UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Luciene Fernandes Loures

O fazer docente de português: Uma análise contrastiva dos discursos de profissionais atuantes na Educação Básica e a BNCC

Juiz de Fora
2022

Luciene Fernandes Loures

O fazer docente de português: Uma análise contrastiva dos discursos de profissionais atuantes na Educação Básica e a BNCC

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora Linguística.

Orientadora: Prof.ª Dra. Thais Fernandes Sampaio

Juiz de Fora

2022

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração
automática da Biblioteca Universitária da UFJF,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Fernandes Loures, Luciene.
O fazer docente de português : Uma análise contrastiva dos discursos de profissionais atuantes na Educação Básica e a BNCC / Luciene Fernandes Loures. -- 2022.
207 p. : il.

Orientadora: Thais Fernandes Sampaio
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2022.

1. Análise do Discurso. 2. Base Nacional Curricular Comum. 3. Docente de LP. 4. Linguística Aplicada. I. Fernandes Sampaio, Thais, orient. II. Título.

Luciene Fernandes Loures

O fazer docente de português: uma análise contrastiva dos discursos de profissionais atuantes na educação básica e a BNCC

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em linguística. Área de concentração: linguística.

Aprovada em 28 de novembro de 2022.

Prof(a) Dr(a) Thais Fernandes Sampaio - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a) Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a) Lauriê Ferreira Martins Dall'Orto
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a) Victória Wilson da Costa Coelho
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof(a) Dr(a) Marilene Batista da Cruz Nascimento
Universidade Federal de Sergipe

Juiz de Fora, 08/11/2022.

Documento assinado eletronicamente por **Thais Fernandes Sampaio**, **Professor(a)**, em 28/11/2022, às 18:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Lauriê Ferreira Martins Dall'Orto**, **Usuário Externo**, em 30/11/2022, às 07:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Victoria Wilson da Costa Coelho**, **Usuário Externo**, em 02/12/2022, às 11:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Marilene Batista da Cruz Nascimento**, **Usuário Externo**, em 05/12/2022, às 12:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Jose Pinto Cadilhe de Assis Jacome**, **Professor(a)**, em 13/12/2022, às 14:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1031217** e o código CRC **0DD1968F**.

Ao Francisco

AGRADECIMENTOS

Segundo Guimarães Rosa, o real se dá na travessia. De fato, foi uma longa travessia: o trabalho docente em diferentes instituições, um desgoverno, uma pandemia, um filho. Nessa jornada, ainda em curso, foram muitos os braços, os olhares, as mãos estendidas, as chamadas à distância, o carinho e algumas saudades. Por isso, considero catártica e necessária a escrita dos agradecimentos.

Agradeço à Universidade Federal de Juiz de Fora, uma universidade pública e de excelência, minha casa durante dez anos. Parte importante de quem sou se fez aqui. Agradeço ao PPG de Linguística da UFJF que, através de seu corpo docente e de seus demais funcionários, me ensinou em questões além da linguística teórica. Não poderia, ainda neste parágrafo, deixar de citar minha orientadora, Profª Dra. Thais Fernandes Sampaio. Obrigada por toda humana docência e orientação, pela paciência e compaixão, principalmente nos momentos de insegurança. De fato, a Thais sempre acreditou em mim mais do que eu mesma. Obrigada por toda confiança e carinho.

Às professoras e aos professores participantes desta pesquisa. Obrigada por doarem seu tempo respondendo ao nosso questionário.

Não poderia deixar de agradecer às professoras, que me auxiliaram na vida acadêmica e no magistério: Profª Neusa Salim, Profª Marilda, Profª Tânia Magalhães e Profª Carolina Magaldi. Seus exemplos foram (e são) essenciais para meu fazer docente.

Agradeço, ainda, aos meus amigos professores, companheiros de luta e alguns de vida. Em especial, aos amigos do Colégio Tiradentes da Polícia Militar, Anelisa, Jairo, Irene, Gisele e Marcela. Só nós sabemos a importância de quem está ao nosso lado nas trincheiras. Agradeço aos atuais colegas da Escola Municipalizada Nephtalina Carvalho Ávila, destaco o Professor Sebastião Luiz, que divide comigo as angústias da docência e também pelo auxílio com preciosismo na formatação deste trabalho.

Aos meus queridos alunos que mostraram a necessidade de voltar à pesquisa e que me ensinam todos os dias a me tornar uma professora e uma pessoa melhor.

Agradeço ao meu companheiro de vida, Leandro. Sua presença constante me encheu de amor, acolhida e ânimo. Obrigada pela compreensão, pelo encorajamento, pelos esforços para que eu pudesse estudar sem me preocupar com outras questões. Ao meu filho, Francisco, que, aos dois anos, já precisou compreender as ausências maternas. Meu filho, você trouxe a paz e a coragem próprias de seu nome para minha vida. Obrigada por existir.

Dizem que para criar uma criança, é necessária uma aldeia. Chego, então, à minha aldeia, minha base. Aos meus pais, Paulo e Célia, por me ensinarem a importância da educação, pelos esforços para que essa fosse a minha real prioridade. Todo privilégio que tive para chegar até aqui foi fruto de doações e renúncias. À minha sogra, Carlinda, uma avó devotada que sempre doou seu tempo com nosso menino para que eu pudesse estudar tranquila. À Simara, Carla e Mauro, obrigada por serem também família. Ao meu irmão, Luciano, exemplo de disciplina, docência e dedicação incansáveis. À Ivy e aos meus amorosos sobrinhos: Amelie e Allan, minhas doses de esperança e alívio. Aos meus carinhosos e dedicados avós, Antônia e Celso. Foram tantas orações, tanto amor, tanta dor nessa distância física. Obrigada! As minhas tias, tios, primos e primas, em especial, à minha prima Larissa. Obrigada por dividir as angústias, as crises existenciais, as risadas, as letras de músicas, a literatura.

Aos meus amigos que, apesar de tantas ausências, não desistiram de mim. Raquel, Aninha, Caio, Aline. Obrigada pelos cafés, pelas conversas filosóficas via *WhatsApp*, por ouvir desabafos, medos, por permanecerem ao lado mesmo quando eu não podia ou não conseguia responder.

Por fim, não negaria minha herança mineira ligada à espiritualidade (a da libertação, não a barroca). A Deus, que se fez presente nos olhares aqui citados e em tantos outros que cruzaram meu caminho. À interseção dos santos que me guiam através dos exemplos de coragem, dedicação e força: Nossa Senhora e São Francisco de Assis. A eles, o exemplo do divino que se fez humano e me sustentou em tantos momentos desse tortuoso trajeto.

Enfim, a todos, meu muito obrigada!

“Resistindo na boca da noite um gosto de sol”
(NASCIMENTO; BASTOS, 1972)

RESUMO

O presente trabalho buscou investigar o fazer docente (ações e atividades cotidianas) do/da profissional de português a partir do contraste de dois discursos: a Base Nacional Curricular Comum e os relatos de 15 professoras e dois professores atuantes em redes públicas (ex-alunos do ProfLetras – UFJF). É preciso salientar que tais discursos carregam consigo pesos, vozes e forças distintas perante a sociedade. O objetivo principal deste estudo é, portanto, compreender: o que fazemos enquanto docentes e o que a Base prevê como tarefa professoral. Buscando compreender o histórico que nos conduziu à BNCC, discute-se sobre o paradoxal processo de escolarização no Brasil, assim como a democratização do ensino no país. Além disso, as ideias de Apple (2006, 2017) e Freitas (2018) nos fornecem um panorama sobre as vozes dominantes na educação em tempos atuais. Os debates acerca da construção de currículos educacionais (APPLE (1979/2006), ARROYO (2013) e SILVA (1999), SOARES (1998)) também nos fornecem discussões essenciais para percepção do que está em jogo nesses processos. Além disso, buscou-se entender o que significa ser docente de português, discutindo aspectos como a complexidade da docência, as imagens e privações sofridas, a precarização, a busca por reconhecimento, profissionalização e intelectualidade. Os procedimentos metodológicos partiram do levantamento dos *frames* (FILLMORE, 1977, 1982, 2009) principais em cada discurso, para posterior exercício interpretativo contrastivo. A análise do documento revelou um docente de LP reprodutor de instruções elaboradas por outrem, silenciado pelas vozes dominantes na educação. Ao docente de português, não é permitido ocupar o território de currículo. A análise dos relatos docentes, obtidos via Google *Forms*, revelou, em contrapartida, um profissional intelectual, participativo, que trabalha a língua a partir dos eixos do ensino de LP. Exausto pela sobrecarga de trabalho, desempenhando suas funções não apenas em sala de aula. Parece ser um objetivo silenciar aquele(a) que lida com a linguagem e pode auxiliar na construção de pensamentos críticos, autônomos e emancipatórios. A voz do profissional da educação básica sempre é a última a ser ouvida (quando é ouvida). Desse modo, faz-se necessário o investimento em cursos de formação de professores e também em cursos de formação continuada não apenas para tratar dos conhecimentos da área, mas também a fim de fortalecer debates políticos sobre nossa classe e sobre nossas vozes. Parafraseando Arroyo (2013): se não controlarmos o currículo, seremos controlados por ele. Uma formação crítica para auxiliar na formação de indivíduos igualmente críticos.

Palavras-chave: Docente de Língua Portuguesa, Base Nacional Curricular Comum, Aula de Português, Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This research aims to study Portuguese teaching (daily actions and activities) and has the main objective to contrast two discourses: the Base Nacional Curricular Comum and 17 written reports of public teachers (ex-students of ProfLetras – UFJF). These discourses have, in society, different influences, voices, and power. Therefore, the main objective of this study is to understand: what we do as a teachers and what the Base foresees as teaching work. Trying to understand the history that led us to BNCC, the paradoxical process of schooling in Brazil is discussed, as well as the democratization of teaching. The ideas of Apple (2006, 2017) and Freitas (2018) provide insight into today's dominant voices in education. The debates about the construction of educational curricula are made of the ideas of APPLE (1979/2006), ARROYO (2013), SILVA (1999), SOARES (1998) also help us to understand what is at stake in these processes. In addition, we try to comprehend what it means to be a Portuguese teacher, discussing aspects such as the complexity of teaching, images, deprivations, the precariousness, the search for recognition, the professionalization, and intellectuality. The methodological procedures start from the main *frames* (FILLMORE, 1977, 1982, 2009) in each discourse for further interpretive analysis between the document and the written reports. The study of BNCC results reveals that a Portuguese teacher reproduces instructions made by another without a voice and is silenced by the voices in an educational scenario. The Portuguese teacher, in conclusion, is not allowed to occupy the curriculum territory. The analysis of teachers' reports, obtained via Google Forms, presented an intellectual, participatory professional who works the language from the axes of Portuguese language teaching. In addition, this professional is exhausted by excessive work, working not just in the classroom. It seems like an objective silent who treats with language and can help construct critical, autonomous, and emancipatory thoughts. The voice of teachers from public schools is the last one to be heard. So It is necessary to invest in courses to form critical new teachers and actualizations courses for teachers to provide knowledge about your area and strengthen debates about your class and voices. According to Arroyo (2013), If we do not control the curriculum, the curriculum will contain us. A critical formation to form, in the same way, critical citizens.

Keywords: Portuguese teacher, Base Nacional Curricular Comum, Portuguese Class, Portuguese Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Utilização do *Concord*. 112
Figura 2 - Expansão do contexto linguístico do *Concord*. 112
Figura 3 - *Frame* de Assistência. 113
Figura 4 - *Wordlist*. 115
Figura 5 - *Wordlist* expandida. 115
Figura 6 - Vozes na educação brasileira 182

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Super*frame* Atividades_Docentes 148
Gráfico 2 - Atividades_Docentes_Fora_Sala_de_aula 150
Gráfico 3 - Atividades_docentes_em_sala 166
Gráfico 4 - Atividades docentes (dentro e fora sala de aula) 170

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - O fazer docente de Língua Portuguesa - pontos relevantes para análise 100
Quadro 2 - Frame de Dificuldade 109
Quadro 3 - Conselho consultivo Movimento pela Base 121
Quadro 4 - Movimento Todos pela Base 122
Quadro 5 - Estrutura da base (ensino fundamental anos finais) 129
Quadro 6 - Habilidades e competências BNCC 132
Quadro 7 - Frame Aula_de_Português 133
Quadro 8 - Ocorrências EF_professor na introdução da BNCC 135
Quadro 9 - ocorrências EF_professor na seção de Língua Portuguesa 138
Quadro 10 - Atividades_Docentes_Professor_de_Português 145
Quadro 11 - Atividades docentes 147
Quadro 12 - Atividades_Docentes_Professor_de_Português_fora_sala_de_aula 149
Quadro 13 - Planejamento_Pedagógico 151
Quadro 14 - *Frame* de Planejamento 151
Quadro 15 - Correção de atividades 156
Quadro 16 - Análise de Atividades 156
Quadro 17 - Movimento Todos pela Base 157
Quadro 18 - Projeto 159
Quadro 19 - Reunião Pedagógica 161
Quadro 20 - Evento Social 161
Quadro 21 - Aperfeiçoamento 163
Quadro 22 - Atividades_Docentes_Professor_de_Português_em_sala 165
Quadro 23 - Desenvolver_conteúdo 166
Quadro 24 - Prova 167
Quadro 25 - Passar matéria no quadro 167
Quadro 26 - Gerenciar conflitos 168
Quadro 27 - Estar no controle 168
Quadro 28 - Suporte Emocional 171
Quadro 29 - Tirar dúvidas 172
Quadro 30 - Teletrabalho 173
Quadro 31 - Compra de materiais 175

Quadro 32 - Pontos relevantes para docência e os *frames* 178

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
EF	Elemento de *Frame*
LP	Língua Portuguesa
LA	Linguística Aplicada
SAEB	Sistema de Avaliação Educacional Básica
SM	Semântica de *Frames*
UL	Unidade Lexical
UC	Unidade Construcional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 19

2 ESCOLARIZAÇÃO, EDUCAÇÃO E NEGÓCIO 24

2.1 A QUEM INTERESSA A EDUCAÇÃO "PARA POUCOS"? 25

2.2 AS VOZES DOMINANTES NA EDUCAÇÃO 33

3 CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS EDUCACIONAIS E TRABALHO DOCENTE: O QUE ESTÁ EM JOGO? 46

3.1 AS TEORIAS DOS CURRÍCULOS: HEGEMONIA, IDEOLOGIA E CONTROLE 47

3.2 A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA: COMO CHEGAMOS AOS PCNS E SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO DO DOCENTE DE PORTUGUÊS 54

4 SER PROFESSOR – CONSIDERAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO, IMAGENS PRIVAÇÕES E SABERES DA DOCÊNCIA DE LP 65

4.1 IMAGENS E PRIVAÇÕES – COMO ELES NOS ENXERGAM? 66

4.2 PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – SABERES, REFLEXÃO E INTELECTUALIDADE 69

4.2.1 Aspectos humanos da profissão docente – ainda sobre saberes 77

4.3 O QUE ESPERAR DO(A) PROFISSIONAL DE LÍNGUA PORTUGUESA? 81

4.4 PARTINDO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS – O QUE QUEREM DOS NOSSOS PROFISSIONAIS? 83

4.4.1 O/a professor(a) de LP: uma formação linguística ampliada 87

4.4.2 O professor de LP: o olhar para o novo 90

4.4.3 O professor de LP: autonomia e coragem para quebrar com a tradição 94

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS – DOS FRAMES À ANÁLISE CONTRASTIVA DOS DISCURSOS 102

5.1 A SEMÂNTICA DE *FRAMES* - UMA FERRAMENTA DE ANÁLISE DO DISCURSO 106

5.2 A FRAMENET – UM PROJETO LEXICOGRÁFICO BASEADO NA SEMÂNTICA DE *FRAMES* 108

5.3 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* E AS FERRAMENTAS ANALÍTICAS DO DISCURSO DA BNCC 110
6 ANÁLISES DOS DISCURSOS: A BNCC E OS RELATOS DOCENTES .. 117
6.1 A CRIAÇÃO DE UMA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM – ORIGEM, CONTEXTO E OBJETIVOS 117
6.1.1 As vozes por trás da base – currículo, poder e disputa 121
6.1.2 A estrutura da base 128
6.1.3 O professor na BNCC (geral e LP) 132
6.1.3.1 O Contextualizando o Frame de pesquisa 133
6.1.4 O professor na introdução e nos fundamentos pedagógicos da BNCC 134
6.1.5 O professor na seção de Língua Portuguesa (Ensino Fundamental e Ensino Médio) 137
6.2 ANÁLISE DOS DISCURSOS DOCENTES 142
6.2.1 Contextualizando o *frame* de pesquisa: o docente e sua prática 144
6.2.2 Super*frame* Atividades_Docentes_Português_fora_sala_de_aula – o docente e seu pretenso tempo livre 148
6.2.3 Super*frame* Atividades_Docentes_Professor_Português_em_sala 165
6.2.4 Atividades exercidas dentro e fora da sala de aula (sem *Superframe* específico) 170
6.3 ANÁLISE CONTRASTIVA – BNCC X DISCURSO DOCENTE 176
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 186
REFERÊNCIAS 189
APÊNDICE A – Instrumento investigativo 195
APÊNDICE B – Relatos docentes completos 199

1 INTRODUÇÃO

> Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída. (FREIRE, 1992/2011, p.12)

A pesquisa que segue nesta tese é pessoal, já que ela foi feita a partir não apenas da ótica de uma pesquisadora, foi escrita também a partir dos olhares de uma professora, trabalhadora da educação básica que sentiu a educação pública brasileira mudar de modo significativo em dozes anos de docência. Por isso, a epígrafe escolhida: é preciso, diante de tantos retrocessos, ter esperança, pois, sem ela "(...) a luta fraqueja e titubeia". Assumo, portanto, não apenas a primeira pessoa do singular em alguns momentos da escrita, mas me incluo nas referências às professoras e aos professores de português ao longo do texto. A docência e a pesquisa me dão, pois, a esperança que não espera, mas que busca, resiste e reafirma seu lugar.

Eu me fiz professora lecionando em duas salas de aulas distintas durante a graduação: no colégio JK, periferia da cidade de Juiz de Fora, e na Educação de Jovens e Adultos do Colégio de Aplicação João XXIII. Quando notei que meus alunos adolescentes, mesmo morando na cidade de Juiz de Fora, não sabiam que a Universidade Federal de Juiz de Fora era gratuita, quando percebi que os estudantes da EJA não leriam os clássicos da literatura porque chegavam cansados demais de sua rotina diária, entendi que a teoria sem a prática é vazia. Naquelas ocasiões, concebi que o fazer docente, de modo específico o fazer docente do professor de Língua Portuguesa, não poderia se resumir às classificações gramaticais, ao cânone literário ou mesmo às reuniões, aos conselhos ou aos preenchimentos dos diários. Aquelas salas de aulas me levaram à compreensão a respeito da importância de uma educação crítica e libertária. Aqueles espaços mostraram a mim, professora em formação, que não há romantizações possíveis ligadas ao fazer docente. Aquelas escolas e essas percepções iniciais, há doze anos atrás, me conduziram a esta pesquisa. Seria ingênuo, principalmente em uma pesquisa que assume a transgressão da Linguística Aplicada (LA), acreditar que essa história não perpassaria os escritos e achados contidos aqui.

Vivemos tempos sombrios para educação. Em meio à escrita dessa tese, a educação brasileira, por consequência, essa pesquisa, passaram por vários desafios e ameaças: um governo democraticamente eleito deposto por meio de um golpe, a eleição de um presidente

que ameaçou a autonomia (e até a existência) das instituições educacionais públicas e dos professores, quatro ministros da educação dentro de um mesmo governo, tentativa de aprovações de verbas do Fundeb para instituições comunitárias, filantrópicas ou confessionais e também do Sistema S. O professor, diante de tantas incertezas, vive "na corda bamba": muitas vezes mal pago, adoecido, sobrecarregado.

Esta tese teve sua origem a partir de uma leitura prévia do texto do documento que se propõe a ser basilar para o ensino de Português no Brasil: a Base Nacional Curricular Comum (doravante BNCC). Essa leitura levantou uma inquietação acerca da presença da figura dos professores em seu texto, o que nos levou aos seguintes questionamentos: com quem o documento dialoga? Qual o papel dos docentes segundo a Base? Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo geral **compreender o fazer docente de Língua Portuguesa sob duas óticas, sob duas forças com pesos desiguais nesse processo: a BNCC e os relatos dos próprios professores da rede pública. Desse modo, o objetivo específico pretendido é contrastar esses dois discursos para responder às seguintes perguntas: o que nós, profissionais de LP, fazemos enquanto docentes? O que a Base prevê como tarefa professoral?** Os movimentos analíticos realizados junto a teoria escolhida para este estudo nos ajudaram a responder e a compreender os desdobramentos desses questionamentos.

Para atingir tal objetivo, fizemos, então, nos debruçamos sobre os textos da Base (Introdução e partes específicas ao ensino de português) e sobre relatos docentes, buscando desvelar, levando em consideração o foco de cada um, o fazer docente. O contraste desses discursos nos levou a percepções acerca do que está em jogo por trás de concepções de fazeres tão distintos associados à docência de LP. De um lado, as vozes dominantes da educação que têm conseguido, de maneira efetiva, controlar o currículo básico comum da disciplina em um país de grandes dimensões e contrastes, asfixiando e silenciando a figura professoral. De outro, o chão da sala de aula, que acumula funções, mas não foge à tentativa de promover uma educação linguística crítica.

A fim de promover o exercício interpretativo de nossos achados, buscamos fontes de diversas áreas além da linguística. Por isso, acreditamos que este trabalho pode ser inserido como uma tese da Linguística Aplicada (LA). Embora saibamos da possibilidade de ruptura com estruturas tradicionais de teses e dissertações (rupturas e quebras defendidas pela LA), compreendemos que essa possibilidade ou não de alteração da ordem textual é também uma escolha. Por isso, acreditamos que adotar esse caminho teórico dito tradicional (apresentação das teorias, metodologia, análise e, por fim, considerações) serve não apenas ao nosso propósito

analítico, mas também nos auxilia na apresentação do cenário e dos contextos que levaram à criação da base e, ainda, apresenta o pano de fundo dos fazeres docentes da educação pública básica. Partimos, então, de um cenário maior sobre a educação, perpassando por questões sobre o currículo, chegando, por fim, às discussões específicas sobre a docência de Língua Portuguesa.

