportam os direitos de aprendizagem básicos a todos os alunos, sem desconsiderar as individualidades desses sujeitos.

Vale ressaltar que tais currículos podem ser uma importante fonte de (retro)alimentação da prática pedagógica, ao passo que, dialogicamente, tanto constituem os sujeitos como também são constituídos a partir deles. Como currículos de português como língua materna, destacamos a relevância que eles têm na construção de cidadãos críticos, capazes de usar as práticas de linguagem nas mais variadas esferas de uso, como ferramentas de empoderamento social, em função dos seus projetos de vida e de nação.

A esse respeito, cabe retomar a tira de Armandinho apresentada no início deste texto, para reforçar a ideia de que é preciso de fato mudar o currículo, mas não para formar sujeitos subservientes ao Estado e, sim, para lhes dar a autonomia necessária para atuar criticamente no mundo. Mudar o currículo para que a escola seja um espaço emancipador, de acolhimento dos sujeitos e de suas singularidades. Por fim, entendendo o currículo em suas mais variadas possibilidades de expressão, como um território, discurso e percurso em que identidades são (re)construídas, não há como deixar de destacar o professor, o verdadeiro artesão do currículo, em cujas mãos encontra-se a possibilidade de ressignificação do trabalho prescrito.

Para se aprofundar mais sobre o tema:

1. Material didático sobre semelhanças e singularidades entre BNCC e PCEP (https://drive.google.com/file/d/1p9hCivl5Px-WjqGFERDZ8EsnK9ctBPSu/view?fbclid=IwAR15Tab432Tchd_V5jTfvz6hoatfo2MkdBlfsADuAIBS7mO9raw9ADDS5MM) – Denise Lino de Araújo – Vídeo.
2. Orientações Curriculares para o Ensino Médio – (BRASIL, 2006) – Currículo.
3. A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir – Rubem Alves – Livro.
4. Entre os muros da escola – Filme/Livro.
5. O aluno: uma lição de vida – Filme.
6. O primeiro da classe – Filme.

Referências

- ARROYO, M. G. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: **Indagações sobre o currículo**. Brasília: MEC, 2008.
- BOBBITT, J. F. **O currículo**. Lisboa: Didática, 2004.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- BRANCO, E. P. *et al.* Reformas educacionais relevantes para o cenário atual. In: **A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais**. Curitiba: Appris, 2018.
- BRASIL. **Constituição (1998)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei 9.394/1996 (Lei ordinária) 20/12/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument. Acesso em: 08 mar. 2021.
- BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CHEVALLARD, Y. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de educação, ciências e matemática**, v.3, n.2, mai/ago, 2013.

CRAVEIRO, C. B.; DIAS, R. E. Políticas curriculares nacionais para a formação da identidade docente. In: **Discursos nas políticas de currículo**. LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. (orgs). Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

LE GOFF, J. Documento/monumento. In: **Enciclopédia Einaudi** v.1. memória-história. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1997. p. 95-106.

LINO DE ARAÚJO, D. (et. al.). A BNCC de Ensino Fundamental–anos finais e a proposta para o componente Língua Portuguesa: um documento caleidoscópico. **Revista Currículo e Docência**, Vol. 2, nº 2, 2020, p. 46-65.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs). **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, R. S. **Currículo, campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Pontes, 2012.

MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo o que é? AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

MENEGOLLA, M.; SANT’ANNA; I. M. **Por que planejar? Como planejar?** Currículo–área-aula. 22.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, 2018.

PARAÍSO, M. A. **Pesquisas sobre Currículos e Culturas:** temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: CRV, 2010.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PETITJEAN, A. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. [Tradução de: Ana Paula Guedes e Zélia Anita Viviani]. **Fórum Linguístico**, 5 (2): 83-116, Florianópolis, jul. dez., 2008.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SACRISTÁN, J. G. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In.: **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 197-231.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos de ensino ou uma análise prática? In.: **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-148.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SANTOS, I. A. C. O que pode um currículo rizomático? **Periferia**, v. 11, n. 4, p. 105-133, set./dez. 2019.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 43, Campinas, jul./dez., n. 43, 2004. p. 203-226.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Os sujeitos da escola: juventudes e currículo ciborgue

Maria Dnalda Pereira da Silva
Manassés Morais Xavier

Introdução

Pensar em escola é pensar em espaço social que congrega vidas. Vidas de diferentes origens, de múltiplas experiências. Vidas que aprendem com outras vidas. Vidas que ensinam a outras vidas. O excesso da palavra vida nesse parágrafo não é uma questão involuntária. Trata-se de considerar que a escola é um espaço humano de vidas no plural. É um lugar de acolhimento, de acordos e de conflitos. É, portanto, um ambiente que abriga sujeitos e seus vivenciamentos complexos por natureza.

Neste capítulo, partimos do princípio de que a escola se constitui por imergir em um universo de pluralidades. Um universo que congrega sujeitos socialmente organizados: funcionários, professores, gestores, alunos, pais, comunidade beneficiada, fornecedores, dentre outros. Atentos especificamente aos sujeitos alunos, neste texto, desenvolvemos uma discussão que protagoniza os sujeitos aprendentes,



de forma particular, os alunos do Ensino Médio: jovens que trazem consigo vivências múltiplas atravessadas pela cultura digital.

Sendo assim, o principal objetivo deste trabalho ergue-se por situar uma reflexão em que os sujeitos sociais da escola são convocados, no intuito de fomentar saberes que tematizam um olhar para educação cada vez mais emancipatória, cada vez mais engajada na percepção contextualizada de sujeitos recrutados a partir de propósitos formativos didaticamente estabelecidos.

O trabalho ainda visa articular os sujeitos sociais tomando como referência o tripé protagonismo juvenil, cultura digital e Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: um tripé que, a nosso ver, funciona como produtivo e necessário quando se pensa a educação como um fenômeno social que, por excelência, implica sujeitos.