Além disso, antes da apresentação de nosso percurso teórico, faz-se necessária a justificativa a respeito da presença de alguns autores utilizados. Alguns conceitos linguísticos, apresentados na seção referente ao professor de LP e às teorias linguísticas para o ensino, poderiam ter sido trazidos a partir de outras vozes. Entretanto, de maneira crítica, elegeu-se privilegiar neste discurso autoras que se propõem a dialogar diretamente com os/ as docentes da educação básica.

Apresentadas essas justificativas, passemos ao percurso teórico que nos guiou. A primeira seção cumpre o objetivo de discutir sobre o processo excludente e elitista de escolarização do Brasil, apresentado por Bittar e Bittar (2012) e por Saviani (2018). Em seguida, foram apresentadas algumas contradições oriundas dos modelos educacionais adotados no país ao longo dos anos contradições essas que também revelam lógicas para o privilégio de poucos (FREIRE, 1968/2011). Por fim, passaremos pelas discussões acerca das vozes dominantes da educação apresentadas por Apple (2006, 2017). Essas vozes nos conduzem, então, ao perigoso processo de privatização das escolas públicas e da entrada da nova direita em nossa educação.

Nossa segunda seção teórica pretende problematizar a questão das construções de currículos educacionais, trazendo algumas discussões acerca das disputas que caracterizam esse território. Para proceder tais discussões, foram utilizados os autores Silva (1999), que nos auxilia na introdução a respeito das teorias dos currículos e Apple (1979/2006), que nos ajudam em conceitos como currículo oculto, currículo explícito, hegemonia, senso comum e ideologias. A fim de compreender os territórios em disputa nos currículos educacionais, e os processos de perda de espaço e cerceamento docente nesses documentos, recorremos às ideias de Arroyo (2013).

Ainda nesse segundo momento, discutimos sobre a formação da Língua Portuguesa enquanto disciplina nas escolas, assim como buscamos compreender os PCNs e a força que tiveram enquanto documento norteador nacional. De maneira específica, para compreender os PCN de LP, trouxemos os pressupostos de Rojo (2000), Pompílio et al (2000) e Barbosa (2000).

A terceira seção teórica representa o coração desta tese: discussões sobre as imagens e privações docentes, assim como o fazer docente de português. Para a discussão no âmbito mais geral, trouxemos autores como Bohn (2013) e Freire (1968/2011) que auxiliam nas ideias sobre a condição de subalternidade do profissional diante da sociedade. Tardif (2010), Nóvoa (2009, 2017), Liberali (2015) e Girroux (1997) promovem reflexões acerca dos saberes dos profissionais da educação, advogam a favor de uma formação dentro da profissão, discutindo também sobre a importância de nos assumirmos enquanto agentes intelectuais, reflexivos e transformadores.

De modo específico à docência de LP, partimos das Diretrizes Curriculares Nacionais a fim de compreender o que se espera de um/uma profissional da área. Desse modo, Garcia-Reis (2017) traz ideias sobre a atuação docente de português e Cavalcanti (2013) apresenta a discussão a respeito de uma formação linguística ampliada, que abarca diferentes fontes de saber desse/dessa profissional (RAFAEL, 2001), assim como a necessidade de domínio do campo de saber em que se encontra (APARÍCIO, 2001), e outras questões relacionadas à concepção de língua e linguagem (ANTUNES, 2003) e aos letramentos (KLEIMAN, 2001).

A parte referente à metodologia apresenta os pressupostos metodológicos utilizados nesta tese. Desse modo, temos uma pesquisa qualitativa, classificada como estudo de caso (MINAYO, 2002, YIN, 2001), uma vez que nos debruçamos sobre um documento específico, analisamos as ideias de um grupo limitado, sem controle do contexto em que esses estão inseridos. Além disso, as perguntas investigativas de nosso estudo (relacionadas ao “como” e ao “por que”) nos mostraram que essa rotulação é a que nos cabe.

Os relatos analisados nesta pesquisa foram obtidos a partir de um instrumento investigativo aplicado via *Google Docs*. Esse documento nos possibilitou dois tipos de análise: a primeira parte nos possibilitou conhecer o perfil dos professores e das professoras deste estudo, a segunda parte do instrumento nos forneceu os relatos professorais acerca de sua rotina. Para uma análise inicial, foram elencados os principais *frames* dos dois discursos (BNCC e relatos), posteriormente, a teoria apresentada nos auxiliou na compreensão desses *frames*. Portanto, da Linguística Cognitiva, através da semântica de *frames* (FILLMORE, 2009, SALOMÃO, 2009), foi uma ferramenta crucial para nossas análises.

Após apresentada a metodologia, seguimos, enfim, para as análises. Iniciamos, pois, pela análise da Base, uma vez que a inquietação inicial contida ali (acerca da ausência da figura professoral) gerou esta pesquisa. Através dessa análise, construímos uma compreensão acerca dos processos de formação do texto que compõem a BNCC, e desvelamos as vozes por trás da

base. Posteriormente, então, procedemos ao levantamento das cenas em que o Elemento de *frame* Professor aparece.

Desse modo, foram analisados, a partir da ferramenta analítica advinda da semântica de *frames*, o texto contido na BNCC (parte geral e específica) e também relatos de 15 professoras e dois professores atuantes em redes públicas de educação. Ressaltamos que é sabido que a BNCC tem como ênfase o que considera conteúdo, "currículo", e não a figura docente, esse ponto poderia ser alvo de críticas às proposições deste estudo. Entretanto, seu texto será utilizado por profissionais da educação de todo o país e o que está ali contido também pautará mudanças em nossa formação docente, por isso procedemos a essas análises.

Dito isso, passemos, enfim, à primeira seção teórica deste estudo.

2 ESCOLARIZAÇÃO, EDUCAÇÃO E NEGÓCIO

A educação, em qualquer cultura, sempre foi um campo estratégico para o desenvolvimento de um país. Políticos da esquerda e da direita, trabalhadores da classe docente ou não, concordam nesse ponto: é necessário **investir** em educação. A utilização do verbo investir já demonstra a metáfora conceptual por trás deste discurso: educação é negócio e, enquanto concebida como tal, precisa render, gerar algum retorno. Embora essa metáfora por si só represente bem o neoliberalismo, é preciso destacar que esse retorno pode ocorrer de diversas maneiras: da formação de cidadãos críticos e conscientes, atuantes na sociedade, até a capacitação de uma mão-de-obra em massa para exercer alguma atividade de interesse das classes dominantes.

Nesse cenário, a construção de uma Base Nacional passa a ser um ponto-chave: os "conhecimentos" contidos ali e trabalhados em todo território nacional "servirão" para quê ou para quem? Para compreender, então, como nosso país criou um "solo fértil" para implementação da Base nesses moldes, faz-se necessário recorrer à história da escolarização em nosso país, assim como compreender os modelos educacionais prevalentes aqui. Nossa história revela um processo de escolarização essencialmente excludente e elitista, assim como modelos educacionais que, do mesmo modo, serviram a poucos. Cabem aqui, então, as perguntas: a quem interessa uma educação de qualidade a serviço de poucos? A BNCC, nesse cenário, também servirá a um determinado "ideal"? A BNCC é, certamente, um documento histórico e político. Nesse sentido, é preciso observar, em meio à narrativa brasileira, qual política encontra-se em sua gênese.

Esta seção, ainda, buscará compreender como nossa educação vem passando por um processo de privatização, tornando-se fonte de lucros. Inicialmente, partiremos do processo de escolarização do Brasil, apresentado por Bittar e Bittar (2012) e por Saviani (2018). Posteriormente, serão discutidas algumas contradições oriundas dos modelos educacionais adotados no país ao longo dos anos (SAVIANI, 2009), contradições essas que também revelam lógicas para o privilégio de poucos (FREIRE, 1968/2011). É preciso, pois, indagar: a quem interessa a prevalência de tais modelos? Esse questionamento, nos leva a discussões sobre as vozes dominantes em nossa educação, apresentadas por Apple (2006; 2017). Essas vozes nos conduzem, por fim, ao perigoso processo de privatização das escolas públicas (FREITAS, 2018; PERONI, 2011) e da entrada da nova direita em nossa educação.

Destacamos aqui que essas compreensões são, de nossa perspectiva, fundamentais, para a contextualização dos dois discursos paradoxais que analisamos nesta pesquisa. De um lado, a BNCC, uma base construída majoritariamente pelas vozes dominantes e poderosas da nossa educação, destinada a agentes educacionais que não participaram de toda sua concepção. A BNCC propõe-se ser "educacionalmente" basilar, dentro de um país imenso, contrastivo e desigual. Do outro lado, analisamos o discurso de trabalhadores e de trabalhadoras imersos nesse cenário. Embora os docentes sejam essenciais para o funcionamento e para a melhora da área no país, acabam sendo vistos apenas como "força de trabalho" ou mesmo como entraves para os objetivos de determinados setores.

2.1 A QUEM INTERESSA A EDUCAÇÃO "PARA POUCOS"?

Desde sua concepção, as escolas e os modelos educacionais no Brasil acabaram alcançando apenas uma pequena parcela da população, acentuando a desigualdade social e disseminando a ideia de que o acesso a uma educação de qualidade é um privilégio de poucos, não um direito. Ao analisarmos a história do processo da escolarização brasileira, percebemos o "solo fértil" para a implementação dessa BNCC. Em seu artigo *História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade*, Bittar e Bittar (2012) apontam questões relevantes sobre nosso processo de democratização da educação.

O primeiro ponto relevante para nosso trabalho, refere-se à polarização política entre os conservadores e os progressistas ou entre a esquerda e a direita. Tal polarização já estava presente em nosso país desde a década de 30. Segundo as autoras:

> No período de 1930 a 1960, rivalizaram dois projetos de nação para o Brasil. O nacional-populista, cuja gênese reportava-se a Getúlio Vargas e que agregou progressistas da sociedade brasileira, defendia a industrialização do País à base do esforço nacional, sem comprometer a sua soberania. (...) Por sua vez, o projeto das oligarquias tradicionais, ligadas ao setor agrário-exportador, previa o desenvolvimento econômico subordinado à liderança dos Estados Unidos da América e representava setores da elite política desalojada do poder em 1930, especialmente os ligados à economia cafeeira paulista. (BITTAR e BITTAR, 2012, p. 158).

Tal contextualização histórica é importante, uma vez que a educação é palco de disputas também entre esses grupos. As pesquisadoras apontam que, durante esse período, de um lado, havia o interesse de manter à educação para poucos, monopolizada pelos conservadores e pela Igreja Católica. De outro lado, sob a influência do ideário da Escola Nova, liberais e

progressistas propunham uma escola pública para crianças e adolescentes dos sete aos quinze anos. É preciso, pois, salientar que os dois grupos tinham interesses específicos bem delimitados: além de perpetuar uma desigualdade de acesso ao conhecimento formal, também existia o desejo pelo desenvolvimento econômico através da industrialização, ansiava-se, então, por uma mão-de-obra maior e, para isso, a educação seria crucial.

Durante todo esse tempo, o Brasil passou por uma série de reformas e também por produção de documentos oficiais que pautavam a educação como estratégia para o progresso da sociedade. Em 1934, foi promulgada a Constituição Brasileira, que tornou obrigatório e gratuito o ensino primário de quatro anos. Em 1946, por sua vez, a quarta Constituição republicana reafirmou tais direitos no campo educacional. Um ponto relevante dessa Constituição de 1946 diz respeito ao fato de prever a criação de uma lei específica para educação no Brasil. A primeira Lei das Diretrizes e Bases foi aprovada apenas em 1961 e trouxe em seu texto a obrigatoriedade de educação, fornecida, segundo texto, no lar e na escola, podendo ser pública ou privada. Sua não obrigatoriedade se dava em casos de comprovação do estado de pobreza dos responsáveis, a insuficiência de escolas na região do estudante e, ainda, em casos de doenças ou anomalias graves por parte dos alunos. Vale destacar, ainda, que os ganhos legais trazidos pela lei não chegaram a concretizar-se, nas palavras das autoras, os

> (...) princípios progressistas, no entanto, não garantiram a universalização sequer da escola primária para todas as crianças brasileiras, ou seja, a sequência de reformas que vimos, especialmente nos seus aspectos mais democráticos, pouco saía do papel. Aliás um traço recorrente das políticas educacionais brasileiras: incorporação de princípios democráticos que não chegam a ser postos em prática. (BITTAR e BITTAR, 2012, p. 160)

Um ponto que evidencia a ineficácia das reformas feitas na área educacional diz respeito à taxa de 40% de analfabetismo na década de 60. De acordo com as autoras, é preciso considerar o difícil acesso às escolas, já que as escolas em fazendas eram raras, de modo que "urbanização e escolarização, portanto, são fenômenos que precisam ser considerados conjuntamente na história do Brasil." (BITTAR e BITTAR, 2012, p. 161).

Vale aqui, nesta linha de tempo a respeito da escolarização brasileira, destacar que foi, nesse período, iniciada a experiência de educação popular de Paulo Freire. Seu método de alfabetização para adultos levava em consideração não apenas a decodificação, mas também a leitura crítica do mundo do qual esses estudantes faziam parte. Em abril de 1964, vistas como uma ameaça (e, talvez, o fosse naquele momento para os opressores), as iniciativas de Paulo Freire foram interrompidas.

Desse modo,

> essas características da educação brasileira, herdeira de três séculos de escravidão e com suas escolas de elite, trazem à mente as palavras de Manacorda (1989, p.41), para quem, desde que a sociedade se dividiu em dominantes e dominados, "[...] para as classes excluídas e oprimidas [...], nenhuma escola. (BITTAR e BITTAR, 2012, p. 162)

Após o golpe militar de 1964, o processo de escolarização passou por um paradoxo: de um lado, o número de escolas e, consequentemente, o acesso à educação aumentou; tal aumento, entretanto, não foi acompanhado de uma melhora no ensino. De modo contrário, sem saber como fornecer uma educação de qualidade aos filhos das classes populares que adentravam à escola, a educação pública não avançou naquele momento.

Ao buscarmos o motivo desse aumento no número de escolas, veremos que nosso histórico sempre vem acompanhado de um objetivo econômico (não econômico no sentido de oferecer à população condições para seu sustento e dignidade); é possível identificar em cada lei, em cada reforma, um objetivo o lucro:

> A consolidação da sociedade urbano-industrial durante o regime militar transformou a escola pública brasileira porque na lógica que presidia o regime era necessário um mínimo de escolaridade para que o País ingressasse na fase do "Brasil potência", conforme veiculavam slogans da ditadura. (BITTAR e BITTAR, 2012, p. 162)

Durante esse período, também ocorreu, baseado nos mesmos propósitos apresentados acima, uma reforma no ensino fundamental através da lei n. 5.692, de 1971, duplicando os anos de escolaridade do chamado primeiro grau: "transformando o antigo curso primário, de quatro anos, e o ginásio, também de quatro anos, em oito anos de escolaridade obrigatória mantida pelo Estado" (BITTAR e BITTAR, 2012, p. 162). Tal mudança trouxe consigo um caráter profissionalizante ao segundo grau. Esse segmento agora não mais preocupava-se com uma formação humanística, mas sim em garantir uma profissão aos estudantes que não adentrariam nas universidades.

A alta taxa de analfabetismo, presente ainda durante a ditadura, fez com que, extintos os métodos "perigosos" de Paulo Freire para alfabetizar, fosse criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que não obteve o êxito esperado. Os altos índices no número de analfabetos no Brasil perduraram por muito tempo, de acordo com Bittar e Bittar (2012, p. 163), "(...) por não ter cumprido a universalização da escola básica, tarefa realizada pela maioria dos

países ocidentais na passagem do século XIX para o século XX, o Brasil ingressou no século XXI com essa vergonhosa herança.”.

Com o fim da ditadura militar, o Brasil entrou em processo de redemocratização. Em 1988, a “Constituição Cidadã” definiu a educação básica como direito fundamental obrigatório e gratuito, sendo essa um dever do Estado. No entanto, a transição política, segundo as pesquisadoras, não trouxe consigo tantos ares de mudança, uma vez que, em nossa primeira eleição presidencial, o presidente eleito pertencia à direita conservadora (Fernando Collor de Mello). Nas palavras de Saviani (2018, p.292),

> A “transição democrática” se fez, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica em consonância, portanto, com a visão dos grupos dominantes, à frente a burguesia, que interpretam a “transição democrática” na linha da estratégia da conciliação, reduzindo-a a um mecanismo de preservação, numa forma que incorpora o consentimento dos dominados, dos próprios privilégios. (SAVIANI, 2018, p. 292)

O governo Collor-Itamar lançou o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania e os CIACs (Centros Integrais de Atenção à Criança). Em 1993, após o *impeachment* de Collor, Itamar Franco assumiu e lançou o Plano Decenal “Educação para Todos”, que tinha como meta eliminar, em dez anos, o analfabetismo, assim como universalizar o ensino fundamental. Ainda nesse governo, Itamar criou o Conselho Nacional de Educação. Entretanto, segundo Saviani (2018, p. 295), “como sua composição previa a representação das escolas particulares, esses órgãos passaram a ser alvos de poderosos *lobbys* visando a influenciar as decisões no sentido do favorecimento de seus interesses.”.

O governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, por sua vez, em seus dois mandatos, expandiu o número de matrículas na educação básica, mas reduziu os recursos do Ensino Superior, o que resultou em precarizações e estagnação das universidades públicas. A criação do SAEB (Sistema de Avaliação Educacional da Educação Básica) e também o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) se deu também nesses governos.

Em seu primeiro mandato, o presidente Lula (mandato exercido entre 1º de janeiro de 2003 e 31 de dezembro de 2006) antecipou para seis anos de idade o início do Ensino Fundamental (Lei nº11.114, de 16/5/2005, ratificada pela Lei nº11.274, de 6/2/2006). Além disso, tivemos, ao final ainda desse governo, um ganho histórico e significativo para nossa educação básica:

> (...) em 19 de dezembro de 2006, a Emenda Constitucional n. 53 e baixada a Medida Provisória n. 339, em 29 de dezembro de 2006, convertida, já no segundo mandato, na Lei nº 11.494, de 20/6/2007, regulamentada pelo Decreto nº 6.253, de 13/11/2007, modificado pelo Decreto nº 6.278, de 29/11/2007. Por meio desses dispositivos legais foi criado, em substituição ao FUNDEF, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que significou um importante avanço em relação ao fundo anterior, pois ampliou sua abrangência para toda a educação básica. Assim, o Fundo passou a incluir, além do ensino fundamental, também a educação infantil (creches e pré-escolas), o ensino médio e a educação de jovens e adultos (EJA), abrangendo os meios urbano e rural e as modalidades da educação especial, da educação indígena e quilombola, assim como a educação profissional integrada ao ensino médio. E buscou ampliar e tornar efetivo o compromisso da União com o financiamento da educação básica ao incluir na Medida Provisória n. 339 um dispositivo vedando à instância federal a utilização do salário-educação para suprir a sua parte na composição do Fundo (...) (SAVIANI, 2018, p.299)

Desse modo, pela primeira vez desde o processo de redemocratização do país, tivemos uma medida efetiva e histórica visando a melhora e a universalização do ensino, para que a educação conseguisse chegar a uma parcela da população esquecida. Desse modo, a criação do FUNDEB (quase extinto devido ao seu prazo legal em 2021) foi um marco em nossa educação. Em seu segundo mandato, o presidente Luís Inácio instituiu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), através de decretos em 24 de abril de 2007.

O primeiro governo da presidenta Dilma (2010) deu continuidade às medidas do governo anterior, ampliando a educação obrigatória para a faixa de 4 aos 17 anos, através da Lei n.12.796 de 4 de abril de 2013. Vale destacar que um dado relevante ligado ao governo Dilma diz respeito ao fato de as discussões referentes à BNCC terem sido iniciadas em seu mandato. Essa questão será mais aprofundada na seção referente à análise da Base e de seus pressupostos. Ao final do seu primeiro governo, através da Lei n.13.005, de 25 de junho, foi aprovado o Plano Nacional de Educação. Por isso, o que se esperava, para esse período, seria a continuidade dessas políticas educacionais. Todavia, vale a citação de Saviani (2018) sobre o lamentável episódio de golpe sofrido pela presidenta democraticamente eleita:

> (...) exatamente quando se alimentou a esperança de algum avanço mais significativo com a aprovação do novo PNE, que finalmente incorporou a meta de 10% do PIB para a educação, reivindicada desde a década de 1980 por ocasião da Constituinte, e com a destinação de parcela considerável dos recursos do pré-sal para a educação, sobreveio o golpe e estamos diante de um retrocesso não de anos, mas de décadas, incidindo sobre vários aspectos a começar pelo próprio Plano Nacional de Educação que, com a instalação do governo ilegítimo, antipopular e antinacional, resultou totalmente inviabilizado.(SAVIANI, 2018, p.302)

O ilegítimo governo Temer, por fim, através de uma Medida Provisória, em 22 de setembro de 2016, promoveu uma reforma em nosso ensino médio. Segundo Saviani (2018,

p.302), “como responsáveis pelo Ensino Médio, conforme dispõe a LDB, em vigor, os estados e o Distrito Federal deveriam ser consultados sobre a proposta de reforma desse nível de ensino”. Apesar das inúmeras críticas, a medida seguiu, tendo esse governo investido em massiva propaganda na mídia. O novo ensino médio, então, entrou em vigor em 2022, o que significou dividir as disciplinas em áreas de conhecimento, além da constituição dos “itinerários formativos”. Na prática, temos a exclusão de algumas disciplinas antes obrigatórias e um ensino novamente voltado para profissionalização, deixando, mais uma vez, de lado uma formação humanística. A BNCC foi lançada, assim, durante esse governo.

O que vimos nessa resumida linha do tempo foi um processo de escolarização, em certos momentos, confuso: expansões no número de escolas sem a garantia da qualidade, leis que ficaram no papel, metas não cumpridas. Um processo de democratização conservador para garantia da permanência das classes dominantes na educação, o enfraquecimento do Ensino Superior (onde são formados nossos professores) e, por fim, um governo forjado por um golpe que não continuou os planos dos governos anteriores, governos esses que trouxeram significativos ganhos à educação básica (embora saibamos que, apesar de progressistas, tais administrações poderiam, de fato, ter feito ainda mais).

Ainda a fim de compreender o cenário prévio da Base, buscamos também traçar alguns modelos teóricos prevalentes no Brasil. Esses modelos e sua execução (ou tentativa de) apontam também para uma elitista e excludente educação. Para fins de compreensão, então, montamos uma pequena e resumida “linha do tempo” de modelos educacionais presente em Saviani (2009). Destaca-se, de antemão, que esses três modelos “carregam” consigo algumas metodologias. As chamadas metodologias ativas (muito discutidas hoje), por exemplo, partem das ideias da Escola Nova. Dito isso, seguem os modelos:

- Durante o século XIX, a burguesia criou o modelo da Escola Tradicional. Essa escola, em sua origem, ajudaria a transformar súditos em cidadãos e a consolidar a nova classe em ascensão. O modelo, que ainda perdura, parte do pressuposto da existência de uma sociedade de iguais condições e acreditava (ou ainda acredita) que, ao fornecer as bases necessárias, a escola podia proporcionar o sucesso e a igual inserção de todos na sociedade. A Escola Tradicional, é claro, acumula fracassos e altos índices de desistência. Esse modelo ainda fomenta a falácia da meritocracia.

- No final do século XIX, surgiu a Escola Nova. Essa nova pedagogia partiu da ideia de que a função da escola seria corrigir distorções sociais. As turmas se dividiriam por áreas de interesse, a aprendizagem partiria de uma iniciativa do próprio estudante e o foco estaria no "aprender a aprender". Para que tal pedagogia ocorresse, seria preciso muito investimento, um espaço rico em materiais, recursos e bibliotecas, o que ainda hoje é inviável diante da realidade brasileira. Além disso, uma equivocada interpretação dessa teoria levou a um aumento da desigualdade educacional, segundo Saviani (2009, p. 9) "a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares".
- Na primeira metade do século XX, outra tendência ganhou espaço no cenário educacional, a Educação Tecnicista. Nas palavras de Saviani (2009, p.10), "a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reorganização do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional". Desse modo, professor e aluno ganham papeis secundários na aprendizagem, já que o trabalho pedagógico foi parcelado em funções. Uma das consequências dessa tendência foi a burocratização da educação, uma vez que era necessário agir de modo planificado, seguindo instruções sobre como proceder, "o magistério passou, então, a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos" (SAVIANI, 2009, p.13).

Nenhuma dessas pedagogias (tradicional, nova e tecnicista) conseguiu se consolidar de modo benéfico, deu bons resultados ou atendeu aos anseios sociais, formando indivíduos para uma sociedade justa e com iguais oportunidades. A pedagogia tradicional limitou-se (e ainda limita-se) à figura do professor como fonte absoluta do saber. Os ideais da pedagogia nova foram compreendidos de maneira equivocada por muitos profissionais da educação e a premissa do "aprender a aprender" não chegou às escolas públicas do modo adequado, o que resultou na visão equivocada acerca do papel da aprendizagem. Por outro lado, essa pedagogia conseguiu alcançar as escolas de elite, o que ocasionou o aumento da discrepância entre as escolas públicas e privadas. A pedagogia tecnicista, por fim, fez com que alunos e professores fossem meros reprodutores de metas, aumentando o caos na educação, trazendo mais uma noção confusa

sobre a função da escola. O novo Ensino Médio que foca nas “habilidades” do aluno, traz consigo essa ideia de formação voltada para o mercado. É preciso salientar que essas pedagogias ainda coexistem em nossa sociedade.

Ressaltamos agora um ponto muito importante de nossa história. Todas essas pedagogias se fizeram presentes em um país cujo patrono da educação é Paulo Freire. Não podemos esquecer do fato de que Paulo Freire foi exilado durante a ditadura militar (como já mencionado), o que fez com que seus ideais e escritos fossem silenciados por muito tempo. No entanto, a Pedagogia do Oprimido tem sua primeira versão escrita em 1968. O ponto de partida dessa obra traz a ideia de educação como prática para libertação, libertação essa que, segundo o autor, é extremamente complexa e necessária, uma vez que o sistema corrobora para que nossos oprimidos tornem-se futuramente opressores.

Abrimos aqui um parêntese para tecer uma crítica e salientar que o país de Paulo Freire escolheu, durante anos, ignorar sua figura, inclusive nos cursos de formação de professores, sendo Freire estudado, durante muito tempo, mais no exterior do que em seu país de origem. Paulo Freire tornou-se patrono de nossa educação apenas em 2012, um tempo muito recente. Quando a extrema direita elegeu esse professor como seu inimigo, acabou lançando sobre ele uma luz, o que fez com que Freire fosse novamente estudado. A quem interessa, então, o silenciamento dessa figura? Diante de uma educação historicamente dominada pelas elites opressoras, tal resposta pode ser óbvia.

Paulo Freire traz, ainda na Pedagogia do Oprimido, a importante discussão acerca da educação bancária, aquela em que o aluno é visto meramente como depósito para um “saber” depositado pelo professor. Na contramão dessa visão, Freire propõe uma prática problematizadora, nas palavras do autor, nessa educação “(...) educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do ‘educador bancário’, supera também a falsa consciência de mundo” (FREIRE, 1968/2001, p. 105).

Questionamos aqui o motivo dessa “pedagogia” não entrar em cena em um documento que propõe ser basilar para todos os cantos do país. Embora, como veremos mais adiante, não tenhamos, para o ensino de LP, uma proposta meramente conteudista, não encontramos uma proposição que leve ao questionamento.

Paulo Freire, infelizmente, não cabe na Base com esses moldes, na história do nosso processo de escolarização não cabe essa figura. Não podemos ser ingênuos diante da negação desse debate no texto da BNCC. O que temos, de fato, é a entrada, cada vez mais forte das

chamadas “vozes dominantes” (APPLE, 2006) em nossa educação. A negação das ideias de uma educação libertária fortalece tais vozes, enfraquecendo também a atuação e a liberdade dos/das docentes e, consequentemente, formando alunos “passivos”, mão de obra qualificada para o mercado, que não questiona, mas aceita o que é imposto. Formamos, assim, mais gerações de oprimidos.

Apesar de todo esse histórico difícil associado à nossa educação, veremos, na seção referente à análise dos discursos docentes, que, contra a história e a marginalização da classe professoral, temos professoras e professores engajados e preocupados em nossas escolas públicas. Entretanto, essa narrativa positiva (que nasce também do processo de formação crítica continuada, como é o caso do ProfLetras, mestrado profissional em que se formaram os docentes ouvidos nesta pesquisa) não interessa. Quando essa narrativa docente interessa à mídia, ela cria heróis, o que pouco ajuda na valorização da nossa classe. A disseminação da crise educacional é de interesse dos opressores como já discutido. A famosa frase de Darcy Ribeiro “A crise da educação no Brasil não é uma crise; é projeto” faz todo sentido diante de nosso histórico. Nas palavras de Saviani (2018),

> diante do mote do “Estado mínimo” passa-se a considerar a chamada “decadência da escola pública” como resultado da incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso, advoga-se, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado. (SAVIANI, 2018, p. 293)

Nesse cenário, então, de perpetuação da crise educacional, partindo do objetivo deste trabalho e sabendo que nossa análise traz dois discursos distintos perante a sociedade, a próxima seção buscará discutir acerca das vozes dominantes no cenário educacional, assim como apresentar um pouco do tenebroso projeto de privatização da educação pública no país.

2.2 AS VOZES DOMINANTES NA EDUCAÇÃO

Dentro da história da nossa educação, dois acontecimentos ligados à LDB, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, chamam a atenção. Desde a década de 80, os educadores procuraram organizar-se em Conferências Nacionais de Educação (CEBs), com o objetivo de discutir as políticas educacionais no país e, com isso, interferir em seu curso. Destacamos aqui, com a citação de Saviani (2018), o que ocorreu em 1997 e em 1998:

> Seguindo nessa linha de procurar intervir na formulação da política educacional, os educadores chegaram a apresentar um projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, antecipando-se ao governo, foi protocolado na Câmara dos Deputados sob número 1.158-A/88 em dezembro de 1988 embora, ao final, tenha sido derrotado pela interferência do governo FHC no Senado. Igualmente, após a aprovação da LDB, os profissionais da educação reunidos no I e II CONEDs (Congressos Nacionais de Educação), realizados respectivamente em agosto e novembro de 1997, ambos em Belo Horizonte, elaboraram o projeto de PNE (Plano Nacional de Educação) conhecido como "projeto da sociedade brasileira", que também se antecipou ao governo dando entrada na Câmara dos Deputados em 10 de fevereiro de 1998 sendo seguido, dois dias depois, do projeto do MEC que, embora apensado ao anterior, teve a prioridade invertida porque o governo tinha maioria no congresso e reverteu a iniciativa dos educadores. (SAVIANI, 2018, p.294)

Tais episódios são significativos: trabalhadores da educação, intelectuais organizados, discutem ideias, criam proposições e passam pelos processos legais para serem ouvidos e, ainda mais, considerados. Entretanto, sem força política suficiente, essas iniciativas foram frustradas. Quais seriam, então, as forças maiores que calam as vozes dos profissionais da educação? Pensando que essas questões estão ligadas à construção da Base e também interferem diretamente no trabalho docente, faremos uma discussão sobre como todas essas forças têm agido, sobretudo na educação brasileira (que é o contexto de realização da nossa pesquisa).

Antes de adentrarmos nessas questões, cabem algumas justificativas acerca do aporte teórico adotado. Os temas educação pública, privatização, assim como todas as lógicas de mercado aplicadas à área têm sido muito estudadas, principalmente em tempos de ameaças à democracia e tantos outros retrocessos. Portanto, há muito material sobre o tema. Além disso, esses processos não são recentes. A lógica neoliberal vem atuando nos sistemas educacionais do mundo desde sua formação, na década de 80, o que nos leva também a ter um vasto aporte a respeito.

No entanto, não podemos nos esquecer que esse não é o foco principal deste estudo. Aqui analisaremos discursos acerca do fazer docente, de modo mais específico, sobre a docência de Língua Portuguesa. Essas problemáticas levantadas, no entanto, perpassam nosso trabalho, uma vez que a BNCC advém dessa lógica e, ainda, porque essas questões interferem diretamente no trabalho de professoras e de professores, visto que nós (docentes) dependemos das políticas públicas elaboradas por uma minoria que detém o poder. Dito isso, as discussões apresentadas são um recorte, uma escolha que nos cabe e que é, segundo nossa avaliação, coerente com a perspectiva que assumimos e com o objetivo da pesquisa.

Em 1954, em seu artigo A Crise na Educação, Hannah Arendt apontava uma forte crise na área educacional, sobretudo na América. Segundo a filósofa, essa crise localizada teria um fato político como principal motivador: a chegada dos imigrantes (e todas suas diferenças) ao

novo país. No mesmo artigo, ela ressalta que a crise nos permite uma possibilidade: **investigar a ferida que ficou exposta**. Para Arendt, esse período de instabilidade torna-se desastroso quando as mesmas respostas antigas e feitas (carregadas de preconceito) são utilizadas para responder às novas demandas. A autora ressalta que essas questões relacionadas à educação vão muito além de descobrir "por que Joãozinho não sabe ler" (ARENDT, 1954, s/paginação). Embora parta de um contexto distinto e uma época também afastada, Hannah nos revela um ponto importante: **a educação transformou-se em um instrumento de política e a atividade política passou a ser concebida como uma forma de educação.**

Essa asserção tornou-se ainda mais forte no atual contexto político. Michael Apple (2017) apresenta ideias provocativas sobre em que medida a educação pode influenciar a sociedade e, ao responder esse questionamento, afirma: "depende dos muitos, grandes e contínuos esforços feitos por muitas pessoas" (APPLE, 2017, p.12). Por mais desanimadora que possa parecer essa resposta (afinal, depender dos esforços de muitas pessoas é quase uma utopia) o autor discute pontos importantes desse processo. Ao descrever as realidades do contexto americano, nos deparamos com uma exposição que poderia ser facilmente confundida com o nosso cenário atual:

> Em nosso meio estão sempre mais visíveis as realidades como desemprego, aumento de desigualdade econômica, inadimplência, diminuição dos programas para os pobres, sem teto e contra a fome; perda de pensões e de tratamento médico, ressurgimento do racismo, do sentimento anti-imigrante, da violência etc. Nas escolas agravam-se diferenças de desempenho, há "engessamento", ataques a conteúdos multiculturais críticos, cortes nos orçamentos, total desrespeito às políticas com os professores (...) Tudo isso é dolorosamente evidente. Para aqueles comprometidos com uma educação digna do nome, **a crise é palpável**. **Ela nos força a questionar se a educação tem um papel substancial a exercer no desafio a essa situação e na construção de uma sociedade que reflita os valores menos egoístas e mais emancipatórios**. (APPLE, 2017, p.11, destaque nosso)

Para uma comparação mais exata, levantamos alguns dados acerca do Brasil em 2022:

- Segundo dados do IBGE de abril de 2021, o Brasil tem 14,4 milhões de desempregados, o que representa o maior número da série histórica.[1]

[1] https://vocesa.abril.com.br/economia/brasil-tem-144-milhoes-de-desempregados-maior-numero-da-serie-historica/

- A taxa de pobreza extrema no país vem crescendo (chegou a 10%), o que revela um Brasil de extrema desigualdade. [2]
- A inadimplência voltou a subir em 2021, a projeção feita pelos bancos do país é que essa taxa suba ainda mais.[3]
- O país, em 2021, voltou para o Mapa da Fome.[4]
- Segundo o Atlas da violência, em 10 anos, o assassinato de negros no país cresceu cerca de 11,5%.[5]
- O Brasil ainda é o país que mais mata pessoas trans e travestis no mundo segundo o relatório da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) entregue ao Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA).[6]
- O corte no orçamento, em 2021, para as universidades federais chegou a pelo menos 1 bilhão segundo a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). [7]
- O MEC não produziu ações concretas para auxiliar estudantes e professores da educação básica durante o período mais crítico da Covid-19 no país. As escolas permaneceram fechadas de março de 2020 até (em algumas localidades) o final de 2021. Cada prefeitura e estado se responsabilizou pelos fechamentos e também pela volta gradual às aulas.

É importante lembrar que esse cenário de instabilidade é complexo, sendo propício para as armadilhas das respostas fáceis e também para as culpabilizações dos agentes educacionais mais “fracos” e vulneráveis: professores e alunos. As escolas têm sido palco de lutas relacionadas à classe, ao gênero e à raça. Em 2022, por exemplo, a câmara municipal de Juiz de Fora, cidade em que os profissionais do ProfLetras deste estudo fizeram seu mestrado

---

[2] https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2021/06/4929384-apesar-do-crescimento-do-pib-dados-mostram-que-brasil-nunca-foi-tao-desigual.html
[3] https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/05/bancos-projetam-aumento-da-inadimplencia-nos-proximos-meses.shtml
[4] https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/04/01/inflacao-e-pandemia-podem-empurrar-brasil-de-volta-ao-mapa-da-fome
[5] https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-08/atlas-da-violencia-assassinatos-de-negros-crescem-115-em-10-anos
[6] https://brasil.un.org/pt-br/110425-brasil-e-o-pais-que-mais-mata-travestis-e-pessoas-trans-no-mundo-alerta-relatorio-da
[7] https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/05/11/universidades-federais-terao-corte-de-pelo-menos-r-1-bilhao-no-orcamento

profissional, aprovou a proibição da utilização da linguagem "neutra"[8] em sala de aula[9]. Apesar desse projeto (multiplicado em tantas outras prefeituras do país) ser descabido, isso devido à própria natureza da língua como social e heterogênea, ele demonstra força e poder. Além disso, para que essa lei fosse proposta, esses vereadores sentiram-se, de alguma forma, ameaçados.

As instituições escolares, como visto no breve exemplo, são utilizadas para legitimar uma cultura dominante. Desse modo, como ressalta Apple (2006; 2017), alguns grupos, nesse movimento, ganham e mantêm seu *status*, enquanto outros continuam a ser estigmatizados e minimizados, promovendo, assim, a ratificação da desigualdade.

A educação neoliberal não apenas reproduz as desigualdades, mas também as produz. Em uma sociedade tão díspar, aqueles que não se encaixam nos padrões produzidos pelo senso comum branco, masculino e heterossexual são considerados perigosos ou irracionais e, por isso, esses indivíduos excluídos também podem ansiar, através de uma educação que promete ser competitiva, eficaz e preparadora para o mercado, igualar-se (talvez, desse modo, parafraseando Paulo Freire, o sonho desses oprimidos, em uma sociedade desigual, seja tornarem-se também opressores). Cria-se, então, uma ilusão. Destaca-se aqui que essas promessas e falácias como ideias associadas ao empreendedorismo são recorrentes na BNCC.

Sabendo, como já expresso, que uma educação pública falha é interessante para alguns, entremos em um ponto importante: a procura por culpados. Um ponto de investigação relaciona-se à "vilanização" dos sujeitos da educação, culpabilizando-os pelas questões financeiras e "morais", promovendo ataques às suas figuras. De acordo com Apple (2017), esse processo de atribuição de culpa é a justificativa necessária para a implementação de uma mudança radical nas instituições escolares, atrelando a elas valores de mercado como a privatização e a competição entre seus funcionários, assim como a execução do controle acirrado de suas ações. Nas palavras de Apple (2017, p. 16), "nesse tipo de pensamento, a educação, enquanto processo coletivo, é tratada como inimiga, como fonte de poluição que ameaça as soluções de mercado e o individualismo coletivo".

Apple (2006) aponta alguns fenômenos que invadem a educação americana: alguns grupos alimentam a descrença na ciência, disseminando, por exemplo, a necessidade do ensino

---

[8] O uso das aspas aqui se deu devido ao fato já discutido por estudiosos acerca da problemática dessa denominação. A expressão "linguagem inclusiva", como proposto por Maria Helena de Moura Neves, poderia ser mais abrangente e coerente às discussões levantadas acerca de pronomes e denominações.
[9] https://tribunademinas.com.br/noticias/politica/07-07-2022/camara-de-jf-aprova-proibicao-de-uso-de-linguagem-neutra-nas-escolas-de-jf.html

do criacionismo em escolas públicas e atacando os professores que ensinam o evolucionismo; outros grupos, movidos pelos resultados de fracassos em avaliações governamentais das escolas, espalham o saudosismo aos métodos tradicionais, trazendo a falsa ideia de que a utilização desses métodos "salvaria" a educação. Partindo dessas constatações, Apple (2006) indica um novo movimento educacional, que ganha força nos EUA, e que também pode ser visto aqui: o movimento de modernização conservadora. Tal movimento tem como objetivo "libertar" as escolas através da cobrança por mais disciplina, da promoção da competição em sala de aula (preparando para o mercado), da introdução de Deus em conteúdos disciplinares, guiando a conduta dos alunos e dos professores, e também através da utilização de testes educacionais mais rigorosos (e tradicionais). Tudo isso ao mesmo tempo, intensificando o controle central da educação.

Ainda segundo o pesquisador, todas essas ações, que visam "melhorar" a educação, vêm de alguns poderosos grupos da sociedade, tais grupos fariam parte de uma "aliança direitista". O primeiro grupo é composto pelos neoliberais, que se comprometem com o mercado e com a liberdade individual de escolha. O segundo segmento é formado pelos neoconservadores, os saudosistas que anseiam pelo retorno da disciplina e dos saberes tradicionais. O terceiro grupo é nomeado como populistas autoritários e seriam os fundamentalistas religiosos e, por fim, o último grupo seria formado por uma fração da nova classe média, formada por gerentes e profissionais qualificados.

Apple (2006) aponta que o grupo dos neoliberais seria o mais forte da aliança descrita anteriormente. Para os membros desse grupo, os estudantes são vistos como capital humano, "o mundo é imensamente competitivo do ponto de vista econômico, e os estudantes – futuros trabalhadores – precisam ter as habilidades necessárias e a disposição para competir de modo eficiente e efetivo" (APPLE, 2006, s/paginação). Desse modo, todo o dinheiro gasto em educação deveria servir a esse propósito. Com isso, esses grupos consideram os esforços com educação pública um "desperdício de dinheiro".

Nas ideias do autor, essas pessoas acreditam que as escolas são construídas para professores e burocratas do estado e não para consumidores, esse entrave, então, seria a ponta do *iceberg* dos ataques aos docentes. Apple promove uma comparação para explicar essa questão. Segundo o autor, os neoliberais enxergam o mundo como um "supermercado gigante", sendo a "escolha do consumidor" responsável pela democracia. Seguindo esse raciocínio, a educação seria um produto como um pão, um carro ou uma televisão. O conceito político de democracia tornou-se um conceito econômico. A educação pública vetaria o "direito de

escolha", já que seu alunado não chega a entrar no "supermercado", ele fica do lado de fora consumindo apenas a imagem dos produtos. Os docentes representam, assim, uma força poderosa e cara que impede a implementação dessa possibilidade de escolha aos estudantes e aos seus responsáveis.

O outro grupo formado pelos neoconservadores seria o segundo mais forte da listagem anterior. Ele se basearia, sobretudo, na visão de um estado forte, regulando principalmente questões como o conhecimento, os valores e as relações com o corpo. Nas palavras de Apple:

> O neoconservadorismo está largamente, se não majoritariamente, baseado na romântica apreciação do passado, passado do "conhecimento real", do reinado da moralidade suprema, em que as pessoas "conheciam seu lugar", e onde as comunidades estáveis eram guiadas pela ordem natural que nos protege, que protege a todos da contaminação da sociedade. (APPLE, 2006, s/paginação)

Esse grupo não almeja apenas o "retorno". Por trás desse discurso, existe o temor com relação ao "outro". Por isso envolvem-se em atos xenofóbicos, e costumeiramente atacam políticas educacionais de bilinguismo e de multiculturalismo. Com isso, se veem marcados constantemente pela sensação de "perda": perda de espaço, perda da hegemonia de seu padrão, perda de sua visão normativa prevalente na sociedade. Talvez esse segmento ainda nutra uma visão binária da sociedade em que o "outro" representa o mal e traz o medo.