Os sujeitos da escola e o protagonismo discente

Quando se fala em sujeitos da escola, muito se tem a discutir. Podemos pensar nos professores, nos alunos, no conjunto de servidores e colaboradores educacionais, nas equipes técnica e de apoio, na gestão escolar, na comunidade em geral. Todos esses são sujeitos que a compõem. Assim, consideramos que os sujeitos da escola são os que a fazem e, por essa razão, precisam estar engajados para que as articulações se efetivem dentro do espaço escolar.

Nesse capítulo, restringimos, por questões temáticas, nossas reflexões aos educandos enquanto sujeitos da escola que precisam ser enxergados como centrais na ação educativa. Ressaltamos que os discentes podem ser compostos por crianças da educação infantil, por adolescentes, por adultos ou jovens. Além disso, ao se pensar especificamente sobre os estudantes, muito se tem falado sobre a sua

diversidade e pluralidade, sujeitos constituídos por diversos aspectos, seja em relação às culturas, formas de organização, especificidades, características físicas, condições especiais e sociais. Todavia, também por questões de delimitação temática, nossa atenção se volta aos jovens e às culturas juvenis como uma parcela significativa dos sujeitos da escola, de modo particular, no contexto do Ensino Médio.

No que diz respeito aos estudantes de modo geral, relembremos um cenário tradicionalista que, em sua maioria, deixava o aluno à margem das funções realizadas dentro do espaço escolar, ou seja, o discente não tinha o direito de expor sua opinião, de expressar o seu ponto de vista, apenas lhe era repassado algo pronto e “pensado” para ele. Esse sujeito é do espaço escolar, porém, não concebido como sujeito atuante desse espaço, sua função social é deixada de lado. Assim, o desenvolvimento de atividades escolares, de modo geral, é feito em torno de espaços marcados pelas ausências do educando.

Contemporaneamente, não cabe mais enxergar o educando dessa forma, visto que nos deparamos com uma realidade que nos desafia e exige mudanças de práticas educacionais que não mais se justificam. Estamos diante de um cenário educacional no qual o aluno pode ser e precisa ser aquele que questiona, que deseja ir além do que está expresso em um livro, por exemplo. Um aluno movido pelo digital, pelo dinamismo e, como tal, que requer uma postura educacional também dinâmica, em que o docente sinta a necessidade de oportunizar situações de construção de conhecimento contextualizadas e desafiadoras.

Nesse sentido, nossa perspectiva é a de perceber o desenvolvimento do protagonismo discente, ou seja, a capacidade do educando em construir seu conhecimento a partir da realidade observada. Assim, por exemplo, o aluno que é protagonista, pode mediar o estudo de um conteúdo em sala de aula em um trabalho em equipe,

pode auxiliar e mediar conflitos entre seus pares, pode partir de um problema social e, por meio dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, propor uma intervenção.

Desse modo, o estudante deixa de ser passivo e receptor do conhecimento transmitido e se torna sujeito do processo de aprendizagem, protagonista das situações sociais, o que possibilita uma atuação crítica e reflexiva em situações vivenciadas no ambiente escolar e na sociedade como um todo.

Além disso, o aluno de hoje é aquele imerso na cultura digital, que está a todo tempo conectado com o mundo virtual, pois a sociedade contemporânea, essencialmente tecnológica, possibilita e exige significativas transformações, com novas formas de acessar e de produzir conhecimentos, de agir, comunicar, ensinar e aprender, o que também modifica os sujeitos que produzem e compartilham conhecimento, ou seja, os sujeitos da escola.

Diante desse contexto, agora são sujeitos envoltos em uma realidade marcada pelo desenvolvimento da *Web* e das tecnologias digitais, caracterizando-se por uma maior interação das mídias digitais, com maior movimentação e dinamicidade, com uma aprendizagem colaborativa e marcada pela interação em rede.

Estamos diante de sujeitos da escola que vivem a “cultura da conectividade”, como destaca Pais (2017, p. 50), o que implica na possibilidade de partilha cultural por meio das tecnologias de informação e de comunicação. O educando, que está para além do espaço escolar, utiliza as tecnologias cotidianamente, mobiliza-se em redes, interconecta-se, tece diálogos, constrói comunidades, formando uma grande teia dialógica e interativa. Assim, a internet oferece uma cultura da autonomia e do protagonismo, destacando o seu caráter inovador e libertador. Nesse contexto, também temos os sujeitos da escola.

Desse modo, nosso olhar se volta aos indivíduos considerando-os enquanto sujeitos imersos nas diversas culturas, dentre elas, a digital; sujeitos envoltos nos contextos sociais, nas coletividades nas quais desenvolvem suas trajetórias de vida.

Assim, lemos os sujeitos discentes em sua diversidade, indo além da percepção da existência do “outro”, sujeitos autônomos e conscientes de si mesmos, de sua posição e relação com o mundo. A reflexão sobre a identidade desse sujeito deve promover a reflexão dele próprio e a valorização dessa reflexão como voz ativa na escola, para que possamos compreender o educando enquanto sujeito de direito, mas também de deveres. Assim, partimos da concepção de Bakhtin sobre o sujeito enquanto, **Ser-evento**³⁷ que, para Xavier (2020), está voltado para a noção de sujeito situado, dinâmico e atuante.

O estudante não pode mais ser visto apenas como um sujeito passivo, mas como sujeito ativo, reflexivo e crítico, que usa sua experiência, vivência e conhecimento na tentativa de propor intervenções para problemas sociais. Assim, podemos falar em um protagonismo discente quando pensamos sobre os sujeitos da escola, percebendo uma autonomia do educando no processo de aprendizagem. Tal perspectiva orchestra mudanças significativas na educação, visto que, ao conceber o educando enquanto protagonista, ele se sentirá motivado a construir seu conhecimento, mediado pelo professor.

Como indicado anteriormente, nossa delimitação temática trata sobre os jovens enquanto sujeitos da escola. Nesse sentido, cabe refletir o jovem escolar como sujeito histórico-social e cultural, ou seja,

³⁷ Assumimos a expressão Ser-evento partindo da perspectiva apresentada por Xavier (2020), orientada pelos estudos de Bakhtin, como aquele ser único, irrepetível, atuando como centro de valorações, isto é, “[...] um ser humano inserido em uma realidade concreta “amorosamente afirmada”, que assume diferentes tons emotivo-volitivos em determinadas circunstâncias.”. (XAVIER, 2020, p. 62, aspas do autor).

aquele que está imerso em contexto para além da escola. Poderíamos dizer um jovem que possui “vida além sala de aula”, que apresenta dilemas, vive desafios, tem problemas, que ama, namora, briga, diverte-se, que é jovem, ou seja, não é fruto de um universo abstrato, mas um sujeito situado no social.

Nesses termos, recuperamos a noção de sujeito enquanto ser-e-ventivo, e buscamos refletir: quais são os sujeitos da escola? De modo especial, quem são esses sujeitos quando se pensa o Ensino Médio? Na busca de construir reflexões sobre tal questionamento, lançamos mão da Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC) do Ensino Médio (EM), visto que se torna importante observarmos quais as concepções que documentos orientadores, como a BNCC, têm sobre esse sujeito. Além disso, esse sujeito, sobretudo, pode ser observado na nossa realidade educacional marcada por um público ativo, participativo, que gosta de estar em constante movimentação, um público que é em sua essência jovem. Assim, inserimos a temática da juventude e refinamos o nosso questionamento para: considerando os jovens como sujeitos da escola, como a BNCC-EM concebe as juventudes? –tópico sobre o qual nos deteremos a seguir.

As juventudes na BNCC-EM: para pensarmos sobre o protagonismo juvenil

Apresentando um discurso sobre o desenvolvimento das aprendizagens, a BNCC pode se configurar como um *dispositivo pedagógico* frente às urgências da sociedade globalizada e tecnológica, o que nos permite conceber o documento enquanto *possibilidades para o ensino*, levando-se em consideração desde a formação de professores à organização e estruturação do currículo.

Assim como Szundy (2019), compreendemos a BNCC como uma “arena ideológica”, espaço marcado por diferentes vozes institucionais, como universidades, escolas, pesquisadores que entram em cena e fazem com que a Base se torne dialógica. “A BNCC, então, é um nó de uma rede de conversações e documentos” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2021, p. 75). Portanto, a Base torna-se parte da correia de transmissão no âmbito educacional, servindo como engrenagem que movimentará a construção dos currículos.

A organização da BNCC é apresentada de modo a “[...] explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 23). São apresentadas 10 competências que orquestram a dinamicidade das aprendizagens essenciais propostas pela BNCC e que são compreendidas como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que têm por objetivo resolver as demandas da vida do educando (BRASIL, 2018). Em outras palavras, a noção de competência é apresentada de modo relacionado aos usos efetivos do que é construído em função das necessidades sociais para o pleno exercício da cidadania e efetiva participação no mundo do trabalho.

Com vistas à progressão das aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, esta última etapa visa “[...] **consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral** [...]”. (BRASIL, 2018, p. 473, negrito na BNCC). Com esse objetivo, na área de Linguagens e suas Tecnologias, por exemplo, a atenção se volta para as diferentes práticas de linguagens, propondo a ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria dessas práticas, para a identificação e a crítica aos diferentes usos das linguagens e apreciação e participação em diversas manifestações artísticas e culturais, bem como o uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2018).

Dado o exposto, voltamos nossa atenção a alguns recortes do texto da Base, em especial ao tópico “As juventudes e o Ensino Médio”, com o intuito de entender que sujeito da escola é esse, tal como concebido pela BNCC-EM.

O protagonismo jovem e a autoria são evidenciados pela BNCC-EM com vista a atender e acolher as juventudes, com trabalhos voltados à preparação básica para o trabalho e a cidadania, bem como o aprimoramento do educando. Nesse sentido, voltamos nossa atenção para observar como a BNCC-EM apresenta as juventudes, os jovens e as culturas juvenis. Para tanto, evocamos o excerto 1:

Excerto 1—Como não entender a juventude

As juventudes e o Ensino Médio

Na direção de atender às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea para a formação no Ensino Médio, as DCNEM/2011 explicitam a necessidade de não caracterizar o público dessa etapa - constituído predominantemente por adolescentes e jovens - como um grupo homogêneo, nem conceber a “juventude” como mero rito de passagem da infância à maturidade.

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 462)

A BNCC-EM dedica um tópico em específico para pensar a relação entre as juventudes e o Ensino Médio, o que aponta para a valoração atribuída à juventude, sobretudo, nessa etapa da Educação Básica. Observamos que o texto da Base já inicia tal tópico assinalando o objetivo “[...] de atender às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea para a formação do Ensino Médio [...]” (BRASIL, 2018, p. 462), isto significa que a Base parte do que demanda a sociedade, do que o estudante espera para essa etapa da Educação Básica, ou seja, leva em consideração necessidades sociais.

Conforme o excerto 1, podemos observar que a BNCC-EM explicita a necessidade de não caracterizar os estudantes dessa etapa da educação enquanto um grupo homogêneo, nem considerar a juventude como um rito de passagem. Assim, a Base inicia com uma negativa, indicando, discursivamente, que já se tem essa visão arraigada na sociedade, ou seja, uma visão tradicionalista e unilateral do ser jovem. É justamente contra essa visão que esse documento se posiciona.

Como temática ainda recente, nas últimas três décadas, os estudos sobre juventude se ampliaram, como podemos observar o espaço que lhe é ofertado na Base. Assim, há uma quebra de algumas visões preconceituosas e pouco fundamentadas sobre o ser jovem, como a compreensão de juventude quanto grupo homogêneo, uma fase da vida definida por características comuns. Essa concepção pode ser observada na BNCC, como apresentado no excerto 1, ao destacar que não se pode mais compreender a juventude como um grupo homogêneo e fechado em si mesmo.

Tal posicionamento da BNCC-EM nos leva a enxergar uma orientação discursiva na direção de que não cabem mais compreensões simplórias sobre o que é a juventude, como por exemplo, identificar as noções de juventude como a fase de maior desenvolvimento, de euforia, de explosão de hormônios, de rebeldia, os jovens como o nosso futuro, até mesmo a ideia de que jovens não “querem nada com vida”; ideias, essas, politizadas e propagadas na escola, na família, nos meios de comunicação de massa, enfim, na sociedade. São noções várias, mas vazias sobre a juventude, cuja presença intensa pode ser observada diariamente nos mais diversos campos da atividade humana.