Em termos de currículo, essa parcela da população almeja voltar aos currículos tradicionais alterando, especialmente, os conteúdos de história, literatura, sociologia e filosofia acrescentando, assim, valores que acreditam serem os "corretos". Essa preocupação demonstra um consenso a respeito de qual saber é o legitimado e o "verdadeiro", ou seja, aquele "superior" culturalmente. É preciso destacar que os currículos tradicionais ignoram a história e a cultura dos grupos minoritários. O professor, então, seria aquele que leciona os conteúdos impróprios e "impõe" aos alunos a sua visão de mundo. Devido a essa crença, cada vez mais os docentes perdem a autonomia e o respeito perante a sociedade.

O terceiro grupo de vozes fortes que ecoam sobre nossa educação seriam os fundamentalistas religiosos, ou seja, a "direita cristã". Esse movimento vem ganhando força e aparecendo em debates públicos promovidos pela mídia, em páginas nas redes sociais, em políticas a respeito da sexualidade e do corpo. No Brasil, temos a chamada "bancada da bíblia", composta majoritariamente por evangélicos e por alguns católicos. Essa bancada representa uma das mais fortes e influentes forças do congresso nacional, interferindo diretamente em nossas leis. Além disso, o atual presidente da República utilizou em seu slogan eleitoral a

seguinte frase: “Brasil acima de tudo. Deus acima de todos”[10], o que chamou atenção dos cristãos conservadores, auxiliando a alavancar sua campanha (principalmente, perante àqueles que ainda não conheciam sua figura). Após eleito, em 2018, o presidente utilizou-se do cargo para nomear pessoas que seguem esse pensamento (como ministros, procuradores e até membros do Supremo Tribunal Federal). Com isso, o Brasil seguiu sendo liderado por todos esses grupos: fazem leis, decidem destinos, criam políticas públicas.

Os membros dessa “categoria” pautam suas visões na autoridade bíblica, na moral cristã, nos papeis atribuídos aos gêneros masculino e feminino e também na imagem da família tradicional. Sendo assim, essa nova direita cristã enxerga o gênero e a família como unidades divinas e orgânicas e, por consequência, determinam a superioridade masculina e o altruísmo e a submissão feminina. Dessa maneira, querem influenciar também na escolha dos saberes legitimados e corretos que a escola deveria ensinar. Por conseguinte, conseguiriam garantir a presença da autoridade, da moralidade, da família, da igreja e, claro, da “decência” nas salas de aula.

Antes da apresentação do quarto grupo, é preciso relatar uma “frente” formada por esses três grupos (neoliberais, conservadores e fundamentalistas religiosos): a nova direita. Segundo Freitas (2018) essa nova direita, embora siga as ideias do neoliberalismo, também almejados pela direita tradicional (social democrata), não acredita na “obrigação” com a democracia, ou seja: “(...) a democracia é apenas ‘desejável’, mas não é condição necessária para o neoliberalismo. Os direitos políticos não gozam de garantia incondicional sob o novo liberalismo econômico” (FREITAS, 2018, p.14). Para a nova direita, a reunião de indivíduos a fim de se fortalecer e de exigir seus direitos, representa uma grave violação da liberdade individual. No mesmo sentido, suas reformas visam desestruturar a luta dos trabalhadores e precarizar as forças do trabalho, com isso sem proteção, os direitos sociais (antes garantidos) tornam-se serviços (a educação passa a ser um desses serviços). Esse discurso é extremamente perigoso, como ressalta Freitas (2018), no Brasil,

> a “nova direita” neoliberal disputou intensamente os rumos da educação brasileira, inclusive nos governos de coalização do PT (2003 – 2016) de dentro e de fora destes. Neste período, expandiu-se com a organização de redes de influências com novos partidos políticos, fundações, inserções na mídia, organizações sociais, institutos e

[10] https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2019/07/26/interna_politica,1072615/trf4-bolsonaro-pode-manter-slogan-deus-acima-de-todos.shtml

> associações, e ampliou seu apoio entre empresários e políticos (cf. Casimiro, 2010) (FREITAS, 2018, p.15)

Por fim, passemos para o último grupo: profissionais qualificados da nova classe média. Segundo Apple (2006), embora esse grupo represente menor número em comparação aos demais, eles estão em pleno crescimento. Essas pessoas, segundo o autor, garantem o apoio necessário para a implementação das políticas de "modernização conservadora" através do suporte técnico e profissional para responsabilidade, valores, "controle de qualidade", assim como a avaliação em todas as etapas das políticas neoliberais e neoconversadoras de mercado para o rígido controle na área educacional.

Vale salientar que esses profissionais nem sempre acreditam nesses moldes de educação (ao contrário do que ocorre com os demais grupos). No entanto, inseridos na lógica de mercado, apenas eles podem oferecer as ferramentas e o *expertise* necessários para colocar a agenda neoliberal conservadora em prática.

Desse modo, percebemos que essas vozes poderosas desejam, na verdade, alcançar a seguinte dualidade: de um lado, alunos formados em escolas particulares que aprenderão através de metodologias ativas. Esses alunos ocuparão cargos de "inteligência" no mercado de trabalho e serão também potenciais consumidores. Do outro lado, nossa educação pública caminha para a formação de estudantes que serão a mão de obra massificada; considerados como "potes" vazios, serão preenchidos com conhecimentos "necessários", rasos. Caminha-se, assim, para o aumento das desigualdades, negando aos pobres o acesso a uma educação de qualidade.

Outra proposição difundida para a educação nos dias atuais, apontada por Apple (2006), esconde uma antiga (e perigosa) visão de educação. De acordo com essa proposta, a escola deve oferecer um conhecimento "neutro", "puro" aos discentes. Nesse discurso, que desacata os agentes educacionais, o papel da escolarização seria apenas o de "preencher" os estudantes com o conhecimento requerido pelos dias atuais. O exemplo de educação bancária é forte, além disso, esconde-se aqui, novamente, a visão mercadológica de educação:

> Um currículo neutro está ligado a um sistema de responsabilidades "neutras" que, por sua vez, relaciona-se a um sistema de financiamento escolar. Supostamente, quando isso funciona bem, essas ligações garantem um reconhecimento por mérito. "Bom"

> estudante que aprenderá um conhecimento "bom" e terá, como consequência, um "bom" emprego. (APPLE, 2006, s/paginação, tradução nossa) [11]

Faz-se preciso questionar o que significa ser um "bom" aluno, ter um "bom" conhecimento, ocupando, perante a sociedade, um "bom" cargo. Em tempos cada vez mais diversos, com indivíduos distintos assumindo suas "identidades", os movimentos que visam calar (novamente) essas vozes, buscando homogeneizar e "normativizar" a sociedade crescem a cada dia. Fica claro, então, que esse processo inicia-se pela escola.

A ideia de neutralidade do conhecimento é uma falácia. Isso porque, como linguistas, sabemos que a escolha de uma palavra em detrimento de outra carrega consigo uma visão de mundo, uma ideologia (mesmo que inconsciente). Acrescenta-se a isso a problemática envolvida na seleção dos conteúdos que serão lecionados. Essa seleção é feita por alguém com o objetivo de atingir algum propósito e, desse modo, atingir determinados indivíduos. Portanto, chega a ser ingenuidade crer na pretensa neutralidade do ensino.

De fato, como aponta Apple (2006), nossa educação está longe de ser considerada a ideal. Ainda reproduzimos as desigualdades e não conseguimos fazer com que todos os indivíduos marginalizados da sociedade mudem suas realidades através da educação. Talvez seja por esse fato que grande parcela da população tem "dado ouvidos" às "soluções" da nova direita. No entanto, o reconhecimento dessa crise educacional não pode nos levar a considerar tais "soluções" como boas.

Todos os grupos e lógicas apresentadas convergem, na verdade, para um processo de apropriação da educação pública, transformando-a em um mercado promissor. A visão do neoliberalismo acerca desse campo já foi apresentada aqui, por isso, nesse momento e também devido a um dos objetivos desse trabalho, discutiremos as formas de privatização da educação. Vale destacar que, a análise apurada dos agentes por trás da Base (análise posterior) nos fará aprofundar em algumas dessas questões. Se o professor é anulado na BNCC, quem são aqueles e por que têm interesse nesse processo?

Para responder a essa questão faremos uma discussão acerca de alguns pontos dos processos de privatização que permeiam nossa educação. Segundo Peroni (2011), temos várias formas de privatização do público no âmbito educacional no Brasil: alteração da propriedade

---

[11] *A neutral curriculum is linked to a neutral system of accountability, which in turn is linked to a system of school finance. Supposedly, when it works well, these linkages guarantee rewards for merit. "Good" students will learn "good" knowledge and will get "good" jobs.*
(Apple, Michael W.. Educating the Right Way (p. 5). Taylor and Francis. Edição do Kindle.)

(estatal torna-se do terceiro setor ou privada), parcerias entre instituições públicas e privadas com ou sem fins lucrativos e, por fim, ocorre quando a propriedade ainda é estatal, mas possui internamente uma lógica de mercado, ocasionando uma reestruturação dos processos de gestão e redefinindo conteúdo de nossas políticas educacionais.

Para compreender como ocorre esse tipo de processo, Freitas aponta a chamada "engenharia de alinhamento" (FREITAS, 2018, p.81): "base/ensino/avaliação/responsabilização". A máxima desse "procedimento" é o sistema de *vouchers*, em que os pais recebem um *voucher* para colocar seus filhos em uma escola particular compatível com a quantia recebida ou podem, ainda, completar essa quantia com dinheiro próprio. No entanto, nem sempre é possível implementar esse sistema de forma imediata; por isso, a privatização pode ser feita dentro das redes ou através da combinação de duas estratégias. Destacamos aqui os passos elencados por Freitas (2018). É válido salientar que a BNCC é prevista nesses passos:

> (...) padronização através das bases nacionais curriculares (etapas 1 e 3), testes censitários (etapas 2 e 4) e responsabilização verticalizada (etapa 5). A lógica esperada é que, definido o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. A essa a reforma chama de "alinhamento" (FREITAS, 2018, p.78)

Cabe ressaltar que não nos deteremos aqui na explicação dessas etapas, isso devido ao objetivo deste estudo. Entretanto, algumas dessas questões serão aprofundadas nas seções referentes ao profissional de Língua Portuguesa (etapa 5) e também nas seções acerca da formação de currículos educacionais e também na análise dos agentes que compõem a base (etapas 1 e 3). Dito isso, seguimos com as discussões teóricas.

As metas formuladas para uma educação de qualidade, muitas vezes, são irreais, por não consideram os impedimentos inerentes ao nosso sistema educacional (a aferição do fracasso ou não das escolas, é feita por meio de avaliações educacionais em larga escala como o SAEB), desse modo, o fracasso, ecoado pela mídia e que ajuda na propaganda), responsabiliza gestores que recorrem a consultorias e empresas para auxiliar na resolução de tais problemas. Esse fracasso seria, então, planejado.

Como exemplificação concreta dessa questão, podemos apontar o Programa Nacional para Formação, implementado durante o governo golpista de Michel Temer. Para Campos, Durli e Campos (2019), tal programa promoveu a possibilidade de abertura dos programas de formação continuada ao setor privado brasileiro (até então, tais programas restringiam-se às

instituições públicas e comunitárias). Essa abertura, segundo as autoras, se deu principalmente porque a educação brasileira é vista como um "mercado promissor":

> A educação básica brasileira, atualmente, envolve um contingente de 48,5 milhões de matrículas de crianças e estudantes, distribuídas em 181,9 mil escolas, registrando ainda a atuação de 2,2 milhões de docentes (BRASIL; MEC; INEP; 2019), que atuam nas três etapas – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Isso nos ajuda a dimensionar as disputas envolvidas em torno desse vasto contexto, compreendido por muitos como "mercado promissor". (CAMPOS, DURLI e CAMPOS, 2019, p. 172)

No momento em que essas instituições privadas auxiliam na criação da nossa base educacional e ajudam também no processo de formação dos docentes das redes públicas, eles estão escolhendo os conhecimentos considerados ou não válidos para nossa sociedade e tal poder é muito perigoso. Os defensores e agentes da reforma empresarial da educação desejam, além de tudo, o controle da nossa população. Reduzir as disciplinas escolares às competências e áreas de conhecimento básicas, por exemplo, como o ocorrido após a desastrosa reforma no ensino médio, faz com quem tenhamos como objetivo educar a futura mão de obra no ponto "ideal": nem conhecimentos demais (que os tornem críticos e conhecedores de seus direitos), nem conhecimentos de menos (que não os tornem "bons" empregados). Segundo Freitas (2018),

> Do ponto de vista das finalidades da educação, embora nem sempre explícitas, os reformadores visam a implementação das reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica relacionada pelas novas tecnologias e processo de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um *status quo* modernizado. (FREITAS, 2018, p.42)

O que fica claro através dos pontos levantados nesta seção é que a educação no Brasil caminhou para ser excludente e elitista. Embora nossa Constituição garanta a educação gratuita como direito, sua qualidade e excelência nem sempre foram almejadas por nossos governantes. Além disso, pertencemos a um país que viveu muito tempo sob regimes ditatoriais, estando o conservadorismo presente de forma marcante em seu processo de redemocratização. A citação de Peroni (2011) encaixa nas ideias necessárias que precisamos trazer para nossas palavras finais:

> Assim, ocorreram avanços inegáveis no acesso à educação, no entanto com os "recursos possíveis e, muitas vezes, em detrimento de salários e condições de trabalho dos profissionais da educação. A ampliação dos direitos pela universalização do

> acesso, inclusão de alunos com necessidades especiais, maior participação na vida escolar não foi seguida de condições materiais com a mesma intensidade das mudanças.
>
> Vivemos a contradição de que, ao mesmo tempo em que a privatização do público é cada vez maior, também, em um processo de correlação das forças, estamos avançando lentamente em alguns direitos materializados em políticas educacionais. Trata-se de direitos que foram reivindicados no processo de democratização, nos anos de 1980, e materializados em parte na Constituição Federal/88 e na Lei das Diretrizes e Bases de 1996, como a gestão democrática da educação infantil, fundamental e média, a gratuidade da educação pública, entre outros (PERONI, 2011, p. 26)

Diante dessa realidade, entendemos que a criação do fracasso torna-se interessante para as vozes dominantes em nossa educação e seu processo de privatização da educação pública. A implementação da BNCC, para alguns estudiosos, seria um dos pontos necessários para esse objetivo. Para compreender melhor quais as forças atuantes nesse cenário e como se dá o processo de criação de currículos educacionais, passemos para a próxima seção.

3 CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS EDUCACIONAIS E TRABALHO DOCENTE: O QUE ESTÁ EM JOGO?

Esta seção trará importantes ideias relacionadas a construção de currículos educacionais. Em um primeiro momento, serão apresentados pressupostos acerca das forças e dos processos por trás da construção desses documentos, identificando alguns conceitos que embasarão nossas análises. Além disso, nessa primeira subseção traremos discussões acerca da relação entre os docentes e os currículos educacionais. Em um segundo momento, será apresentado o histórico da disciplina de LP a fim de introduzir a discussão a respeito do documento basilar da disciplina que antecedeu a BNCC: os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN). Cabe ressaltar que não será feita uma extensa análise desse documento, já que esse não é nosso foco. Serão apresentados apenas sua origem, sua discussão principal, as críticas ao documento, seus pressupostos, sua concepção de língua e de ensino, assim como a relação entre os professores de português e esse primeiro currículo.

Desse modo, para embasar as discussões aqui apresentadas, serão utilizados os autores Silva (1999), que nos auxilia na introdução a respeito das teorias dos currículos, Apple (1979/2006), através de conceitos como currículo oculto, currículo explícito, hegemonia, senso comum e ideologias. A fim de compreender os territórios em disputa nos currículos educacionais, e os processos de perda de espaço e cerceamento docente nesses documentos, utilizamos as ideias de Arroyo (2013).

Para entender as questões relacionadas ao currículo educacional de LP, utilizamos os autores Soares (1998,2002), que nos auxilia na compreensão da história do português enquanto disciplina, assim como as autoras Stieg e Alcântara (2017). Para compreender os PCN e sua força enquanto documento, temos as discussões de Galian (2014) e Cury (1998). De maneira específica acerca dos PCN de LP, trouxemos os pressupostos de Rojo (2000), assim como as discussões a respeito da transposição didática da disciplina através dos estudos de casos dos autores Pompílio et al (2000) e Barbosa (2000).

Ressaltamos, pois, a relevância de tais pressupostos e desta seção para esta tese. Currículos educacionais podem ser instrumentos de dominação e de exclusão. Em um texto escrito em 1998 a fim de analisar a, naquela época recente, Lei das Diretrizes e Bases, Carlos Roberto Jamil Cury faz uma importante afirmação que tomamos de mote para esta seção: “(...)se considerada a situação de precariedade, desigualdade e disparidade entre regiões e

grupos, pode levar ao Estado mínimo lá onde o Estado sequer chegou enquanto Estado. ” (CURY, 1998, p.77). Desse modo, apesar de avanços educacionais significativos ao longo desses anos no país, é preciso compreender as intencionalidades (as vezes nada sutis) advindas desses documentos. Esta seção, pois, partirá desse ponto.

3.1 AS TEORIAS DOS CURRÍCULOS: HEGEMONIA, IDEOLOGIA E CONTROLE

A primeira discussão relevante para este trabalho diz respeito à relação entre currículo e subjetividade apresentada por Tomaz Tadeu da Silva em *Documentos de Identidade - uma introdução às teorias do currículo*. Para introduzir tal discussão, o autor apresenta os seguintes questionamentos:

> Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o quê?” nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta “o quê?”, na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 1999, sem paginação)

Desse modo, portanto, os currículos elegem as identidades e as subjetividades que desejam priorizar. Para explicar a relação entre currículo e identidade, Silva (1999) recorre à etimologia da palavra currículo: a palavra vem do latim *curriculum* e significa “pista de corrida”. Portanto, o currículo representa, na verdade, aquilo que precisamos percorrer para nos tornar quem somos. Enquanto professoras e professores seremos aqueles agentes que auxiliarão durante essa corrida, com isso é válido questionarmos: qual trajeto estamos fazendo com que os/as estudantes percorram? E, de modo mais específico, essa “pista” ainda nos comporta? Essa “pista” considera os/as docentes de português? Quem serão nossos alunos depois de percorrê-la? Quem eles (aqueles que montaram esses currículos) querem que nossos alunos se tornem?

Destaca-se, então, a crença de que, sem a construção curricular coletiva igualitária, envolvendo todos os participantes do cenário educacional, o documento torna-se instrumento

de poder e dominação. Sendo assim, para compreender porque adotaremos alguns posicionamentos teóricos, é preciso relembrar que, antes dos autores estudiosos da área utilizados por nós, um perigoso pensamento vigorou durante muito tempo no âmbito educacional. Tal pensamento, vinculado às teorias tradicionais do currículo, ainda pode ser observado em nossos documentos norteadores, portanto cabe aqui uma menção a essas teorias.

Segundo Silva (1999), as teorias tradicionais não se preocupam em problematizar o *status quo*, os tipos de conhecimentos, assim como os saberes dominantes, por isso seriam "neutras, científicas, desinteressadas" (SILVA, 1999, sem paginação), preocupando-se com: "ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos" (SILVA, 1999, sem paginação). O surgimento do campo de estudos dos currículos nos EUA se deu em meio ao seguinte cenário:

> (...) a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização. (SILVA, 1999. sem paginação)

Desse modo, ainda segundo Silva (1999), currículos tradicionais, apresentados por autores como Bobbit (1918) e Tyler (1949), buscavam ser, sobretudo, "eficientes". Além disso, havia uma crescente necessidade de escolarização das massas (com culturas e valores distintos daqueles esperados pelos pertencentes à cultura dominante), principalmente para formar uma mão de obra qualificada e adequada ao momento histórico. A educação, portanto, deveria seguir diretrizes para ser "mensurável", ou seja: a aferição do alcance ou não dos resultados pretendidos através da escolarização formal deveria ser possível.

Os objetivos desses currículos seriam, então, desenvolver as habilidades necessárias para um determinado profissional requerido pelo mercado. Após o mapeamento de tais habilidades, era possível desenvolver um currículo, assim como instrumentos para sua aferição. Tyler, por exemplo, acreditava que o currículo deveria ser montado a partir de quatro pontos: 1. objetivos educacionais; 2. experiências educacionais; 3. organização eficiente de tais experiências; 4. avaliação (mensuração dos objetivos).

O que chama atenção nesses modelos tecnocráticos é a ênfase nos seguintes pontos: habilidades, desempenhos, competências, avaliação de resultados. Embora distantes no tempo, é preciso ressaltar que essas ideias seguem presentes em nosso modelo educacional público: há tempos nossos currículos dividem-se em habilidades e competências, além disso, avaliações

como o SAEB (Sistema de Avaliação da Escola Básica) não apenas avaliam como também ranqueam escolas e municípios. O SAEB atualmente também é aplicado particulares, o que pode servir de instrumento para desqualificar nossa educação pública, fortalecendo o setor privado de educação.

As teorias tradicionais sempre buscaram, assim, manter o *status* da classe dominante, ajustar e adaptar as massas (que entravam naquele momento nas escolas) às demandas daquela sociedade. Essas teorias, portanto, obedecem a um propósito e a uma ideologia, sendo assim, longe de serem consideradas neutras. Essas ideias, no entanto, foram questionadas pelos teóricos críticos e pós-críticos dos estudos dos currículos.