Além disso, há a tendência de enxergar o jovem pelo lado negativo, como o causador de problemas sociais, como aquele que “não quer nada com o futuro”, negando-lhe o presente em construção. Enxergar o jovem dessa forma implica em destituí-lo de sua identidade.

de, reduzindo-o a um sujeito sem sucesso. É necessário estar atento para não transformar os estudantes jovens naquele aluno em idade problemática. É preciso enxergar esses sujeitos da escola, os jovens, como aqueles que produzem cultura, que emitem opiniões, que se posicionam e precisam ser ouvidos. Na verdade, é preciso engajá-los.

Sob essa ótica, faz-se necessário falar sobre a multiplicidade da juventude, sobre o seu aspecto plural, como aponta a BNCC. Para tanto, chamamos o excerto 2 a seguir:

Excerto 2–A noção de juventudes

Adotar essa noção ampliada e plural de **juventudes** significa, portanto, entender as culturas juvenis em sua singularidade. Significa não apenas compreendê-las como diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas.

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 463)

Conforme o excerto 2, a Base nos orienta a enxergar a “[...] noção ampliada e plural de juventudes[...]” (BRASIL, 2018, p. 463), de modo que é fulcral considerar as culturas juvenis em sua singularidade. Tal posicionamento orienta para entendermos as diferentes juventudes e suas formas de existir no mundo, o que propõe a necessidade de um olhar mais direcionado aos jovens, visão esta que deve ser tratada na e pela escola.

Assim, contemplar os estudantes em sua diversidade e como sujeitos no ambiente escolar requer repensar em como compreender a juventude, os jovens e as culturas juvenis enquanto sujeitos que precisam ter a “voz” inserida no processo da construção social do saber, isso porque compreendemos que as vozes sociais dos sujeitos estão sempre marcadas por relações dialógicas que podem evidenciar as

manifestações discursivas. Portanto, os sujeitos, enquanto agentes sociais, trazem suas intencionalidades e valorações, assumindo posições enunciativas que dialogam, interagem, atribuem e (re)negociam sentidos.

Tal concepção pode ser observada no texto da Base, como apresentamos no excerto 3:

Excerto 3–Juventude enquanto condição sócio-histórica-cultural

condição sócio-histórico-cultural
de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas **múltiplas dimensões**, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo **múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes** (Parecer CNE/CEB nº 5/2011; ênfase adicionada).

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 463)

O texto da Base do EM assinala a necessidade do reconhecimento das juventudes, de suas necessidades, orientando o leitor a conceber a juventude como uma condição social, histórica e cultural. Em outras palavras, isto significa afirmar que os jovens estão imersos em circunstâncias que as tornam jovens, como os usos das tecnologias que modelam as identidades juvenis e a sua relação com o mundo, fazendo-os sujeitos em suas múltiplas dimensões.

Implica em considerar a juventude não apenas como uma faixa etária biologicamente determinada, mas uma condição social que está articulada, atravessada por múltiplas forças sociais, culturais e históricas. Assim, a BNCC-EM orienta para uma concepção de juventude enquanto condição e não faixa etária. Tal posicionamento implica em conceber “[...] a juventude não apenas como um conjunto social

[...], mas também como um **conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens** [...]”. (PAIS, 1996, p. 151, negritos nossos).

Weisheimer (2013) concebe a juventude também como uma **categoria social**, destacando a noção de **pertencimento**. Diante disso, entendemos a juventude como uma condição social, ou seja, as juventudes podem ser vistas enquanto categoria social permeada pelas noções de pertencimentos e de atuações sociais.

Essa concepção emancipa a singularidade das juventudes em virtude de seus traços identitários, ora compartilhados, ora independentes, coletivos ou individuais, dentro do espaço escolar, para além da sala de aula, no espaço virtual; por exemplo, de modo a reconhecer que os sujeitos da escola, antes de serem alunos, são jovens, têm seus hábitos, seus costumes, ou seja, têm sua cultura, portanto, seus vivenciamentos.

Nesse sentido, concordamos com Weisheimer (2013) e com Pais (1996), ao compreendermos a juventude como categoria social que implica em realizar uma construção social, cultural e histórica, isto nos permite pontuar que, enquanto expressão de vida social, a juventude é apresentada em sua complexidade e não pode ser definida em função de um único aspecto ou característica, ou seja, não é possível, por exemplo, levar em consideração apenas o fator etário.

A partir dessas discussões, adentramos nas chamadas culturas e identidades juvenis, defendidas, também, enquanto construção social e que só podem ser compreendidas diante dos entornos sociais dialogicamente situados. Nessa perspectiva, referendamos a dinamicidade e a dialogicidade dos sujeitos da escola enquanto ser que, segundo Bakhtin (2017), é “expressivo e falante”, levando-se em consideração os sujeitos envolvidos que desempenham papéis ativos ao compartilharem, por exemplo, um espaço comum.

Dessa maneira, o sujeito para Bakhtin é único, individual, singular, mas uma singularidade com intenções discursivas, concretizando o sujeito expressivo. Assim, concordamos com Xavier (2020, p. 45) ao assinalar que “[...] um sujeito de linguagem é constituído por valores culturais, ético e ideológico.”. Como tal, acrescentamos ainda que o sujeito é concretizado também nas relações que estabelece com o Outro, ou seja, nas relações dialógicas. Essas, por sua vez, são apresentadas pelo Círculo de Bakhtin como constitutivas do discurso, fazendo emergir novos sentidos, novas entonações, valorações e orientações ideológicas, de modo que o dialogismo pode ser compreendido como uma das formas composicionais do próprio discurso que, por sua vez, é atravessado pelos discursos de outros, cheios de valoração e apreciação, apontando para a ideia de que “[...] todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada.” (BAKHTIN, 2016, p. 89).

Os conceitos de juventudes e de jovens são construções históricas e culturais, isto é, uma construção socialmente estabelecida, porque recruta espaço, tempo, valoração, cultura, relações sociais, subjetividade—aspectos que indicam a sua pluralidade.

Nesse sentido, entram em cena as culturas juvenis que, recentemente, têm se desenvolvido no debate sobre diversidade cultural. Vale destacarmos que foi nos anos de 1950 que, no Brasil, surgiu o momento histórico marcado por grande efervescência cultural, política e social, com o movimento da contracultura, por questionar os valores da cultura dominante com os chamados movimentos transgressores.

Para Dayrell e Carrano (2014, p. 116), “As culturas juvenis, como expressões simbólicas da condição juvenil, se manifestam na diversidade em que essas se constituem [...]”, o que nos possibilita enxergar os sujeitos da escola como verdadeiras expressões simbólicas

da própria condição juvenil. Assim, tais culturas se constituem e se manifestam na singularidade e na diversidade, tendo visibilidade a partir dos diferentes estilos de se vestirem, por exemplo, o tipo de cabelo, os gostos musicais, as aparências físicas, ou seja, traços diversos, plurais, mas que marcam a singularidade de cada sujeito jovem.

Nesse foco, as culturas juvenis abrem espaço à construção de práticas sociais e históricas de relações, também sociais, visto que a própria prática de se socializar já é uma característica típica dos jovens, ou seja, é parte da dimensão da condição juvenil.

Diante disso, os sujeitos jovens da escola apontados na Base dizem respeito às culturas juvenis. Elas têm um sentimento de pertencimento nos quais podemos observar uma multiplicidade de expressões identitárias e culturais.

Ao considerar Novo Ensino Médio, por exemplo, urge levar em conta que esses jovens, nas formas em que vivem a experiência escolar, nos dizem que querem ser reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia.

Os jovens do EM, apresentados pela BNCC, são aqueles que intensificam o conhecimento em desenvolvimento, como aponta o texto da Base. Nessas condições, são sujeitos multidimensionais, como apresentamos no excerto 4 a seguir:

Excerto 4—Concepção multidimensional do jovem

Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto - considerando-os como sujeitos de aprendizagem - e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 14)

O excerto 4 nos encaminha a perceber uma visão multidimensional do sujeito identificado como jovem, concepção que está para além do grupo etário, ou seja, alguém que, por ventura, se classifica ou tenha sido classificado como jovem, visto que a Base expõe o jovem a partir de uma visão plural, singular e integral. Assim, nos encaminha a termos um olhar sobre o jovem que vai além da condição de aluno, mas, sobretudo, constituído enquanto sujeito social que faz parte do processo de ensino. Caso contrário, o texto da Base simplesmente poderia fazer referência ao termo aluno sem especificar as particularidades do sujeito que apresenta dupla função: é jovem e é aluno.

Nesse sentido, o jovem, como sujeito da escola é multidimensional porque é considerado a partir de todos os aspectos e elementos que o compõem e não apenas a partir de uma idade delimitada, mas considerando os aspectos sociais, políticos, ideológicos, ou seja, o jovem em sua totalidade, que não é jovem somente na escola, mas que já chega ao ambiente escolar com todas as marcas e características que o torna dessa forma.

Perceber o jovem em sua forma multidimensional exige que o enxerguemos como aquele sujeito que partilha anseios, desejos, sonhos, preocupações, inquietações e interesses da juventude, recrutando vozes sociais que se desdobram no ambiente escolar, visto que eles já chegam à escola talvez já saturados por seus problemas pessoais, suas dores, todo um mundo que os torna jovem, mas também estudantes. Consequentemente, a BNCC-EM mostra certa preocupação com esse ser jovem ao destacar, justamente, o caráter multidimensional desse sujeito.

No texto da Base, podemos identificar a referência ao jovem como não sendo nem criança nem adulto, mas de uma forma delimitada, o que nos leva a compreender que a BNCC-EM entende o jovem como um sujeito de aprendizagem, um sujeito múltiplo, um partici-

pante ativo e responsivo do processo educacional. Assim, podemos perceber o direcionamento para a construção de um sentimento de pertencimento do jovem enquanto sujeito social, histórico e cultural.

Pensando o jovem inserido em contexto educacional, destacamos a dupla condição: jovem e estudante como marca essencial, o que nos leva a evidenciar a amplitude do ser jovem, com seus anseios, dilemas, sonhos e projetos, de modo que, sobretudo, o EM se configure como uma espécie de preparação para a vida adulta e profissional. Esse sujeito apresenta particularidades, singularidades que precisam ser levadas em consideração para o pleno desenvolvimento do educando, de modo que, em termos bakhtinianos, se promova uma educação acolhedora e responsável. Acolhedora porque acolhe o jovem em suas diversidades; educação, esta, responsiva, por ser incumbida/encarregada de um agente provedor desse acolhimento.

Destacando o aspecto plural do conceito de juventudes, a BNCC nos apresenta os jovens envolvidos com a cultura digital, na verdade, imersos nessa cultura, como observamos a seguir.

Os jovens e a cultura digital

Tendo em vista as considerações acima apresentadas, acerca das juventudes e dos jovens, passamos nesta seção a refletir sobre a intrínseca relação dos jovens com a cultura digital. Considerar essa relação, significa para nós compreender que há um diálogo, uma interação natural entre as culturas juvenis e digital.

À luz dessa perspectiva, consideramos que a forma como os jovens se apropriam dos meios de comunicação e de interação com uso das tecnologias digitais assinala o potencial que as culturas juvenis têm de agregar e de compartilhar informações, conhecimentos em

um movimento recombinate, típico da cultura digital. Assim, a pluralidade que cerca o universo jovem é ainda mais ressaltado, pois experiências vividas por ele também não são homogêneas, apresentam trajetórias singulares, únicas em universos múltiplos.

Nesse sentido, os jovens são apresentados na Base do EM enquanto protagonistas em práticas de linguagem que envolvem aparatos tecnológicos, pois eles “[...] têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital [...]” (BRASIL, 2018, p. 61). Em sua participação social, o jovem contemporâneo está imerso na cultura digital, o que significa dizer que é importante entender os jovens como sujeitos e atores sociais, enquanto protagonistas de suas ações dentro e fora da escola.