A década de 60, ainda nas ideias de Silva (1999), foi marcada por lutas, contestações e inúmeras transformações sociais: antigas colônias europeias reivindicavam sua independência, protestos estudantis na França, o movimento de direitos civis americanos, movimentos feministas, ditadura militar no Brasil. Essas ondas de intensas transformações em lugares distintos do globo influenciaram também os estudos dos currículos que, nesse momento, não mais pregavam e disseminavam as ideias de aceitação da realidade vigente. Nas palavras de Silva (1999),

> As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias da aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias da desconfiança, questionamentos e transformação radical. Para as teorias críticas não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. (SILVA, 1999, sem paginação)

Para este estudo, nos interessa, pois, compreender algumas dessas ideias advindas das teorias críticas e pós-críticas para que consigamos desvelar as intencionalidades acerca do fazer docente, mais especificamente ligadas aos docentes de LP, na BNCC. A fim de compreender, então, essas intencionalidades, partimos de alguns pontos apresentados por Apple (1979/2006) em *Ideologia e Currículo*. Vale destacar que as ideias e análises apresentadas pelo autor nos interessam muito, uma vez que Apple parte de uma lógica relacional ou situacional para analisar os currículos educacionais, ou seja, para o autor é necessário "(...)situar a educação em seu contexto social e relacioná-la às múltiplas dinâmicas da sociedade. " (GANDIN, 2011, p. 15)

Um dos primeiros pontos apresentados pelo autor, e que tomaremos para esta pesquisa, diz respeito aos conceitos de *currículo oculto* e *currículo explícito*. Apple (1979/2006) concebe o currículo oculto como as aprendizagens que não são ditas de modo explícito nos documentos oficiais: valores, posturas, comportamentos. Ou seja, tudo aquilo que, embora não dito, é

aprendido, tudo aquilo que a sociedade espera de seus indivíduos. De maneira mais clara, esses valores, posturas e comportamento não expressos de modo literal, manterão a "ordem" necessitada por aqueles que precisam manter seu domínio e sua hegemonia. Quando a BNCC, como será visto na seção referente a sua análise, traz como uma de suas premissas a aceitabilidade da realidade vigente, não a transformação ou a contestação, ela busca a formação de pessoas não críticas. Não há uma menção direta desse valor, mas a interpretação global de seu texto nos conduz a ideia acerca dessa indicação de cidadãos passivos e obedientes.

Cabe destacar que a análise feita neste trabalho parte, inicialmente do currículo explícito, no que está expresso de modo literal no texto do documento analisado. Entretanto, o levantamento do que está ou não escrito nos conduz também ao currículo oculto. A falsa ideia da neutralidade de um currículo e dos conteúdos nele contidos já nos conduz ao questionamento sobre o que está, de fato, em jogo na construção de currículos educacionais. Em um dado universo de saberes possíveis, o que é, de fato, considerado "saber legítimo", "conhecimento"? Além disso, quem definirá quais são esses saberes? Por que alguns conhecimentos são considerados universais e imprescindíveis em uma sociedade tão diversa e desigual? Quais os saberes "descartáveis"? A quem interessa descarta-los?

Desse modo, concluímos que os currículos educacionais apontam o saber legítimo, legitimado perante a sociedade. Esse saber parte de uma ordem dominante e servirá também como ferramenta de controle:

> (...) o conhecimento que chegava às escolas no passado e que chega hoje não é aleatório. É selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bem e de mal, e da "forma como as boas pessoas devem agir". Assim, para entendermos por que o conhecimento pertencente a apenas determinados grupos tem sido representado em primeiro plano nas escolas, **precisamos conhecer os interesses sociais que frequentemente guiaram a seleção do currículo e sua organização.** (APPLE, 1976/2006, sem paginação).

Chegamos, então, a outros importantes conceitos trazidos por Apple (1979/2006): *ideologia*, *hegemonia* e *senso comum*. Segundo o autor, ao investigarmos uma sociedade em um dado período histórico, devemos iniciar pelo que os homens e as mulheres desse período consideram como inquestionável. Esse "inquestionável" representaria o senso comum. Nesse cenário, então, algumas ideologias (crenças) prevalecem, ou seja são hegemônicas, já que as classes dominantes, não de modo pacífico, conseguem fazer com que suas visões sejam interpretadas por grande parte da sociedade como sendo "natural". Sendo assim, nesse contexto

“um discurso se torna hegemônico porque ele consegue ancorar-se em entendimentos já presentes no senso comum e mobilizá-los, de modo que esta seja a única forma de ver e viver no mundo social” (GANDIN, 2011, p.18).

É necessário ressaltar que essas ideologias são impostas não por unanimidade, por isso nem sempre esses discursos são prevalentes, mas, por forças de dominação, são impostos como naturais. Desse modo, nesse cenário, a escola não é apenas reprodutora desses ideais, mas é distribuidora e perpetuadora desses valores e ideologias dominantes. O currículo é, então, “lugar” indispensável nesse processo, uma vez que ali está contido o que será legitimado, revelando uma relação de poder e, ainda, o silenciamento, de tantas outras possibilidades ignoradas, excluídas, consideradas menores. Um exemplo dessa disputa de poder, força e silenciamento ocorreu nas discussões do texto geral da BNCC quando a expressão “orientação sexual” foi retirada do documento[12]. Ao retirar a expressão, convém o questionamento acerca de quais corpos e “identidades” cabem no documento normativo oficial brasileiro. Parafraseando Apple (1979/2006): de quem é a realidade que caminha nos corredores e nas salas de aulas do nosso país? Quem pode caminhar nos corredores de nossas escolas?

É preciso destacar que esses currículos, montados dessa forma, deslegitimando e silenciando saberes, corpos e identidades cumprem não só o propósito de perpetuar uma ideologia e firmar hegemonias, mas cumprem, de forma eficiente, o propósito do fracasso. Um currículo que escolhe ignorar aqueles que o viverão é fadado ao fracasso. No entanto, o fracasso de muitos pode destacar o êxito de poucos. Reiteradamente ouvimos autoridades, vozes que ecoam pela mídia afirmar: a educação brasileira não funciona. Na verdade, os números desastrosos relacionados aos desempenhos em avaliações em larga escala são interessantes para aumentar a distância entre as escolas públicas e privadas, revelando que a escola funciona, mas para poucos. Os currículos educacionais conduzem nossa educação a esse “funcionamento” seletivo, ou seja: o fracasso, a baixa autoestima de nossos estudantes partem também do currículo oculto da nossa educação.

Em seu livro *Currículo, território em disputa*, Miguel Arroyo (2013) levanta também importantes questões sobre as disputas entorno dos currículos educacionais. Para o autor, esses documentos norteadores reduziram suas funções a cumpridores de metas para avaliações educacionais em larga escala. Segundo Arroyo (2013),

---

[12] https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-retira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular

> As condições de trabalho não melhoraram e as tentativas de ampliar a função docente incorporando papéis que os educandos demandam nas salas de aula são limitadas e estão sendo freadas pela retomada da condição de aulistas, treinadores de alunos para bons resultados em avaliações nacionais. Avaliações que agem como imperativos categóricos para retomar a função de aulistas, repassadores de conteúdos, treinadores de competências que garantam bons resultados dos alunos. O repensar e alargar nossas identidades profissionais passa por resistências, freios. Podemos entender tais resistências como disputas de conformação de identidades profissionais no território dos currículos. (ARROYO, 2013, sem paginação).

Esse reducionismo do trabalho docente apresentado pelo pesquisador age, ainda em suas palavras como "um marco conformador e controlador das identidades profissionais" (ARROYO, 2013, sem paginação). Isso ocorre porque os trabalhadores e trabalhadoras da educação, seguindo esses currículos, são impedidos de olhar para seus estudantes como pessoas dotadas de histórias, vivências. Currículos modulados em habilidades e competências retiram a humanidade das salas de aulas e condicionam a educação a "bons resultados". O trabalho, então, se reduz a ser "aulista", sem espaço para ser educador:

> Os currículos, o que ensinar, têm marcado nossas identidades profissionais como referente único. Os cursos de licenciatura formam o professor que as escolas exigem: a tempo completo, a vida completa. O termo aulista é a síntese: passar matéria, a tempo completo, sem outras atividades que nos desvirtuem dessa função nos tempos de aula. Uma exigência totalitária dirigida aos professores, que vinha de uma concepção conteudista do currículo. O resultado tem sido conflitivo: atender ou renunciar a atender os alunos, seus problemas, suas inseguranças, seus processos tensos de formação moral, cultural, identitária? Renunciar a atendê-los até em seus percursos tensos de aprendizagem? (ARROYO, 2013, sem paginação)

O efeito desse controle curricular sob os profissionais da educação é perverso, o trabalho docente torna-se, então, cumprir metas curriculares e gerar resultados. A criatividade, característica tão cara à docência é, propositalmente eliminada, as subjetividades não cabem ali. As histórias dos docentes e dos estudantes, corpo de uma escola, não cabem nesses currículos. Professores e professoras sem intelectualidade, sem voz, asfixiados.

Nesse jogo de forças e poderes que circundam os currículos educacionais, destacamos que essas imposições violentas são fruto, na verdade, das tensões entre o movimento de luta docente e os projetos de sociedade almejados através de uma educação neoliberal para o mercado (estudantes e professores sendo consumidores e consumidos). O currículo é, portanto, território caro para disputa:

> De um lado os docentes da educação básica se tornaram mais autônomos como coletivos sociais, acumularam níveis de formação, conquistaram tempos de estudo, de planejamento, de atividades lutam por serem menos aulistas, menos transmissores

> mecânicos de conteúdos, de apostilas, do livro didático; mais criativos, mais autores e senhores de seu trabalho individual e, sobretudo, coletivo. De outro lado, as diretrizes e normas, os ordenamentos e as lógicas curriculares continuam fiéis a sua tradicional rigidez, normatização, segmentação, sequenciação e avaliação. As recentes políticas de avaliação centralizada quantitativa se dão por desempenhos, por etapas, para quantificar progressos, sequências de ensino-aprendizagem reforçarem lógicas progressivas, sequenciais rígidas, aprovadoras, reprovadoras de alunos e mestres. (ARROYO, 2013, sem paginação).

Além da perpetuação dos conhecimentos considerados legítimos e "necessários", os currículos, como discutido, também contribuem para o enfraquecimento da classe professoral. Os embates políticos que envolvem a construção desses documentos revelam, sobretudo, a visão de ameaça acerca dos movimentos de luta docente. Portanto, se há um forte movimento dominador para calar essas vozes através dos currículos educacionais, é porque existe luta e resistência. Como já explicitamos através dos conceitos apresentados por Apple (1979/2006), as ideologias vigentes não são, incialmente, hegemônicas, sua hegemonia se constrói através de tensões e demonstrações de poder. Nas palavras de Arroyo (2013, sem paginação), "profanar templos, quebrar grades sempre mereceu castigo", ou seja, o endurecimento das diretrizes e normas foi uma dura resposta.

Além disso, também para fins de controle através do currículo, é interessante nutrir a imagem de professores incapazes (imagem trazida na seção seguinte). A incapacidade, a falta de tempo, a exaustão. Apostilas criadas a partir desses currículos seriam, portanto, "perfeitas" para auxiliar esses profissionais perdidos e sobrecarregados.

Nesse sentido, ainda, Apple (1987) aponta uma outra questão relevante. Segundo o autor, a docência é uma profissão majoritariamente feminina, portanto ser professor não é apenas uma questão de classe, mas também de gênero. Esse dado poderia parecer irrelevante quando estudamos currículos educacionais, entretanto, vale lembrar que mulheres têm, em grande maioria, dupla jornada[13]: trabalham fora, são responsáveis pelas tarefas domésticas da casa, quando não chefiam famílias. Historicamente, profissões femininas são alvos fáceis de desvalorização profissional e, além disso, os currículos prontos seriam a "solução" para trabalhadoras sobrecarregadas, mães culpadas que não podem "perder tempo". O sistema paga mal a essas mulheres, o patriarcado, ainda resistente, impõem o cuidado da casa e dos filhos. O currículo, como "solução", revela a perda da intelectualidade docente.

---

[13] https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/04/26/dupla-jornada-faz-mulheres-trabalharem-31-horas-a-mais-que-homens.ghtml

Diante de tais reflexões, chegamos a uma questão inquietante: o que está em disputa nos territórios dos currículos? Nas palavras de Arroyo (2013),

> Na realidade, não é tanto o currículo que está em disputa, mas a docência, o trabalho, a liberdade criativa dos trabalhadores na educação. Está em disputa o conhecimento, a cultura e sua rica diversidade. (ARROYO, 2013, sem paginação).

Nesse sentido, é importante destacarmos uma ideia apresentada por Arroyo (2013): se não controlarmos o currículo, seremos controlados por ele (ou pelas vozes por trás dos currículos educacionais). Nossos saberes não têm encontrado mais lugar em uma educação declaradamente para o mercado; nossas vivências, assim como as vivências de nossos estudantes da educação pública, não pertencem ao senso comum, estando longe, portanto, do que consideram hegemônico. Desse modo, não há vez, não há voz. No entanto, ressaltamos: currículos precisam também ser espaços para resistência.

Nesse difícil jogo de poderes, para compreender melhor os currículos de LP, a próxima parte desta seção buscará levantar questões acerca do histórico da disciplina de português no Brasil até a criação do documento que se propôs ser basilar para o ensino da disciplina no país: os Parâmetros Curriculares Nacionais. De antemão, indagamos: como deve ser tratada, nesse cenário de interesses e silenciamentos, a disciplina que auxilia nossos jovens nos processos de leitura e interpretação do mundo?

3.2 A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA: COMO CHEGAMOS AOS PCNS E SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO DO DOCENTE DE PORTUGUÊS

Quando compreendemos, através das discussões feitas na seção anterior, que o currículo pode ser sinônimo de controle e de silenciamento, nos damos conta do quão “perigoso” pode ser lecionar uma disciplina que auxilia os/as estudantes a serem letrados no mundo em que vivem. Não estamos, através dessas constatações, afirmando que a disciplina de português é superior às demais. Sabemos que há um interesse por trás da consideração de disciplinas escolares como sendo superiores (como ocorre em nossas escolas em que o português e a matemática possuem mais tempos de aulas que as demais matérias).

O que afirmamos, na verdade, é que há um interesse em selecionar os tópicos de análise linguística, escolher os gêneros considerados “adequados”. Existe um interesse na insistência

da manutenção de metodologias excludentes, que não chegam aos alunos das escolas públicas e que não são replicáveis em colégios com salas lotadas e sem bibliotecas. Quando nossa história não cabe nos currículos, o processo de interpretação e letramento contidos ali também não nos pertencem.

Segundo Soares (1998), Para promover uma reflexão significativa acerca do ensino de LP, deve-se considerar duas perspectivas:

> (...) uma *perspectiva sóciopolítica*, que evidencia a influência de fatores externos – sociais, políticos, econômicos, culturais – sobre o ensino de Língua Portuguesa, e a perspectiva das ciências de que se recorta o conteúdo "Língua Portuguesa" (as ciências linguísticas), portanto, a *perspectiva linguística*, que evidencia como fatores internos – particularmente as concepções de linguagem subjacentes a propostas pedagógicas – informam esse ensino e o determinam. (SOARES, 1998, p. 54)

Inicialmente, então, partiremos da ótica sóciopolítica que envolve a disciplina. Cabe salientar que uma das formas de dominação cultural e manutenção da hegemonia ocorre, como já visto, através do ensino. A língua do colonizador português conviveu com as línguas dos povos originários até a reforma pombalina. Após essa reforma, ocorrida em 1759, o ensino de português tornou-se obrigatório em todo território nacional. Desse modo, nossa formação enquanto país e a formação da disciplina na qual lecionamos partem do silenciamento e do apagamento das presenças das vozes aqui presentes muito antes da chegada dos invasores portugueses.

O ensino de português só ganhou esse nome e *status* como disciplina nas escolas nas últimas décadas do século XIX. Anteriormente, a língua era ensinada em três disciplinas: gramática, retórica e poética. Como já discutido, até a década de 50, os colégios só recebiam os filhos das camadas privilegiadas, com isso, o objetivo era, sobretudo, a manutenção e o reconhecimento do dialeto da norma de prestígio. A criação da disciplina de Língua Portuguesa apenas trouxe o nome como rótulo, uma vez que os estudos continuavam a focar na gramática e na literatura erudita.

A partir da década de 60, o Brasil foi subordinado a um regime militar autoritário (ditadura), que buscou, especialmente, promover o desenvolvimento do capitalismo através da industrialização e urbanização. Com isso, os militares almejavam a criação de uma expressiva nova mão de obra. Vale destacar que essa problemática acerca do processo de escolarização e a industrialização já foi discutida na seção anterior.

O ensino de LP adquiriu, então, um caráter instrumental e utilitário, chegando a ser nomeado como *Comunicação e Expressão*. O que ganha ênfase não é mais o ensino e o

conhecimento da gramática, mas o desenvolvimento de habilidades ligadas à compreensão e à expressão de mensagens (seu "uso"). Nas palavras de Soares (1998, p. 57), "os objetivos são, agora, pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor-codificador e como recebedor-decodificador de mensagens".

Essa alteração de nome da disciplina foi importante, uma vez que veio a partir da Lei das Diretrizes e Bases da Educação 5692/71. A mudança trouxe consigo, como já expresso, uma nova concepção de língua: em teoria, sairíamos da ideia de um ensino prescritivo para a concepção de língua como um instrumento necessário para a comunicação. Tal modificação seria positiva. No entanto, na prática escolar, não ocorreram transformações significativas. Nas palavras de Stieg e Alcântara (2017),

> Dessarte, o ensino muda de um aspecto normativo para descritivo, em outras palavras, de um foco numa gramática normativa para a descritiva, o que em muito pouco influencia na promoção de mudanças significativas nas aulas de Língua Portuguesa, pois, apesar de se atentar para a descrição das diferentes variedades linguísticas, o que acaba por ser enfocado é a descrição da norma padrão (variedade culta da língua), considerada a variedade "correta" a ser seguida tanto na modalidade oral quanto na escrita. (STIEG e ALCÂNTARA, 2017, p.18)

Nesse momento da história, faz-se necessário ressaltar também que a escola não se adaptou à chegada das classes populares. Embora esse ponto tenha sido demasiadamente discutido na seção anterior, vale frisar: os filhos dos operários, os filhos dos homens e das mulheres do campo que migraram para as cidades levaram consigo seus saberes, sua língua. Ao ter como objetivo formar mão de obra e ainda privilegiar a variante considerada a padrão da língua, a escola mostrou que aquele lugar não pertencia a essas crianças. A escola não soube acolher essa nova língua, a escola escolheu (por um projeto de governo) continuar sendo excludente. Desse modo, continuamos, naquele momento, em oposição a modernização almejada, a colecionar altas taxas de analfabetismo.

No início da década de 80, a teoria da comunicação começou a sofrer críticas. De um lado, estavam aqueles que desejavam voltar ao ensino meramente gramatical prescritivo, de outro, encontravam-se aqueles que procuravam uma nova forma para o ensino da língua, uma vez que os dados relacionados às deficiências de leitura e escrita dos alunos eram alarmantes. Além disso, o Brasil iniciava seu processo de redemocratização, por isso, a visão instrumental do ensino não era mais adequada.

Somadas às questões políticas, estavam os estudos sobre o ensino de língua materna que começavam a despontar no país. A partir desses estudos, o ensino seria pautado em uma visão discursiva da linguagem: o ensino feito a partir do texto e para produção textual.

No final da década de 80 e no início da década de 90, começam a chegar às escolas as teorias advindas de diferentes campos da Linguística, como a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Linguística Textual e a Análise do discurso. Embora o processo de incorporação dos estudos universitários à educação básica seja lento, lembremos que esses avanços ainda não conseguiram um terreno sólido nas escolas públicas brasileiras. Ainda não foi possível quebrar com a ideia do ensino normativo, prescritivo e gramatical.

Nesse cenário de significativas mudanças educacionais, a Lei das Diretrizes de Bases (9394/1996) trouxe consigo a necessidade de renovação e adequação de nosso cenário educacional, o que incluiria mudanças desde à formação docente até a nossa educação infantil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais surgiram, então, para atender a essa nova demanda advinda da LDB.

Os PCN surgiram, portanto, de uma demanda legítima e pretendeu trazer boas inovações ao ensino de LP no Brasil. Como já discutido, a tradição gramatical sempre imperou em nossas salas de aula: o ensino da língua unicamente como sistema, perpetuando a ideia do conhecimento considerado como “culto” advindo das classes dominantes. Era preciso, assim, e talvez ainda seja, trazer as discussões acerca das concepções de língua, objetivos do ensino de português e, ainda, a respeito de quais línguas ensinar nas escolas também para os docentes atuantes na educação básica. Como já dito, tais discussões já estavam em voga nas faculdades de Letras do país e deveriam refletir nas formações dos novos professores da área.

Entretanto, sabemos que existe uma distância entre as universidades e o chão das escolas (principalmente, na década de 90). Logo, um documento que propunha tornar tais debates acessíveis aos docentes seria, de fato, bem-vindo. Porém, como já apresentado nesta seção, são muitos os interesses por trás da confecção de um documento referente a uma área considerada crucial para o desenvolvimento de um país. Muito além desse desenvolvimento, existiriam outros interesses por trás de um currículo que também ajudaria a perpetuar e manter determinados valores e ideias em uma sociedade. Os PCN, claro, não ficariam isentos de tais influências e intencionalidades.

Passaremos a apresentação dos PCN. Antes de adentrarmos na parte referente ao ensino de LP e sua relação com os professores, será apresentado seu percurso histórico, seus principais pressupostos (apresentados nas discussões gerais), assim como as principais críticas dirigidas

ao texto. Acreditamos que essa parte inicial nos auxilia na compreensão não apenas a natureza do documento, mas o caminho também adotado pela BNCC (objeto de estudo deste trabalho).

Aos PCN foram aprovados e distribuídos aos professores da educação infantil em 1997; aos professores do ensino fundamental, o texto chegou apenas 1998. Antes de chegar efetivamente aos docentes da educação básica, o documento apresentou a seguinte linha do tempo:

- Dezembro de 1995 – uma primeira versão do documento foi elaborada de modo conjunto por professores e especialistas reunidos pelo Ministério da Educação (MEC). Esse documento foi enviado, então, para as secretarias de educação dos estados e municípios para fins de avaliação.
- Agosto de 1996 – uma nova versão foi apresentada após reuniões regionais. Essas reuniões ocorreram nas secretarias de ensino e contaram com as presenças de especialistas e professores.
- Setembro de 1996 – uma nova versão foi apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para deliberação.
- Outubro de 1997 – o então presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, anunciou que todos os professores da educação básica receberiam o material referente ao ensino fundamental I.
- 1998 – quase um ano após a publicação dos PCN referente ao ensino fundamental I, ocorreu a aprovação do texto referente ao ensino fundamental II.
- 1999 – foi apresentado o documento referente ao ensino médio.

A partir dessa linha criada, observamos que o tempo das discussões foi relativamente curto. No entanto, é preciso destacar a iniciativa de discussões com os professores, além disso, uma das primeiras páginas do documento apresenta um diálogo direto com os professores da educação básica (“*Ao professor”,* uma carta do ministro da educação da época e, na parte referente à apresentação, instruções diretas ao professor sobre como e porque utilizar o documento.). As páginas iniciais dos PCN, antes de adentrarem nas áreas de conhecimento, são, de fato, dialógicas, trazem discussões acerca sua criação e dados referentes à educação no país. Não sabemos, entretanto, como ocorreram os diálogos regionais e o quanto das considerações docentes foram acatadas em sua construção final.

Para compreender o papel dos PCN, tomamos uma citação de Galian (2014):

> os PCN, documento elaborado na segunda metade da década de 1990, constituem uma das formas de expressão do papel do Estado na busca por coesão e ordem, atuando no sentido de atingir a uniformização do currículo nacional, pela definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica, o que tem sido uma busca recorrente na história das políticas públicas de educação no Brasil (GALIAN, p.651, 2014)

Buscar coesão e uniformização em um país como um Brasil seria, pois, um sinal de alerta. Apesar disso, os PCN definem-se como um "conjunto de proposições" (BRASIL, 1997, p. 13) e dizem possuir "(...)uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos (...)" (BRASIL, 1997, p.13). Entretanto, a criação e construção do documento foram feitas a partir das exigências de políticas econômicas internacionais de cunho neoliberal. Segundo Galian (2014), as palavras-chave dos parâmetros seriam "consenso, competitividade, equidade, produtividade, cidadania, flexibilidade, desempenho, integração e descentralização" (GALIAN, 2014, p. 653). Essas palavras relacionam-se, pois, à formação de bons trabalhadores para atender às demandas do mercado.

Outros pontos referentes às discussões iniciais e à natureza do documento são discutidos por Galian (2014). Segundo a autora, o documento deixa de lado importantes discussões sociais e políticas, colocando ênfase em aspectos relacionados à psicologia. Essa lacuna não é, claro, feita ao acaso. Como já dito, buscou-se um alinhamento às políticas de mercado globais, "a marca dessa concepção de currículo sobre a formação de identidades seria, portanto, o fenômeno à aceitação incondicional das condições sociais impostas" (GALIAN, 2014, p. 653).

Além disso, no mesmo sentido, é possível proceder uma reflexão acerca da introdução dos chamados Temas Transversais. Os temas, embora relevantes, também ignorariam questões sociais relevantes além das escolas, "(...)conflitos existentes entre as culturas e etnias, o que reduz a pluralidade cultural a multiculturalismo conservador e a postura assimilacionista" (GALIAN, 2014, p.653). Portanto, o que fica claro a respeito de alguns pontos referentes à parte geral dos PCN é que suas intencionalidades aliadas a políticas internacionais fazem parte também de seu currículo oculto. No entanto, não podemos ignorar o avanço trazido pela proposição do documento a fim de mudar algumas posturas e introduzir novas e necessárias discussões à educação.

De modo específico aos PCN de Língua Portuguesa, faz-se necessário salientar, mais uma vez, os ganhos desse documento ao incorporar os estudos linguísticos acerca do ensino de língua em sua redação. Ao buscar as referências apresentadas no texto, podemos nos deparar com vários nomes importantes da área de linguística e ensino (com diferentes enfoques). Destacamos alguns que nos dizem, de antemão, o direcionamento do documento: Geraldi

(1993); Kleiman (1989; 1993; 1995); Koch (1991; 1994); Soares (1986). Práticas de letramento, o uso e a análise a partir do texto, a análise linguística e a oralidade. Todos os eixos contemplados no documento.

Rojo (2000) salienta que o ganho trazido pelo documento é enorme quando pensamos nas políticas linguísticas do país. Segundo a autora, os PCN auxiliam no combate ao "iletrismo e em favor da cidadania consciente e crítica" (ROJO, 2000, p.9). A autora acreditava que que o documento respeitava de fato as diversidades do país, uma vez que as secretarias estaduais e municipais, a partir do texto principal, organizariam seus currículos. Existe, desse modo, uma inegável tentativa de mudança de perspectiva, colocando o texto como elemento central das aulas de português:

> Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (BRASIL, 1998, p. 29)

O documento, então, claramente preocupou-se em passar aos docentes da educação básica noções importantes a fim de renovar o ensino da disciplina. A própria divisão inicial do documento para apresentação da área da linguagem apresenta uma divisão que segue a esses propósitos, apresentado seções como: diversidade de textos; que fala cabe a escola ensinar; que escrita cabe a escola ensina; a prática de reflexão sobre a língua. Vale destacar que o texto traz uma reflexão interessante acerca da variação linguística e sobre a presença da norma dita não padrão no contexto escolar:

> Não é papel da escola ensinar o aluno a falar: isso é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar. Talvez por isso, a escola não tenha tomado para si a tarefa de ensinar quaisquer usos e formas da língua oral. Quando o fez, foi de maneira inadequada: tentou corrigir a fala "errada" dos alunos — por não ser coincidente com a variedade lingüística de prestígio social —, com a esperança de evitar que escrevessem errado. Reforçou assim o preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada. (BRASIL, 1998, p. 38)

Nesse sentido, ao colocar ênfase ao uso da linguagem, os PCN montaram um currículo baseado, sobretudo, no uso. Na parte referente aos "eixos organizadores" temos esse direcionamento dado de forma explícita:

> O estabelecimento de eixos organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental parte do pressuposto que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles; que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações linguisticamente significativas, situações de uso de fato. (BRASIL, 1998, p. 35)

A partir dessa perspectiva, a proposição apresentada girou entorno do uso (prática de escuta e de leitura de textos/ prática de produção de textos orais e escritos) e da reflexão (prática de análise linguística). Essa organização de conteúdos necessitou, então, uma nova formação docente continuada, visto que a quebra e as inovações poderiam ser consideradas "radicais" para alguns professores atuantes na educação básica. Como ressalta a pesquisadora Rojane Rojo em *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*, ao analisar os parâmetros (que eram recentes à publicação de seu livro),

> esta proposta de organização curricular exige dos órgãos educacionais estatais providências no sentido de uma efetiva reorganização da formação inicial e contínua dos professores, que inclua revisões curriculares dos Cursos de Letras e das disciplinas de Prática de Ensino e Projetos que viabilizem uma formação em serviço dos atuais professores de LP realmente contínua. Isto porque o enfoque lingüístico-enunciativo (Teoria da Enunciação de vez o bakhtiniano, Teoria de Gêneros do Discurso) adotado nos subsídios e indicações brevemente comentados acima, com o qual concordo, encontra-se praticamente ausente dos currículos de graduação em Letras e das Propostas Curriculares da CENP e de seus subsídios no Estado de São Paulo. (ROJO, 2000, p.12)

O que Rojo (2000) aponta seria crucial para mudar a perspectiva do ensino de LP no país. A execução do texto proposto no documento esbarrou, então, nessa questão, já que o texto inovador exigiu um grande esforço para sua efetiva transposição didática. No entanto, nem sempre esses cursos de formação continuada conseguem atingir os docentes, uma vez que são oferecidos sem partir das realidades das salas de aula ou são feitos de maneira superficial. Essa mudança de concepção de língua parte, principalmente, da mudança de crença do próprio professor acerca da disciplina que leciona. Por isso, tais cursos são, em alguns casos, de difícil execução, mas de extrema importância nesse cenário.

Os PCN necessitaram, portanto, de uma série de mudanças de posturas dos profissionais de LP: a mudança da perspectiva de um ensino metalinguístico para um ensino reflexivo, a necessidade de um ensino interativo centrado também no conhecimento do aluno, a compreensão acerca das Teorias de Gêneros Textuais; estudos sobre a variação linguística, a ressignificação do "erro", o processo de construção dos significados, assim como a organização

do discurso e dos enunciados linguísticos, além de teorias cognitivas acerca da aprendizagem. O documento exigiria, então, uma mudança de postura de professores e das escolas (que agora elaborariam seu projeto pedagógico).

O documento traz, ainda, o tratamento dos conteúdos divididos em projetos, módulos e sequências didáticas. Os projetos seriam atividades conjuntas e interativas, "(...) que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social" (BRASIL, 1998, p.88). Os módulos didáticos, por sua vez, seriam "sequências de atividades exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados". (BRASIL, 1998, p.88). As sequências didáticas, por fim, seriam "um conjunto de aulas, organizadas de maneira sistemática em torno de uma atividade de linguagem (seminário, debate público, leitura para os outros, peça teatral), no quadro de um projeto de classe" (BRASIL, 1998, p.88).

As proposições são, de fato, interessantes e têm seu lugar a depender do objetivo pretendido pelos profissionais de português. Entretanto, foquemos, mais uma vez, na necessidade de adequação docente. Diante das condições precárias e exaustivas do trabalho docente no país, acabou-se criando espaço para o fortalecimento dos livros didáticos (a partir do fortalecimento do Plano Nacional do Livro Didático). O livro é, em muitos contextos, auxiliar aos profissionais, porém acaba sendo usado, diante da necessidade de tantas adequações, como o único instrumento utilizado nas aulas de LP. Diante da oferta de tantas editoras, o profissional conseguiria fazer boas escolhas, contudo para fazer boas escolhas, adequadas a sua realidade educacional, esses professores precisam também de formação.

Durante o período de formação continuada para adequação aos PCN, muitos pesquisadores chegaram à conclusão de que era necessário um material intermediário aos parâmetros para que os docentes conseguissem compreender de modo significativo os novos conceitos trazidos pelo documento. Foi o caso da formação apresentada por Pompílio *et. al* (2000) em que os pesquisadores analisaram um curso oferecido pelas professoras Maria Antonieta Celani e Roxane Helena Rodrigues Rojo para 25 professoras em uma escola pública de São Paulo. A proposta colocou as professoras diante de uma situação de escrita (conto de fadas e notícia), sendo realizada em dois encontros. Os pesquisadores chegaram às seguintes conclusões sobre as necessidades de:

- Produção de documentos intermediários, com o objetivo de esclarecer e aprofundar determinados conceitos;

- Divulgação de práticas de ensino, através de audiovisuais, artigos etc. que tratem da implementação das propostas dos contidas nos PCNs em diferentes aspectos;

- Aprofundamento do estudo das noções básicas: língua, linguagem, gênero, texto. (POMPÍLIO *et. al*, 2000, p.82)

Embora o número de professoras participantes da pesquisa seja pequeno e a aplicação da formação tenha ocorrido pouco tempo após a aprovação e distribuição do documento, as conclusões são bastantes pertinentes e mostram que, talvez, o texto contido nos PCN era "estrangeiro" aos docentes. Tais constatações poderiam ser bons guias para posteriores ações continuadas ou mesmo pontos de partida para ações em maior escala.

Barbosa (2000) chegou a conclusões semelhantes também através de um curso de formação continuada. A autora reitera uma importante premissa do documento em seu texto:

> Nenhum dos documentos oficiais colocados como referências curriculares (PCNs e demais propostas curriculares de estados e municípios) pode ser transposto diretamente para a sala de aula, o que feriria a natureza desses próprios documentos e seria contraditório com alguns princípios orientadores da prática pedagógica nestes assumidos, por exemplo, o princípio de respeito à pluralidade de realidades culturais. Dessa forma, são necessários outros níveis de concretização, conforme apontado pelo próprio documento introdutório aos PCNs, tais como a re-elaboração de propostas curriculares no âmbito dos municípios e estados; a elaboração do projeto educativo de cada escola e a elaboração da programação de cada professor a ser desenvolvida em sala de aula, que deve estar respaldada por e integrada com os níveis anteriores. (BARBOSA, 2000, p.107)

Portanto, o que a autora relata é sobre a impossibilidade, inclusive devido ao objetivo do documento, de transposição imediata do que está contido no PCN para sala de aula. Desse modo, ela assume a necessidade, inclusive, de outros documentos para que essas ideias cheguem às salas de aula.

O projeto de formação continuada analisado por Barbosa (2000) mostra uma proposta, de fato, continuada: foi fornecido aos professores de uma rede pública durante um ano. A formação foi dividida em duas frentes: a primeira tinha como objetivo a formação teórica do professoral (linguagem oral e escrita), a segunda frente forneceu oficinas focadas na escrita sem o objetivo imediato ligado ao ensino/aprendizagem. Nas conclusões chegadas pelo estudo de Barbosa (2000), destacamos a necessidade do trabalho com os professores da gramática

contextualizada (em uso), assim como trabalhar também noções de sequências didáticas e gêneros textuais.

A partir das discussões apresentadas, não queremos aqui colocar o “peso” da mudança nos cursos de formação continuada ou nos docentes da educação básica. Enfatizamos a necessidade, naquela época, da renovação dos próprios cursos de formação de professores de português. O que vale destacar é que os PCN exigiram um enorme esforço de renovação: das secretarias estaduais e municipais de ensino, das próprias escolas e também dos docentes.

O texto contido trouxe avanços muito importantes, mas cabe a pergunta: o Estado forneceu estrutura para que tais mudanças fossem implementadas? Os PCN de LP, documento que traz o texto como sua unidade de ensino, requer escolas com bibliotecas: as escolas conseguiram essas importantes salas de leitura? O professor conseguiu, em sua dupla jornada de trabalho, atualizar-se? O ensino ficou subordinado aos livros didáticos?

Como já expresso, currículos educacionais trazem consigo intencionalidades. Existe uma unanimidade na crença acerca da mudança de uma sociedade através de sua educação, currículos são formas de alcançar essa mudança (de forma explícita ou não). Portanto, essa seção não só nos ajudou a compreender importantes conceitos relacionados a teoria dos currículos, mas também traçou a rota da disciplina de LP que abriu caminhos para a BNCC.

De fato, o texto contido nos PCN é dialógico, dirigindo-se diretamente a aqueles que irão utilizá-lo (aos profissionais da educação). Entretanto, sua natureza neoliberal é inegável, além da desconsideração de discussões históricas e sociais. O documento de LP traz importantes discussões para área, mas, mais uma vez, perguntamos: o sistema permitiu ao professor compreender essas mudanças? Esse questionamento os auxiliará, assim, no objetivo pretendido pela seção seguinte: compreender o profissional de LP, desvelando as forças que atuam em seu fazer docente.

4 SER PROFESSOR – CONSIDERAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO, IMAGENS PRIVAÇÕES E SABERES DA DOCÊNCIA DE LP

A escolha por ser professor (a) no Brasil sempre exigiu muito dos trabalhadores e das trabalhadoras. Embora seja uma profissão basilar, nos deparamos com os baixos salários, com o desrespeito, com a falácia da profissão "vocacional", com "conselhos" e soluções daqueles que não pertencem à área. Ser professor (a) no Brasil hoje exige ainda mais: exige coragem e resistência. O país enfrenta, além da pandemia, um governo que alia a educação a pautas de "costumes" (que escondem, claro, outros interesses) e que vê a figura do professor como inimigo que deve ser combatido[14].

Professoras e professores de português ainda possuem uma responsabilidade a mais aliada ao seu fazer docente: precisam tratar de questões relacionadas à linguagem, a línguas e a ideologias, buscar compreender tabus linguísticos, preconceitos, subentendidos e pressupostos. O poder e o peso das palavras que podem libertar ou aprisionar em um país em que, segundo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2019, ocupa a 57ª posição no ranking de 77 países com relação à proficiência em leitura. Esse dado, na prática, significa que quase metade dos estudantes brasileiros consegue apenas depreender informações básicas de um texto de tamanho moderado, sendo essas informações explícitas[15]. Desse modo, ser professora de português exige, ainda, a audácia para buscar a mudança e também a vontade de descontruir a si mesmo (abandonando as velhas concepções relacionadas ao ensino meramente gramatical). Tudo isso, em muitos casos, em escolas precárias, lecionando para estudantes que necessitam de uma ajuda que vai muito além do que a escola pode e consegue oferecer.

É preciso, então, lembrar esse cenário para mostrar a importância desta seção para a tese: proponho aqui buscar compreender como essas forças atuam para a construção das imagens docentes perante à sociedade e também perante a nós mesmos. Além disso, alguns pontos importantes acerca da formação de professores também será abarcada. A segunda parte desta seção cumprirá a importante função de discutir a formação e os saberes relacionado especificamente ao ensino de LP.

---

[14] https://www.istoedinheiro.com.br/bolsonaro-diz-a-apoiadores-que-excesso-de-professores-atrapalha/
[15] https://www.cartacapital.com.br/educacao/pisa-metade-dos-estudantes-brasileiros-ainda-nao-consegue-compreender-um-texto/

Os autores que nos ajudam a promover essas discussões são Bohn (2013) e Freire (1968/2011) através das discussões sobre imagens e privações perante a sociedade. Nos auxiliando na apresentação de pressupostos da docência como as ideias de intelectualidade, profissionalização, senso crítico, assim como a necessidade de considerar aspectos humanos dessa profissão interativa, trouxemos as ideias de Tardif (2010), Nóvoa (2009, 2017), Liberali (2015), Girroux (1997) e Freire (1996/2011).

Para compreender questões específicas ao fazer docente de LP, partimos da Diretrizes Nacionais Curriculares dos cursos de Letras, buscando compreender o profissional almejado pelo documento. A partir dessas diretrizes, trouxemos discussões acerca da necessidade de uma formação linguística ampliada, que leva em consideração os saberes dessa área de atuação. Além disso, foram apresentados pressupostos teóricos específicos ao ensino de português, como as ideias de língua em uso, o ensino a partir dos eixos e, ainda, os letramentos. Esses pressupostos não foram, no entanto, discutidos de modo complexo. Devido aos objetivos deste trabalho, sua menção se deu de forma breve. Os teóricos utilizados nessas seções foram Cavalcanti (2013), Garcia-Reis (2017), Neves (2002), Barbosa (2007), Rafael (2001), Antunes (2003), Aparício (2001), Viana et al (2016) e Kleiman (2001).

Vale salientar que este estudo promove também, uma análise do discurso docente. Entendendo, então, todas as complicadas questões relacionadas a esse profissional, as discussões aqui levantadas serão essenciais para uma análise efetiva do discurso dos participantes desta pesquisa.

4.1 IMAGENS E PRIVAÇÕES – COMO ELES NOS ENXERGAM?

Para compreender quem somos enquanto professores, faz-se necessário não ignorarmos as forças que agem sob nós enquanto sujeitos, afinal é necessário reconhecer: **de onde falamos?** Nas palavras de Mignolo (2009, p.26), “o sujeito presume que é um corpo racionalmente marcado, em um espaço geo-historicamente marcado (...)”, com isso a “ferida decolonial” (Mignolo, 2009, p.27) nos incomoda ainda mais, uma vez que habitamos um local classificado pela modernidade/ colonialidade como subdesenvolvido econômica e mentalmente, ou seja**: somos a margem na margem, subalternos dentro da subalternidade.**

Em seu livro *Pode o subalterno falar?*, a autora indiana Gayatri Chakravorty Spivak (2012) traz à tona a incômoda questão do sujeito “assujeitado”, aquele subordinado pertencente

aos que os países coloniais chamam de Terceiro Mundo, que comumente é descrito e analisado sob a ótica ocidental branca de gênero masculino (e, acrescento, heterossexual).

Uma pesquisa feita pela Varkey Foundation[16] em 35 países revelou que o brasileiro enxerga os professores como aquele profissional que trabalha muito, ganha pouco, não possui o respeito de seus alunos e encontra-se inserido em um dos piores sistemas educacionais do mundo. Essa visão desanimadora retirada das vozes dos cidadãos brasileiros foi largamente difundida pela mídia e mostrou que o Brasil ocupa, dentre os países escolhidos, a pior posição de *status* para o professor. Embora nossa educação não seja a ideal, é necessário relatar que conseguimos encontrar boas iniciativas na educação pública. Professores e professoras tentando utilizar novas metodologias, partindo da realidade dos alunos, que buscam, mesmo com tantos problemas das escolas "fazer diferente". Como explicar, então, nossa imagem fracassada e ecoada pelos grandes meios de comunicação?

Nas palavras de Spivak (2012, p.20), "algumas das críticas mais radicais produzidas pelo Ocidente hoje são o resultado de um desejo interessado em manter o sujeito do Ocidente, ou o Ocidente como Sujeito.". É preciso destacar que sempre há um grupo que deseja (e precisa) manter sua hegemonia, seus privilégios e enxerga na ascensão do outro (desconhecido ou que o mundo conhece apenas sob sua ótica), uma ameaça. O que ocorre com a imagem dos professores é exatamente isso: um desejo de manter os 2,5 milhões de docentes[17] (número ainda muito elevado se pensarmos no desprestígio da profissão) em "seu lugar", fazendo com que tomem para si as críticas baseadas no senso comum. Ou seja, fazer com que esses trabalhadores e essas trabalhadoras não enxerguem a si mesmos como Sujeitos intelectuais capazes de modificar o seu meio. Sua imagem seria, então, predeterminada. **O professor como sujeito subalterno não tem história e não pode falar.**

A imagem do professor foi criada de um modo submisso para que a ele, como analisa Spivak (2012, p.61), não fosse oferecido um "objeto de sedução ao intelectual representante". Por isso, ele não se reconhece como produtor de conhecimento nem reconhece o docente das universidades como produtor de um conhecimento legítimo a ele. Sendo assim: "com que voz-consciência o subalterno pode falar?" (SPIVAK, 2012, p. 61). Quando o pesquisador ou a pesquisadora do meio acadêmico impõem suas demandas como sendo legítimas para auxiliar

---

[16] https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/11/08/brasil-cai-para-ultimo-lugar-no-ranking-de-status-do-professor.ghtml

[17] https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2021-10/brasil-tem-25-milhoes-de-professores-maioria-esta-no-ensino-basico

o/a professor(a) da educação básica e escolhe ignorar aquelas advindas do chão da sala de aula, ecoadas pelas vozes docentes, eles também auxiliam nesse processo de marginalização e de sufocamento docente. Afinal, docentes universitários, segundo o senso comum, produzem conhecimento, já docentes da educação básica, reproduzem o que vem da academia, "pilotam" os livros didáticos produzidos por outros intelectuais. Na escala do prestígio docente, trabalhadores da educação básica (sobretudo a pública) ocupam a pior posição.