Pensar em jovens também incita pensar em currículos. Nesse momento, enfatizamos a relação entre juventude e currículo. Nestes termos, conforme estudiosos como Silva (2005) e Macedo (2012), a definição de currículo depende da maneira como ele é concebido nas diferentes teorias, como objeto de investigação, o que lhe confere o caráter histórico. Desse modo, pensar em currículos significa associar aos modos de concepção da educação, os aspectos políticos e ideológicos desta.

A partir do exposto, destacamos que os currículos são compreendidos enquanto artefatos social, cultural e histórico, o que nos aponta para estudos mais recentes, como os de multiletramentos e das culturas digitais, convocando o que é denominado de currículo ciborgue.

Segundo Sales (2014, p. 223),

[...] o currículo ciborgue é uma realidade entre nós. Ele surge da complexificação e transformação dos planejamentos e das práticas curriculares por meio da intensiva e extensiva incorporação/fusão com as tecnologias digitais. A sensação provocada é de que

não há escape: estamos inevitavelmente submetidos à presença das tecnologias digitais nos currículos escolares.

Diante do exposto, sustentamos a perspectiva de que o currículo *ciborgue* pode ser entendido como esse espaço movente e dialógico. É fruto de um processo de construção cultural, histórica e social, incorporando as tecnologias digitais nas práticas de ensino de forma a construir e a partilhar conhecimentos. Tal perspectiva pode ser observada na realidade dos sujeitos discentes, que antes mesmo de serem inseridos na comunidade escolar, já é inserida na cultura digital, fazendo uso das diversas tecnologias, de aplicativos e aparelhos, da *Web*, ou seja, quando o educando adentra a escola, ele já vem mergulhado no mundo tecnológico.

Conforme Sales (2014), o currículo *ciborgue* é dotado de várias potências, como as de fascinar, assustar, paralisar, ampliar, fazer crescer ou dançar, apavorar, provocar, incitar, amedrontar, entusiasmar etc.. Potencialidades que podem radicalizar a experiência curricular e que vêm desafiando o campo educacional a compreender o currículo na sociedade contemporânea.

É daqui que se pode estabelecer uma relação entre as juventudes e o currículo *ciborgue*, gerando uma interação com as multiplicidades de artefatos tecnológicos utilizados de forma massiva pelos jovens e por todos os outros públicos que têm a vida mediada pelas tecnologias digitais. Assim, Sales (2014, p. 223, grifos do autor) destaca que “[...] estamos vivendo uma ECOLOGIA DIGITAL de novas subjetividades fabricadas nas relações sociais estabelecidas por meio das tecnologias digitais”.

Nesse cenário, há o destaque para a juventude, considerada como ícone do processo *de ciborguização*, por interagir de forma crescente com as tecnologias, utilizando-as como parte de sua existên-

cia. Dessa maneira, é salutar acentuarmos que “[...] as tecnologias digitais são, pois, um importante elemento constitutivo da cultura juvenil, afinal, esse grupo está cada dia mais *ciborguizado*” (SALES, 2014, p. 234). Logo, os jovens, ao utilizarem as tecnologias digitais, tornam-se o que o autor chama de sujeitos “híbridos tecnoculturais”, o que significa que eles passam a ter vivências simbióticas com as tecnologias com as quais operaram em suas vidas.

Nesse momento, vejamos, no excerto 5, o que a BNCC-EM destaca sobre a relação entre os jovens e a cultura digital.

Excerto 5—Os jovens inseridos na cultura digital

os jovens estão dinamicamente inseridos na cultura digital, não somente como consumidores, mas se engajando cada vez mais como protagonistas. Portanto, na BNCC dessa etapa, o foco passa a estar no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho... e habilidades, nas diferentes áreas, que permitem aos estudantes:

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 474)

Conforme o excerto 5, os jovens são concebidos como sujeitos dinâmicos que estão inseridos na cultura digital, com um detalhe relevante: não são apenas consumidores, mas, também, protagonistas. Assim, os jovens vivenciam práticas sociais de uso das diferentes linguagens, em diferentes materialidades, sobretudo, àquelas relacionadas às Tecnologias Digitais da Comunicação e da Informação (TDIC).

Breton (2017, p. 15) destaca: “Para os jovens, o real e o virtual encontram-se; uma e outra dimensão entrelaçam-se no curso de suas existências, expandindo o espaço psíquico para o universo digital por eles frequentado.”. Assim, as ferramentas que são dispostas pelas tecnologias digitais podem ser enxergadas como mecanismos de

construção, de edificação do jovem enquanto sujeito, como as redes sociais, que oferecem um espaço de diálogo, de interação sem exigir a exposição dos seus rostos; os fones de ouvidos que possibilitam que eles se desliguem do mundo real oferecem um desconectar-se da realidade, mesmo estando fisicamente presente. Este último exemplo pode ser observado na sala de aula, quando o aluno tenta a todo custo passar a aula com os fones de ouvidos. Fisicamente, ele está presente na aula, por vezes, até copiando, mas, por meio da música, ele pode transcender esse espaço físico delimitado da sala, levando-o a mergulhar no seu universo interior.

Para Breton (2017, p. 16–17):

As tecnologias de informação e de comunicação criam um lugar no qual as emoções são guardadas, graças à distância que as tecnologias impõem. Muitos jovens vivem numa espécie de autossuficiência tecnológica, curvados sobre eles mesmos, uns ao lado dos outros, dedicados a digitar em seus celulares ou a dedilhar uma mensagem. [...] O celular é uma conexão permanente com o grupo de pares e, ao mesmo tempo, uma fronteira com o resto da sociedade.

A BNCC-EM reconhece que “[...] os jovens estão dinamicamente inseridos na cultura digital [...]” (BRASIL, 2018, p. 474) e essa dinamicidade pode ser observada, de fato, nos usos que os jovens fazem das tecnologias, visto que os avanços digitais modificaram as relações interpessoais, os modos de comunicação e de interação e a maneira de situar-se em relação ao outro. Há o que Breton (2017) denomina de “paixão pelas redes sociais” que, conforme o autor, encontra razão de ser, como um “espelho para si mesmo”, uma maneira de interagir, de ter o outro como um modelo para se vestir, para se comportar. Essa

realidade não é diferente quando se pensa o cenário escolar. Os sujeitos da escola são jovens que precisam se afirmar enquanto sujeitos sociais, que formam pares, que se reconhecem no outro, situando-se nas relações sociais.