Esses processos de **silenciamento e de subordinação** são constitutivos da complexa imagem do professor. Nas palavras de Bohn (2013, p.85), "é preciso lembrar que as identidades também podem se constituir na naturalização de práticas compulsórias, baseadas em 'privações sofridas', impostas por mecanismos de exclusão." Ainda segundo o autor, não conseguimos em nossa sociedade produzir as rupturas necessárias na área educacional para quebrar com esse ciclo. Entretanto, embora o autor esteja correto sobre ainda não termos conseguido romper esse pensamento, é notório o fato de estarmos em processo de reconhecimento acerca da necessidade de uma postura de desobediência epistêmica para retomada (ou tomada) do nosso espaço. A postura de desobediência epistêmica parte do reconhecimento de que todas essas imagens foram construídas por outrem, partindo apenas que consideram "padrão". Ou seja: **todas as possibilidades de construção e reconstrução de si na docência têm sido negada a nós há tempos**. Nesse sentido, nos encontramos no complexo processo de reconhecimento de nós mesmos enquanto profissionais.

Na justificativa do livro *A Pedagogia do Oprimido*, publicado em 1968, Paulo Freire apresenta alguns pontos importantes relacionados à relação entre opressores-oprimidos. Enquanto profissionais – apesar de nem sempre sermos considerados como tal – somos silenciados e marginalizados (como já foi exemplificado aqui). Consideramos para este estudo, que nós, professoras e professores, ocupamos também a posição de oprimidos perante o Estado, já que, além de todas as dificuldades já apresentadas, ainda somos recebidos com violência em momentos de reinvindicação de direitos. Nas palavras de Freire (1968/2011),

> Para os opressores, porém, na hipocrisia de sua "generosidade", são sempre os oprimidos, que eles jamais obviamente chamam de oprimidos, mas, conforme me situem, interna ou externamente, de "essa gente" ou de "essa massa cega e invejosa", ou de "selvagens", ou de "nativos", ou de "subversivos", que desamam. São sempre eles os "violentos", os "bárbaros" os "malvados", os "ferozes", quando reagem à, violência dos opressores. (FREIRE, 1968/2011, sem paginação)

Dada essa imagem mantida acerca dos/das docentes, percebemos uma tentativa de desumanização da classe a qual pertencemos. Paulo Freire (1968/2011, sem paginação) ressalta

que humanização e desumanização "(...) são possibilidades do homem como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão". O que encontramos nesse meio, então, tem sido a negação de nossa humanização, "(...)vocação negada na injustiça, na exploração na violência dos opressores" (FREIRE,1968/2011, sem paginação).

No entanto, nesta seção reafirmamos, como também destacava o pesquisador, que a desumanização, embora com raízes históricas, não é destino dado. Nossa libertação, se dará "pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela" (FREIRE, 1968/2011, sem paginação). Desse modo, para além dos processos de silenciamento e marginalização docente, esta seção discutirá importantes papeis pelos quais gostaríamos de ser reconhecidos: profissionais intelectuais, reflexivos, autônomos, possuidores de saberes (advindos da academia ou da prática em sala).

4.2 PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – SABERES, REFLEXÃO E INTELECTUALIDADE

Parece óbvio classificar o magistério como profissão. No entanto, perante aos olhos de muitos da sociedade, não somos assim considerados. Como já discutido anteriormente, é de interesse de alguns que ocupam uma posição hegemônica, fazer com que os/as profissionais docentes não reconheçam a si mesmos como possuidores e produtores de saberes. Para aprofundar nessa discussão, escolhemos partir das ideias discutidas por Tardif (2010).

Os saberes são habilidades e conhecimentos advindos de fontes distintas, segundo Tardif (2010) esses saberes seriam: **disciplinares**, **curriculares**, **experienciais** e **profissionais**. Os saberes disciplinares são aqueles relacionados aos campos de conhecimento (como matemática, história, literatura, geografia etc.) e são ministrados de modo independente das faculdades de educação. Os saberes curriculares, por sua vez, são relacionados aos programas escolares da instituição a qual o professor vincula-se (objetivos, conteúdos, métodos).

Os saberes experienciais são relacionados à prática e têm grande relevância na constituição dos saberes docentes. Segundo Tardif (2010):

> os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, **de saber-fazer e de saber-ser**. (TARDIF, 2010, p. 38-39)

A relevância desse saber experiencial é apontada também por outros pesquisadores. Nóvoa (2009) ressalta a importância de formar professores dentro de sua profissão, ou seja, partindo de experiências reais e concretas com a sala de aula. Além da valorização do aprendizado dentro de suas próprias aulas, esse saber também se relaciona ao que Nóvoa chama de "cultura profissional". O professor também aprende nas suas **interações com outros professores mais experientes**, já que cada professor carrega consigo uma bagagem relacionada às suas práticas. Desse modo, a troca torna-se essencial para que o docente consiga aperfeiçoar sua formação. Além disso, defende-se que o futuro da educação seja cada vez mais *transdisciplinar*, sendo assim, o trabalho conjunto feito através de redes de conhecimento revela uma educação mais completa e complexa.

Os saberes profissionais, por fim, são de responsabilidade das instituições formadoras de professores. Esses saberes abarcariam estudos das ciências humanas e das ciências da educação, assim como os saberes pedagógicos (que trariam concepções e reflexões sobre práticas educativas). Cabe aqui enfatizar a distância entre a prática científica e a prática escolar nas instituições formadoras. Essa distância ecoa nas vozes dos discentes de cursos de licenciatura, que, muitas vezes e sem saber ao certo como, anseiam por preencher a lacuna entre a formação prática docente e o saber científico (como foi relatado nos estudos de caso de LIMA (2014) e SANTOS (2018), que compartilham conosco o cenário investigativo). Essa problemática inicia-se por um descompasso entre os professores da educação básica e os professores da academia. Nas palavras do autor:

> o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si. Ora, é exatamente tal fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das instituições universitárias, que caminham em direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e de ensino. Nos outros níveis do sistema escolar, essa separação já foi concretizada há muito tempo, uma vez que o saber dos professores que aí atuam parece residir unicamente na competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros grupos. (TARDIF, 2010, p. 35)

Nóvoa (2017) chama a crise docente de crise de políticas de desprofissionalização. Segundo o autor, além dos baixos salários, acrescentam-se as precárias condições das escolas, e também as práticas de burocratização e de controle do trabalho docente. Somado a esses fatores, ainda nos defrontamos, como já discutido aqui, com uma lógica de mercado aplicada às escolas, que não apenas têm como objetivo fazer com que seus alunos "cheguem à frente",

mas também remuneram seus professores em função dos “bons” resultados de seus alunos, reduzindo a função do professor a números e metas.

Como ressalta o pesquisador português, “é preciso fazer um esforço para manter a lucidez e, sobretudo, para construir propostas educativas que nos façam sair deste círculo vicioso e nos ajudem a definir o futuro da formação de professores” (NÓVOA, 2009, sem paginação).

Um ponto que deve, então, ser discutido e problematizado diz respeito à capacidade de reflexão. A reflexão é caracterizada, segundo Fernanda Coelho Liberali (2015, p.25), como sendo “uma ação consciente realizada pelo professor, que busca compreender o seu próprio pensamento, sua ação e suas consequências”. Sendo assim, essa complexa ação não pode estar alheia ao fazer docente. A partir dessa premissa, Liberali, que se baseia nos estudos de Van Manen (1977), aponta três tipos de reflexão que podem perpassar a atividade docente: (1) reflexão técnica, (2) reflexão prática e (3) reflexão crítica. Cada tipo de reflexão revelaria, ainda, um tipo diferente de educador.

A reflexão técnica revela um profissional que se preocupa em alcançar objetivos estabelecidos por outrem. Ela relaciona-se com a eficiência e com a eficácia dos meios, buscando na teoria o embasamento para resolver os problemas da prática. Desse modo, utilizam-se fontes como descobertas científicas, estudos seminários, conferências. No entanto, essa busca pela cientificidade não conduz necessariamente ao entendimento do meio e à apropriação real das teorias. Uma crítica feita a essa postura é a visão técnica, aplicacionista e instrumental a qual está ligada. Além disso, há uma reverência e subordinação à teoria formal e aos teóricos, sem possibilidade de questionamento.

A reflexão prática propõe resolver os problemas da prática através da prática, o que leva a centrar suas ações em necessidades funcionais, voltando-se para o entendimento dos fatos. Segundo a autora, existe uma tendência em discursar sobre a prática a partir da narrativa de fatos ocorridos durante as aulas e, nesses casos, não há uma relação com teorias que poderiam embasar as afirmações e conclusões. Assim, revelam-se propostas que partiram do conhecimento de mundo ou até do senso comum, sem estabelecer as necessárias relações com o mundo educacional em termos amplos. O que se percebe é uma excessiva preocupação pragmática.

Utilizando-se dos estudos de Wildman&Niles (1987) e Wildmanet alii (1988), a pesquisadora aponta que a reflexão pode ser uma tarefa árdua

> que compreende ativar e tornar explícito o que os professores conhecem e acreditam sobre o ensino para o desenvolvimento de uma possível análise crítica. Esse esforço reflexivo atua para dar ao professor maior autonomia e poder de decisão. (...) Parte do pressuposto de que essa análise leva a uma distinção entre o julgar, tão comum aos professores, e o observar, que justamente possibilita o entendimento das representações e sentidos por trás das ações. (LIBERALI, 2015, p. 30)

Assumindo, então, a ideia acerca da reflexão como processo, assim como a dificuldade relacionada ao seu exercício, Liberali (2015) apresenta a reflexão crítica. Essa postura utiliza também os outros tipos de reflexão, porém sua ênfase recai sobre questões éticas. A emancipação do sujeito é, por isso, essencial: só assim é possível conseguir analisar sua realidade social e cultural, podendo, consequentemente, interferir no seu meio. Nas palavras de Liberali (2015, p. 31), "as questões ponderam sobre que objetivos educacionais, experiências e atividades levam a formas de vida preocupadas com a justiça, igualdade e realizações concretas".

Portanto, nesse tipo de reflexão, busca-se uma transformação da ação, muito mais do que criticar a realidade, é preciso tentar mudá-la, uma vez que não há como separar o indivíduo de sua realidade. Os professores que refletem criticamente assumem uma condição de intelectuais transformadores com mais condição de contribuir para a formação de cidadãos ativos e críticos que, por sua vez, modificarão a sociedade. Para desenvolver esse profissional crítico, a linguista destaca que é necessário o desenvolvimento de:

> 1 – menos medidas de desempenho profissional;
>
> 2 – formas de verificar o silenciamento da voz dos educadores;
>
> 3 – formas de trabalhar com os educadores para descreverem e analisarem suas práticas, para transformar formas autoritárias de agir.
>
> 4 – oportunidades para o educador confrontar práticas negativas de autoritarismo;
>
> 5 – colaboração com educadores sobre como julgar a posição política das ações;
>
> 6 – formas de desenvolvimento de autoimagens robustas;
>
> 7 – permissão para o engajamento em estudos sobre formas ativas e informadas de agir. (LIBERALI, 2015, p. 32)

Em contextos de cerceamento da liberdade docente e ameaças constantes à área educacional, os pontos apresentados por Liberali (2015) são muito importantes para

repensarmos o fazer docente. A autora ressalta pontos cruciais para que o professor seja capaz de emancipar-se e assumir as autorias de seu trabalho como a análise de práticas autoritárias e o trabalho colaborativo acerca das posições políticas advindas de suas ações.

Pode-se encontrar em Giroux (1997) a ideia a respeito da necessidade de algumas ações para a formação de educadores críticos. Segundo o autor, é preciso tornar o **pedagógico mais político**, ou seja, é preciso desenvolver a crença na luta que pode superar as injustiças econômicas, políticas e sociais. Além dessa ação, é necessário também tornar o **político mais pedagógico** e, assim, desenvolver também a necessidade de tornarem-se agentes críticos, problematizando o conhecimento, discutindo para tornar o mundo melhor para todos. Segundo o autor, para reformular o papel do professor é necessário retomar o papel do processo de escolarização, para ele, escolas devem ser encaradas como espaço de desenvolvimento da democracia:

> Em vez de definir as escolas como extensões do local de trabalho ou como instituições de linha de frente nos mercados internacionais e competição estrangeira, as escolas como esferas públicas democráticas são construídas em torno de formas de investigação crítica que dignificam o diálogo significativo e a atividade humana. (GIRROUX, 1997, p. 28)

Ao considerar a escola como espaço de desenvolvimento da democracia, o professor passa a reconhecer seu papel crucial na formação de cidadãos. Nesse sentido, o que defende Girroux (1997) é a importância de formar professores como **agentes intelectuais transformadores**. A consideração dos professores como intelectuais auxilia de diversas maneiras no processo de escolarização e também na formação docente.

Para que os docentes sejam vistos como intelectuais transformadores, faz-se necessário contrastar essa perspectiva com as ideologias tecnicistas de educação. Enquanto nas pedagogias de ideologias tecnocráticas o professor é visto como mero executor, nessa nova perspectiva, **docentes assumem papel ativo em todas as etapas do processo educativo**. É preciso, por conseguinte, formar profissionais que consigam decidir **o que trabalhar, como trabalhar, traçando metas amplas** que auxiliem no desenvolvimento de seus alunos. Outra questão importante advinda dessa concepção é o esclarecimento acerca das questões ideológicas e das práticas que servirão de base para formar esse tipo de profissional. Além disso, outro ponto apresentado por Girroux (1997) diz respeito ao papel dos professores "na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas" (GIRROUX, 1997, p.161). Embora essa mudança na visão dos

professores, não seja fácil de ser alcançada, Girroux (1997, p.163) ressalta que “esta é uma luta que vale a pena travar.”

Os processos reflexivos e intelectuais poderiam levar educadores a sua emancipação, já que, desse modo, o sujeito não se subordina às práticas e teorias vigentes sem antes conhecê-las e confrontá-las. Sendo assim, encontraríamos uma fusão entre teoria e prática, dando ao sujeito a possibilidade de “transformação informada da ação” (LIBERALI, 2015, p.35).

Torna-se urgente, então, recuperar a ideia de uma **profissão** docente. Embora utilizar a palavra “profissão” pareça redundante, ainda nos pautamos na visão do professor como “educador” no senti vago atribuído a palavra. Na verdade, o rótulo “educador” nem sempre revela que o professor é um **profissional docente** e que sua formação deve prepará-lo para tal tarefa. A respeito dessa problemática, Nóvoa (2017) apresenta uma pergunta que traz consigo três deslocamentos: *“como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?”* (NÓVOA, 2017, p.1113).

O primeiro deslocamento indicado revela que deve haver um *continuum* profissional, ou seja, a formação docente precisa ter relação direta com a indução profissional e com a formação continuada. Outro deslocamento leva-nos, segundo o autor, a aprender com a formação de outras profissões. O pesquisador cita a área médica (área que também lida com pessoas), que possui em seu percurso formativo uma relação precoce com a clínica. Segundo Nóvoa “não se trata de adoptar uma visão hospitalar ou de copiar os modelos médicos, mas antes de compreender o que deve ser a matriz de uma formação profissional universitária” (NÓVOA, 2017, p.1113).

O último deslocamento refere-se às especificidades da formação profissional docente. Nóvoa aponta a síntese dos trabalhos de Lee Shulman (2005a, 2005b) que apresenta as aprendizagens de cada profissão:

> Segundo o autor, há sempre uma síntese de três aprendizagens: uma aprendizagem cognitiva, na qual se aprende a pensar como um profissional; uma aprendizagem prática, na qual se aprende a agir como um profissional; e uma aprendizagem moral, na qual se aprende a pensar e agir de maneira responsável e ética (SHULMAN, 2005a, 2005b). As profissões do humano lidam com a incerteza e a imprevisibilidade. (NÓVOA, 2017, p1114)

As três aprendizagens, então, poderiam ser a base dos cursos de formação profissional, seriam um caminho não apenas para superar a clássica dicotomia entre teoria e prática, mas também uma possibilidade de trabalho que considera a relevância e a importância da profissão na sociedade. É preciso, ainda, abrir as fronteiras das universidades, retirando a barreira entre a

universidade e a escola. A escola, em muitos momentos, ainda se torna alvo e lugar do diagnóstico, mas não da aprendizagem docente.

A partir daí, Nóvoa (2017, p. 1120) apresenta "*Cinco posições para uma formação profissional dos professores"*. Segundo o autor, fazendo as adaptações necessárias, as proposições apresentadas são possíveis em qualquer curso de formação. A primeira proposição é a **disposição pessoal** e responde ao questionamento "*como aprender a ser professor?*". A primeira fragilidade dos cursos de formação docente seria que a docência, muitas vezes, é a segunda opção dos estudantes. Muitos elegem o curso por falta de outras possibilidades ou pela facilidade dos horários, ou então pela alternativa de fazer a graduação à distância. Por isso, é necessário um trabalho de autoconhecimento e de autoconstrução desde o primeiro dia de aula nas graduações, "tornar-se professor é transformar uma predisposição numa posição profissional" (NÓVOA, 2017, p.1121).

Aprender a ser professor partiria, assim, de três dimensões centrais. A primeira diz respeito às dimensões científicas e culturais. O professor em formação deve desenvolver um contato próprio com a vida científica e cultural, dessa forma sua formação seria mais rica e completa. A segunda dimensão relaciona-se à ética, sendo assim ensinar implicaria ter ética e moral, principalmente quando lidamos com o outro e temos um compromisso com nossos alunos. A terceira dimensão nos lembra que lidar com o humano é trabalhar com a incerteza e a impresivibilidade. Desse modo, é preciso entender que nem sempre o planejamento feito será cumprido, mas que esse não cumprimento não significa fracasso, mas sim uma mudança de rumo devido aos dilemas cotidianos da profissão.

A segunda posição é a **interposição profissional** e nos auxilia no questionamento "*como aprender a se sentir um professor?*". O autor fala da necessária troca com outros professores: só se aprende a ser professor com outro professor. Por isso é necessário criar um ambiente que inclua "a presença da universidade, das escolas e dos professores, criando vínculose cruzamentos" (NÓVOA, 2017, p. 1123). Desse modo, atribui-se aos professores da educação básica o papel também de formadores.

A terceira posição é denominada como **composição pedagógica** e liga-se a pergunta "*como aprender a agir como professor*?". Os professores dependem de três tipos de conhecimentos para formarem-se professores. O primeiro seria o conhecimento das disciplinas, ou seja, o conhecimento teórico, organizado, contextualizado, que dará as bases teóricas para as aulas de LP, por exemplo. O segundo conhecimento seria o pedagógico e abarca o conhecimento da cognição, das aprendizagens das crianças e dos adolescentes, assim como o

conhecimento dos contextos sociais, históricos e políticos da educação. Por fim, aqui também entra o conhecimento das metodologias e das didáticas. O que interessa para essa posição, no entanto, seria um outro conhecimento que se relaciona com a compreensão da essência do ensino e se constituiria apenas no interior de uma comunidade docente. Para o autor, o professor não deveria, por exemplo, ensinar Português ao aluno, mas ensinar o aluno *através* do Português.

A quarta posição seria a **recomposição investigativa** (*Como aprender a conhecer como professor?*) que diz respeito à colaboração dos professores na pesquisa. Essa posição revela a necessidade de suscitar pesquisas e análises das realidades e dos trabalhos docentes, criando no professor em formação a mentalidade da necessária reflexão e da pesquisa para seu melhoramento enquanto profissional. Ainda relacionado a esse ponto, o autor levanta a importância do registro escrito dessas análises, o que auxilia no acúmulo de conhecimento e também na renovação das práticas.

Por fim, a quinta posição que nos leva à pergunta "*como aprender a intervir como professor?*" e é nomeada como **exposição pública**. Essa posição se relaciona com as realidades além dos muros das escolas e das universidades, trata-se das relações indispensáveis entre a educação e a sociedade. Nóvoa ressalta que a profissão não se restringe às salas de aula, mas ela continua no espaço público, na vida social:

> Ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É aprender a intervir como professor. Obviamente, também aqui se exige uma preparação, uma consciência crítica, que tem de ser trabalhada desde a formação inicial. (NÓVOA, 2017, p.1130)

O mesmo autor apresenta também alguns pressupostos importantes para uma formação docente mais completa. No artigo *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*, é possível encontrar cinco propostas para o percurso da formação para professor da educação básica. Primeiramente, é preciso partir de estudos de casos concretos, que tenham como pano de fundo um trabalho escolar **real**. A análise desses casos práticos mobiliza os conteúdos teóricos aprendidos pelos alunos, facilitando, assim, a ponte entre a teoria e prática. O saber é construído de maneira conjunta, discutido e partilhado entre discentes em formação e docentes formadores. Segundo Nóvoa, isso se chama "**transformação deliberativa**", ou seja, "uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais" (NÓVOA, 2009, sem paginação).

Um ponto de destaque apresentado na segundo proposta de Nóvoa refere-se ao papel central da troca (já mencionada anteriormente) entre professores mais experientes e professores mais jovens. O que ainda encontramos em muitos cursos de formação é uma valorização do saber científico em detrimento do saber prático dos professores. No entanto, como destaca o pesquisador:

> o reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (NÓVOA, 2009, sem paginação)

Além dessa troca, há a necessidade de acompanhamento no período nomeado como "indução profissional", que ocorreria nos primeiros anos de formação docente. Esse momento representa os primeiros anos da transição do aluno para professor. Desse modo, podem ser acompanhadas as primeiras experiências de troca com os alunos, com a escola e com os demais professores. Por isso, é de suma importância que essa transição tenha bases fundamentadas e ocorra de maneira integrada. Através desse processo, também se levaria em conta o lado humano (não apenas técnico e científico) da figura docente. Nóvoa (2009) ressalta que, não recorrendo aos clichês sacerdotais e missionários da profissão, é preciso formar um docente que não se resguarde das dimensões pessoais da profissão. Assim sendo, torna-se relevante executar "práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional" (NÓVOA, 2009, sem paginação).

4.2.1 Aspectos humanos da profissão docente – ainda sobre saberes

Tardif (2010) também aborda essa questão da humanidade como própria da docência. A interação humana seria um dos principais pontos de mediação, nas palavras do autor, "o objeto do trabalho do docente são os seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser-humano" (TARDIF, 2010, p.129). Levar em conta a pessoalidade e a subjetividade é o cerne do trabalhado do professor: não esquecer a humanidade dos professores em formação significa que esse discente, quando ocupar o lugar docente, não se esquecerá da humanidade de seus alunos.