Assim, podemos falar que há uma tentativa, uma busca por reafirmação do protagonismo juvenil, ou seja, os sujeitos da escola são aqueles que precisam estar em constante (trans)formação, em um processo de subjetivação, processo esse que, para Breton (2017), tem as redes sociais como acompanhante. É nesse sentido que podemos falar nas juventudes que são múltiplas, diversas, que experimentam o espaço digital, como as redes sociais, enquanto “[...] lugar de confrontação da experiência íntima com as experiências do outro” (BRETON, 2017, p. 19-20).

O autor citado (2017, p. 20) ainda destaca que “As ferramentas digitais são ferramentas de uma fábrica de identidade que solicita permanentemente o espelho dos outros para se ler neles e se experimentar, observando as reações do outro.”. Isso significa que, no ciberespaço, na constante cultura da interconectividade, o jovem tem a possibilidade de desenvolver várias identidades virtuais, como o que o autor chama de “múltiplas versões de si” [...] (BRETON, 2017, p. 25).

É desse jovem que a BNCC-EM trata, de um jovem dinâmico, participativo e interativo, que está em busca constante de se constituir enquanto sujeito, numa relação do eu para o tu, de modo que o eu pode ser simbolizado pelo próprio jovem e o tu os pares com que interage. Assim, há um eu projetado no espaço virtual, espaço propício para o diálogo, para a interação, mesmo que não seja face a face. É desse jovem que fala a BNCC-EM quando destaca que os jovens estão inseridos na cultura digital. É esse jovem que compõe o coletivo dos sujeitos da escola, de modo especial, os discentes do EM.

Considerações finais

Em síntese, de acordo com o que discutimos, podemos identificar que os sujeitos da escola são aqueles que a compõem, como docentes, equipes de apoio, discentes, ou seja, são os sujeitos que fazem a escola. Dentre eles, nossa atenção se voltou ao educando, pensando em quais sujeitos podemos falar ao lermos a BNCC-EM. Desse contexto, identificamos que os sujeitos da escola são, sobretudo, sujeitos situados histórica, social e culturalmente, ou seja, são abertos ao mundo, sujeitos do cotidiano e também um ser social. Tais características o tornam um ser-eventivo.

No que diz respeito ao espaço escolar, observamos que este é tecido por juventudes, ou seja, torna-se um espaço propício para a construção de novos sujeitos sociais, que são por natureza dinâmicos e interativos. Nesse contexto de desenvolvimento de juventudes, temos o aluno protagonista das situações sociais que vivencia. Estamos, pois, diante do aluno contemporâneo, agora imerso na cultura digital, envolto em uma realidade dinâmica e fluida, marcada pelo desenvolvimento da *Web* e das tecnologias digitais.

No percurso de nossa discussão, podemos observar como a BNCC-EM valoriza as juventudes, uma vez que dedica um espaço no documento para refletir sobre a relação entre juventudes e EM. Trata-se de um posicionamento muito importante e mais que necessário, buscando quebrar alguns paradigmas arcaicos sobre o ser jovem. Além disso, podemos observar que a Base destaca a multiplicidade e a diversidade da juventude, inserindo os jovens como sujeitos de voz ativa.

Diante disso, para sistematizar as nossas reflexões aqui desenvolvidas sobre os sujeitos da escola, de modo especial os jovens, apresentamos o exerto 6:

Excerto 6—Concepção sobre os sujeitos da escola



Fonte: Elaborada pelos pesquisadores

Para refletir mais um pouco

Deste capítulo, deixamos algumas sugestões para trabalhar as culturas juvenis e as juventudes no espaço escolar de modo a promover o protagonismo discente, inserindo-os, de fato e de verdade, como sujeitos sociais da escola:

1. Incentivar à criação de um grêmio estudantil.
2. Desenvolver de atividades voltadas à cultura digital, como a produção de gêneros que sejam mais próximos do aluno e sua circulação em mídias digitais.
3. Traçar metas e atividades nas quais os alunos precisem tomar atitudes voluntárias e solidárias de cooperação para além do espaço escolar.
4. Promover atividades colaborativas.

5. Selecionar possíveis monitores de sala e/ou disciplina para que eles possam mediar, conforme a necessidade.
6. Promover saraus literários, feiras de exposição de material concreto elaborado pelos alunos, mostra pedagógica com temática partindo da realidade local da escola.
7. Sensibilizar os alunos para acolher os seus pares.
8. Desenvolver competições educativas, premiações de acordo com as atividades trabalhadas.
9. Realizar projetos acolhimento, de rodas de conversas envolvendo toda a comunidade escolar.
10. Elaborar redes sociais digitais para a publicação dos trabalhos dos discentes, com ênfase na construção e colaboração de um ecossistema comunicativo propício à construção de saberes sociais múltiplos.

Essas e outras ações podem auxiliar no desenvolvimento de atividades escolares que tenham o sujeito-aluno como protagonista do processo de aprendizagem, além de permitir que sejam gerenciadas reflexões sobre as funções da escola e dos currículos, pensando em nossos sujeitos da escola enquanto aquele ser inserido em uma cultura múltipla, dinâmica e diversificada, como são as culturas juvenis e digitais.

Referências

BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas.** Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: 34, 2017

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: 34, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

BRETON, D. L. Adolescência e comunicação. In: **Juventude e cultura digital: diálogos interdisciplinares.** Belo Horizonte: Ed. Artesã, 2017, p. 15 – 21.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento Digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

DAYRELL, J. CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J; CARRANO, P; MAIA, C. L. **Juventude e ensino médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p 102 – 133.

MACEDO, R. S. *Currículo, campo, conceito e pesquisa.* Petrópolis: Pontes, 2012.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis.** Lisboa: Imprensa Nacional. Casa da Moeda. 1996.

PAIS, J. M. Os jovens no mundo Ñanduti guazú: culturas digitais e conectividades culturais. In: LIMA; N. L. de. [et al.]. **Juventude e cultura digital: diálogos interdisciplinares**. Belo Horizonte: Ed. Artesã, 2017, p. 47 – 56.

SALES, S. R. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do Ensino Médio. In: DAYRELL, J; CARRANO, P; MAIA, C. L. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p 230 – 248.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SZUNDY, P. T. C. **A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que língua (gens) são (des) legitimadas?** In: GERHARDT, A. F. L. M; AMORIM, M. A. de (Orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas. SP: Pontes Editores, 2019.

WEISHEIMER, N. [et al.]. **Sociologia da juventude**. – Curitiba: Intersaberes, 2013. (Série Por Dentro das Ciências Sociais).

XAVIER, M. M. **Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva**. São Paulo: Mentis Abertas; Campina Grande: EDUFCG, 2020.

Biodados dos autores



Antonio Naéliton do Nascimento

Doutorando e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Graduado em Letras (Língua Portuguesa) pela mesma Universidade. Foi professor substituto do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Seus trabalhos de pesquisa, situados no campo crítico-colaborativo da Linguística Aplicada, focalizam a transposição didática da Oralidade e da Produção Textual, a formação docente, assim como os documentos parametrizadores do ensino básico. Além disso, possui interesse de pesquisa em Linguística Textual e em Política Curricular.



Denise Lino de Araújo (Corredora amadora preparando-se para sua primeira São Silvestre)

Professora Titular da Unidade Acadêmica de Letras da UFCG, onde atua como docente na graduação em Letras e no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino. Tem formação em Linguística Aplicada (LA), numa vertente mestiça e indisciplinar, construída no Pós-doutorado em Educação, feito no GECC FAE/UFMG, 2012-2013;

no Doutorado em Educação, USP 2004; no Mestrado em LA, pela Unicamp, em 1995; na Especialização em LA pela PUC MG, em 1993, e na graduação em Letras/Português, pela UFPB em 1991. Seus trabalhos de ensino, pesquisa e extensão têm como foco o ensino de Português como língua materna, em especial no Ensino Médio, a transposição didática, currículo, os objetos de ensino e a formação de professores de Português. Em função desses temas, orienta pesquisas de Mestrado e Doutorado. Idealizadora e coordenadora do projeto de ensino ENEM na PALMA da MÃO. Membro do grupo de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino e do GT da ANPOLL Ensino e a Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada. Coordenadora PIBID- LETRAS/CH/UFCG 2022-2024. Ex-tutora do PET-LETRAS/UFCG; Ex-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino-UFCG ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5426-340X>



Hermano Aroldo Gois Oliveira

Doutor em Linguística (UFPB). Mestre em Linguagem e Ensino (UFCG). Especialista em Ciências da Linguagem com ênfase no ensino de Língua Portuguesa (UFPB) e em Ensino Híbrido e metodologias ativas para Educação Básica (Anhanguera). Licenciado em Letras/Português (UFCG). Integra os grupos de pesquisas Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/UFPB/CNPq) e Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA/UNESCO/UFPB). Nesse último, como membro, desenvolve e orienta pesquisas vinculadas à Linguística Aplicada com ênfase nos seguintes temas: gêneros discursivos/textuais, letramentos acadêmicos, processos de ensino-aprendizagem de produção textual escolar/acadêmica, representações sobre a es-

crita acadêmica e gerenciamento da escrita de textos na universidade. Atualmente, é professor substituto do Departamento de Letras e Artes, da Universidade Estadual da Paraíba/Campus I e professor da Educação Básica, na rede privada.



Manassés Morais Xavier

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande. Especialista em Tecnologias Digitais na Educação, Bacharel em Comunicação Social-Jornalismo e Licenciado em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba. Realizou Estágio Pós-Doutoral em Linguística na Universidade Federal da Paraíba. Professor Adjunto III de Língua Portuguesa e Linguística na Unidade Acadêmica de Letras, Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande (UAL/CH/UFCG) e Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG). Membro dos Grupos de Pesquisa: Linguagem, Interação e Cultura (GELIN/C/UFCG); Teorias da Linguagem e Ensino (CNPq/UFCG); Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI/CNPq/UFPB); e O Círculo de Bakhtin em Diálogo (CNPq/UEPB). Desenvolve pesquisas tendo como referências teórico-metodológicas estudos da Teoria Dialógica da Linguagem, da Linguística Aplicada, da Educomunicação e das Teorias da Comunicação e do Jornalismo. Tem interesse por temas como formação de professores e de comunicadores sociais, leitura, análise linguística, gêneros jornalísticos e midiáticos, práticas educacionais e redes sociais digitais.



Maria Dnalda Pereira da Silva

Mestre em Linguagem e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Especialista em Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Graduada em Letras–Língua Portuguesa pela UEPB. Possui aperfeiçoamento em Tecnologia na Educação, Ensino Híbrido e Inovação Pedagógica, pela Universidade Federal do Ceará (UFC), aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado: Transtorno do Espectro Autista (TEA), promovido pela Diretoria de Educação Especial (DEE) da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) do Ministério da Educação (MEC). Membro dos Grupos de Pesquisa: Linguagem, Interação e Cultura (GELInC/UFCG); e Teorias da Linguagem e Ensino (CNPq/UFCG). Atualmente é professora de Língua Portuguesa do quadro permanente da Secretaria de Educação dos Municípios de Gado Bravo/PB e de Aroeiras/PB. Possui experiência no ensino de Língua Portuguesa, Linguística, Literatura Brasileira e Portuguesa e em orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso e experiência como Tutora a distância. Possui interesse e desenvolve pesquisas relacionadas à cultura digital, à Base Nacional Comum Curricular e ao ensino de Língua Portuguesa, tendo como referências teórico metodológicas estudos da Teoria Dialógica da Linguagem advindos do Círculo de Bakhtin.

FORMATO *15X21 cm*
TIPOLOGIA *Alegreya/Roboto*
Nº DE PÁG. 186

Editora da Universidade Federal de Campina Grande- EDUFCG