Ainda levando em consideração a subjetividade dos professores, é preciso lembrar (para que possamos, de fato, melhorar os rumos dos cursos de professores) de que os docentes da

educação básica não podem ser vistos como objetos de pesquisa, mas sim como **sujeitos ativos e competentes**, que possuem saberes específicos sobre o seu trabalho. A visão errônea e distorcida a respeito do profissional da educação advém da ideia (já criticada nesta seção) dicotômica entre teoria e prática.

A visão tradicional alimenta o ideário de que o saber é produzido apenas fora da prática, por isso os professores apenas aplicariam conhecimentos produzidos pelos centros universitários. Seguindo Tardif (2010), essa relação deveria ser concebida como uma troca entre sujeitos, entre atores que possuem práticas carregadas de saberes. Por isso, para o pesquisador, um passo importante para produzir modificações nesse processo seria dar voz aos professores:

> Em primeiro lugar, reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, no mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar. (TARDIF, 2010, p. 240)

"Dessilenciar" significa iniciar um processo necessário de autoconsciência dos professores em formação. Ainda segundo o pesquisador, é necessário repensar a lógica em que as disciplinas são montadas. As disciplinas (normalmente organizadas com quarenta ou cinquenta horas) não possuem relação direta entre si, são autônomas e de curta duração. Destaca-se também a lógica "aplicacionista": os alunos assistem às aulas teóricas para, posteriormente, "aplicar" o que foi aprendido nos estágios obrigatórios do curso. É preciso promover uma formação mais reflexiva e que considere alunos como "sujeitos do conhecimento" (TARDIF, 2010, p.242) e que possam ter acesso aos condicionantes reais do fazer docente.

Freire (1996/2011) em *Pedagogia da Autonomia* aponta também saberes que considera essenciais para a profissão docente. O pesquisador reitera sobre a necessidade do futuro professor ter consciência de sua participação como indivíduo durante o processo formativo:

> É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo em sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou para sua construção. (FREIRE, 1996/2011, p.24)

Desse modo, o estudioso aponta que, quando o formador é considerado sujeito e, aquele que está sendo formado, objeto recebedor dos conteúdos transferidos, ao assumir a posição de professor, esse ser passivo transforma-se em "falso sujeito", que, provavelmente, repetirá essas

ações com outros sujeitos “assujeitados”. É preciso, então, quebrar com esse ciclo, alterando as visões sobre o aprender e o ensinar. No momento em que alguém ensina, também aprende, da mesma forma, quem aprende, nessa ação, também está ensinando algo, já que, segundo o autor, não há como dissociar os verbos aprender e ensinar. Por isso, a formação de professores não pode deixar de considerar que “inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz” (FREIRE,1996/ 2011, p.26).

Paulo Freire acreditava que ensinar exige inúmeras habilidades e saberes que devem sem desenvolvidos pelos professores durante sua formação. Um dos primeiros pontos levantados pelo pesquisador é sobre a necessidade do desenvolvimento da criticidade. É preciso respeitar as ideias advindas do senso comum que muitos estudantes trazem consigo, a partir daí, o ensino auxiliará no questionamento dessas ideias. O “pensar certo” deve perpassar todo fazer docente:

> Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade da educadora com consciência crítica do educando, cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente. (FREIRE, 1996/2011, p.31)

O “pensar certo” exige, por parte dos formadores, a consciência sobre a “corporificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE,1996/ 2011, p.35), sendo assim, ensinar exige que assumamos uma postura condizente às palavras que pregamos. É indispensável, então, a negação de qualquer forma de discriminação. No mesmo sentido, a aceitação também deve acontecer diante dos riscos vindos do novo (novas didáticas, novas formas de atuação, novas proposições de conteúdos). Por conseguinte, a prática docente deve ser um exercício dialético “entre o fazer e o pensar sobre fazer” (FREIRE, 1996/2011, p.39):

> Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE,1996/ 2011, p.39)

É fundamental também abordar durante os cursos de formação o desenvolvimento da segurança para o efetivo exercício da profissão docente. Para tanto, assume-se que o respeito

pode ser garantido também pela competência profissional, a autoridade democrática justa não se vale de argumentos coercitivos como “você sabe com quem está falando?”. O que deve prevalecer em sala de aula é “o clima de respeito que nasce em relações justas, sérias, humildes generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formados do espaço pedagógico.” (FREIRE,1996/ 2011, p. 90).

A prática docente exige que professores e professoras assumam uma **postura de comprometimento**, não apenas com a elaboração e a execução de suas aulas, mas também o comprometimento com o outro que está em nossa frente. O magistério é, sobretudo, uma profissão permeada por interações humanas (como já expresso). Nesse sentido, como ressalta Freire (1996/2011, p.94), “impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar”. Portanto, existe a necessidade de levar em consideração a apreciação do aluno, ou seja, é preciso interpretar o outro: um sorriso, um silêncio, um olhar desaprovador, uma retirada de sala de aula. O pedagógico precisa também ser solidário aos educandos e educadores. Nesse sentido, por tratar-se de um espaço democrático, **escutar o outro e criar um espaço para o diálogo** são saberes essenciais que não podem ser negligenciados na docência.

Ao assumir que a educação é também ideológica e que possui uma importância crucial de intervenção no meio em que se encontra, é necessário destacar que ser professor exige consciência nas tomadas de decisões. Por isso, cabe enfatizar que a crença na neutralidade do ensino é uma falácia, já que, segundo Freire (1996/2011), assumir essa posição significa crer que o sistema no qual estamos inseridos é isento de desigualdades. Por isso, **o educador precisa tomar consciência de seu papel político** e de sua “presença no mundo” (FREIRE 1996/2011, p.11). Só essa compreensão levará os professores e as professoras a entenderem sua importância na sociedade, percebendo, assim, porque, muitas vezes, são tão temidos e “vilanizados” em discursos políticos e midiáticos. Essa reflexão não pode ser excluída de nossos currículos formadores.

A prática docente não deve, por fim, ser encarada como positivista racional, ignorando a alma, os sentimentos, os sonhos e os desejos. Do mesmo modo, também é preciso valer-se do rigor de uma disciplina intelectual. Formar professores é um desafio, por isso, não se pode perder de vista “esta percepção do homem e da mulher como **seres ‘programados, mas para aprender**’ e, portanto, para ensinar, para reconhecer, para intervir” (FREIRE, 1996/2011, p. 142, destaque nosso).

Desse modo, conseguimos destacar pontos importantes e caros à docência. O fazer docente é complexo, sendo atravessado não apenas por questões aliadas aos conteúdos que lecionamos, mas também a questões políticas e ideológicas que influenciam nossas ações. Sabendo disso, a próxima seção trará pontos específicos à docência de LP. Algumas questões como senso crítico, saberes e reflexividade serão retomadas mas de modo específico ao nosso campo de saber.

4.3 O QUE ESPERAR DO(A) PROFISSIONAL DE LÍNGUA PORTUGUESA?

"Que língua você ensina?"; "Mas pode falar desse jeito?"; "E a gramática?"; "Mas ela só trabalha interpretação, né? Não dá aula..." Ser profissional de Língua Portuguesa ainda exige tentar romper com uma difícil tradição acerca do que deve ser ensinado e, além disso, também romper com a tradição do como ensinar. Professores e professoras de português têm seu trabalho questionado por pais, coordenadores, gestores e, por vezes, pela mídia[18]. Muito além da necessidade de convencimento (exaustivo convencimento) do outro a respeito do seu trabalho, temos profissionais que demandam outra necessidade urgente: convencer a si mesmos, mudar seus conceitos e crenças acerca do ensino de LP.

O professor de Língua Portuguesa, de maneira mais específica, enfrenta também, segundo Castilho (1990), três crises distintas (também relacionadas aos seus saberes): a crise social, a crise científica e a crise do magistério. A crise social ocorre devido ao processo brasileiro de urbanização tardia. Na Europa, a urbanização ocorreu nos séculos XVI e XIX, no Brasil, em contrapartida, esse processo tem seu início de maneira intensificada no século XX (partindo dessa comparação, Castilho (1990) acredita que não se podem buscar soluções para a educação brasileira partindo da educação europeia).

Nesse momento, os estudos linguísticos tentaram entender e descrever principalmente as variantes rurais. As décadas de 50 e 60 foram marcadas por vários estudos sobre a Dialetologia Rural, mas poucos estudaram sobre a mistura do rural e do urbano e suas consequências para a educação. Por conseguinte, ainda nutríamos um ensino de Língua Portuguesa na educação básica de caráter normativo e que considerava a língua como um

---

[18] https://veja.abril.com.br/coluna/sobre-palavras/o-livro-que-ensina-a-falar-errado-moderacao-numa-hora-dessas/

sistema fechado. O que ocorreu de forma marcante foi a mudança de perfil sociocultural dos alunos de primeiro e segundo graus. As escolas não comportavam apenas os filhos da classe média urbana, para os quais todas as aulas e materiais eram preparados; agora as salas de aulas abrigavam os filhos dos trabalhadores rurais (muitas vezes iletrados).

A segunda crise apontada (a crise científica) nos atinge hoje de maneira distinta da descrita pelo autor na década de 90. Naquela época, a língua era vista, sobretudo, como um fenômeno de enunciação. Partindo dessa concepção, o autor discorre sobre a necessidade de revisão dos conteúdos programáticos nas universidades. Apesar do avanço nos estudos linguísticos, a previsão feita por Castilho, ainda hoje precisa ser considerada. Nas palavras do autor, "os professores de Língua Portuguesa ora em exercício terão de fazer um enorme esforço para por em dia, e poder assim ministrar aos seus alunos um ensino mais sintonizado com as exigências de nossa época" (CASTILHO, 1990, p.107).

Hoje, mesmo após uma nova concepção de língua e ensino e a disseminação dos estudos linguísticos na graduação, ainda temos uma educação básica majoritariamente gramatical. Embora tenhamos avançado muito nas pesquisas sobre gêneros textuais e letramentos, ainda estamos caminhando nas propostas relacionadas à análise linguística. Por isso, não é incomum encontrar aulas tradicionais de LP senda lecionadas por professores de formação recente.

Enfim, a última crise apresentada assola todos os cursos de formação e afasta muitos jovens das graduações de licenciatura: a crise do magistério. As mudanças sociais ocorridas no país nos últimos anos não conseguiram mudar, de maneira significativa, o rumo de perguntas como "o que ensinar?", "como ensinar?", "para quem ensinar?" ou "para que ensinar?". Somam-se a todos esses fatores, o desprestígio da profissão perante a sociedade e os baixos salários recebidos pelos profissionais da educação.

Sabendo das complexidades envolvidas no fazer docente de português, esta seção cumprirá o objetivo do que ocorre especificamente com professores e professoras para as aulas desse campo do saber. Ao tentar desvelar os processos que podem ocorrer nessas aulas, conseguiremos compreender de modo mais apurado os discursos dos participantes dessa pesquisa.

Ressalta-se que não pretendemos criar parâmetros para avaliar os profissionais, não há porque proceder esse tipo de investigação. Como toda profissão, o magistério de português possui premissas, saberes associados ao seu fazer, entretanto, lembremos que a natureza da docência parte das relações humanas, por isso também negamos o determinismo, a exatidão, o caminho único para ser professor de LP. A tentativa de compreensão do trabalho (que vai desde

tarefas intelectuais e reflexivas, até proposições práticas de trabalho com a linguagem), utilizando, para tal tarefa autores que pesquisam ensino e formação, nos levará a identificar pontos importantes de nossa profissão. Esses pontos serão sintetizados ao final desta seção a fim de auxiliar-nos na tarefa de análise contrastiva dos discursos dos profissionais e da BNCC.

Para compreender esses sujeitos professores, partiremos das Diretrizes Curriculares dos cursos de Letras no Brasil. As premissas apresentadas nesse documento (escrito em 2001) nos apontam para o que seria "esperado" desses profissionais em nossas salas de aula.

4.4 PARTINDO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS – O QUE QUEREM DOS NOSSOS PROFISSIONAIS?

No dia 03 de abril de 2001, através da homologação do Parecer CNE/CES 492/2001, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. As diretrizes específicas ao curso de Letras são breves e encontram-se no intervalo das páginas 29 até 31 do documento. As partes principais que compõem o texto são as seguintes:

1 – Perfil dos Formandos;
2 – Competências e Habilidades;
3 – Conteúdos Curriculares;
4 – Estruturação do curso;
5 – Avaliação.

Inicialmente, a proposta das Diretrizes preocupa-se em situar o documento no contexto de intensas transformações sociais pelas quais a sociedade e, consequentemente, o mercado de trabalho estavam passando. Desse modo, segundo o texto, era imprescindível o estabelecimento dessas orientações. Entretanto, além de "atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade" (BRASIL/MEC/CNE/CES, 2001, p.29), o documento ressalta que a Universidade também deve ser um local destinado à cultura e à imaginação criativa capazes de intervir na sociedade.

Ao considerar o curso de Letras como uma área que "põe em relevo a dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas" (BRASIL/MEC/CNE/CES, 2001, p.29), o texto destaca a necessidade de um curso cuja estrutura flexível levará o discente a conhecer seus campos de atuação no mercado de trabalho e também a desenvolver as habilidades necessárias para seu desempenho profissional adequado. Da mesma forma, as diretrizes recomendam o uso de abordagens pedagógicas que conduzam o futuro profissional à autonomia, frisando a necessidade de articulação entre ensino, pesquisa (o que inclui tanto a iniciação científica quanto a pós-graduação) e extensão.

Ainda segundo o texto, currículo é definido como "todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso", a atividade acadêmica, por sua vez, é "aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador" (BRASIL/MEC/CNE/CES, 2001, p.29). A ampliação desses dois conceitos leva a um dos princípios norteadores do documento, a flexibilização. A flexibilização na organização do curso possibilitaria:

- eliminar a rigidez estrutural do curso;
- imprimir ritmo e duração ao curso, nos limites adiante estabelecidos;
- utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior. (BRASIL/MEC/CNE/CES, 2001, p.30)

O perfil dos formandos, segundo as diretrizes, seria: "profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro" (BRASIL/MEC/CNE/CES, 2001, p.30). Para chegar a esse perfil profissional, o curso deverá desenvolver em seus estudantes as seguintes "habilidades" e "competências":

> domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
>
> reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional,social, histórico, cultural, político e ideológico;
>
> visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias,que fundamentam sua formação profissional;

> preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
>
> percepção de diferentes contextos interculturais;
>
> utilização dos recursos da informática;
>
> domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
>
> domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. (BRASIL/MEC/CNE/CES, 2001, p.30)

Vale frisar que existe uma problemática que perpassa a utilização de termos como "habilidades" e "competências" aliadas à docência. Essas palavras carregam consigo valores próprios de uma lógica de mercado: o profissional precisa ser dotado de tal habilidade para que consiga desenvolver determinada competência da sua profissão. Esses termos podem, então, ser reducionistas quando pensamos na docência.

O currículo das faculdades de Letras deveria, portanto, levar em consideração as diversas "demandas" que surgem na sociedade ao longo dos anos. As Diretrizes analisadas foram escritas há dezoito anos, por isso, entendemos que, muito além do domínio de ferramentas básicas de informática, hoje os profissionais necessitam também de compreender como os meios de comunicação emergentes (tão utilizados pelos alunos da educação básica) mudaram (e mudam) a língua e os modos de se expressar. Entretanto, como ressalta Cavalcanti (2013),

> Ao pensar sobre a formação atual dos professores, pode-se dizer que ela não compreende (mas deveria compreender) a interação em um mundo globalizado e digitalizado onde, ironicamente, as diferenças na diversidade afloram como cogumelos, apesar da invisibilização dessas diferenças e da própria diversidade, naturalizada na sociedade. (CAVALCANTI, 2013, p. 223)

Para que os futuros professores desenvolvam essas habilidades, os Conteúdos Curriculares devem abarcar os "estudos linguísticos e literários". Esses estudos, ainda segundo o texto, precisam partir da língua e da literatura como práticas sociais e manifestações culturais, promovendo a reflexão e o senso crítico dos estudantes. Outro ponto enfatizado diz respeito à necessidade da prática, sobretudo nas licenciaturas em que "deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam" (BRASIL/MEC/CNE/CES, 2001, p.31).

Não há nas diretrizes nenhum caráter impositivo. Isso ocorre porque, como o próprio nome do documento indica, diretrizes são guias, rumos. Além disso, é preciso respeitar as especificidades de cada comunidade em que as faculdades estão inseridas, assim como resguardar a autonomia garantida por lei dessas instituições.

A parte referente à Estruturação do Curso, por sua vez, versa sobre a necessidade da inclusão de disciplinas obrigatórias e optativas, tendo como possibilidades de formas de organização os módulos, os créditos ou as séries. Por fim, a avaliação fica a cargo do colegiado do curso de Letras e precisa pautar-se nos seguintes tópicos:

- pela coerência das atividades quanto à concepção e aos objetivos do projeto pedagógico e quanto ao perfil do profissional formado pelo curso de Letras;
- pela validação das atividades acadêmicas por colegiados competentes;
- pela orientação acadêmica individualizada;
- pela adoção de instrumentos variados de avaliação interna;
- pela disposição permanente de participar de avaliação externa. (BRASIL/MEC/CNE/CES, 2001, p.31)

Pode ser observado, então, que há um direcionamento para diferentes formas de avaliação, sendo de responsabilidade de cada instituição a decisão sobre como será a utilização dessas formas de avaliação.

Embora breve e flexível, o documento apresenta direcionamentos acerca de habilidades complexas que o futuro professor deverá adquirir. Essas “habilidades” desdobram-se em importantes atribuições que o profissional da área deverá desempenhar, abarcando ações de diversas naturezas, partindo de ações reflexivas (pensar, refletir sobre a língua e a linguagem) até ações mais práticas (proposições de atividades, transposição didática).

Pensando, pois, nessas atribuições, próprias da docência de LP, apresentaremos alguns pontos importantes que revelam ações próprias da docência. Esses pontos serão, ao final da seção, agrupados a discussões feitas anteriormente nesta seção a fim de montar um “quadro-análise” que nos auxiliará no momento da análise contrastiva. Não é nosso objetivo avaliar as ações docentes, montar um quadro que possa nos guiar. Os pontos aqui apresentados são discutidos por teóricos da área linguística que preocupam-se, sobretudo, em compreender os profissionais, portanto não há intenção de julgamento ou qualificação.

Além disso, não é o objetivo deste trabalho debruçar-se de modo específico sobre questões que exigem alguns aprofundamentos teóricos, como os letramentos ou os eixos do ensino de LP. No entanto, esses conceitos serão apresentados, uma vez que o fazer docente de português parte e precisa dessas noções. Passemos, então, para a apresentação desses pontos.

4.4.1 O/a professor(a) de LP: uma formação linguística ampliada

Garcia-Reis (2017) ressalta que a formação de professores de Letras deve garantir condições para que os futuros profissionais sejam capazes de atender às demandas de seu campo de atuação. No caso dos professores, essas demandas relacionam-se ao ensino de seus respectivos conteúdos, às escolas da educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) em que lecionarão, assim como os cursos profissionalizantes e outros espaços não escolarizados em que possam atuar. Nos cursos de Letras, de modo específico, a autora detalha sobre a necessidade de que

> os licenciandos vivenciem experiências de produção de discursos, para que não só se insiram verdadeiramente no ambiente acadêmico e tenham uma formação mais autônoma, mais atuante e participativa (MARINHO, 2010), mas também compreendam os usos da escrita, cada vez mais especializados e contextualizados, e possam trabalhar nessa perspectiva na vida profissional futura, tendo uma atuação de mediação (BRONCKART, 2006; MACHADO, 2009; BRASIL, 2015) no processo de aprendizagem linguística dos alunos, criando experiências de transposição didática (MACHADO, 2009). (GARCIA-REIS, 2017, p.249)

Desse modo, é preciso compreender que ser professor de LP ultrapassa o mito do domínio da gramática normativa. As experiências oferecidas aos professores nos cursos de formação precisariam ser significativas para que os/as docentes consigam compreender a importância das atividades situadas em relação à produção, à escrita, à oralidade e, de modo, consequente à análise linguística. As características desejadas em professores e professoras como a autonomia e o senso de reflexão, por exemplo, não “nascem” com os/as profissionais. Ressaltamos a necessidade de criação de espaços para que essas habilidades sejam desenvolvidas nos/nas profissionais.

Neves (2002) apresenta alguns importantes questionamentos acerca da formação dos professores de LP. De maneira crítica, a autora argumenta sobre a formação dada por alguns professores universitários a futuros professores da educação básica. Segundo a autora, a linguística não entra na sala de aula através de uma mera transferência direta, ela deve ser

ensinada como base para os conteúdos. A pesquisadora apresenta, então, duas encruzilhadas em que se encontrariam os cursos de Letras no Brasil:

> 1 – Ensina-se, é óbvio, linguística, no curso de Letras. A pergunta é: os alunos sabem, minimamente, o que fazer com a linguística no ensino de língua? Por exemplo, eles sabem de que lhes serve – ou deve servir – uma teoria formalista, ou uma teoria funcionalista sobre a linguagem?
>
> 2 – Ensina-se, é óbvio, português na escola de ensino fundamental e médio: e os professores sabem exatamente o que lhes cabe fazer aí com o que trouxeram do curso do Letras? Ou eles simplesmente assumem que uma coisa não tem nada a ver com a outra, e partem para o continuísmo de atividades e processos, que vem fazendo das aulas de português, nas escolas, um martírio e frustração dos alunos?
>
> (NEVES, 2002, sem paginação)

O discurso de Neves (2002) incomoda, mas ecoa nas vozes de vários alunos (futuros professores) que não sabem "o que fazer com a linguística" e insistem no discurso de que as faculdades (em especial as públicas) preocupam-se em formar pesquisadores, não professores (e, talvez, de fato, algumas façam isso). Ressaltamos, entretanto, que muitas pesquisas e pesquisadores hoje, desde a crítica feita pela autora em 2002, têm se preocupado com promover essa ponte. Entretanto, apenas reiteramos que ainda estamos caminhando.

Além das questões a respeito do conhecimento da língua alvo do ensino e questões relacionadas à transposição didática, Cavalcanti (2013) acredita que professores de línguas devem ter o que a pesquisadora chama de "**educação linguística ampliada**, com interfaces para outros campos de estudos" (CAVALCANTI, 2013, p.212, destaque nosso). Sendo assim, essa formação deve ser situada dos pontos de vista social, cultural e histórico. Cavalcanti (2013) também afirma (retomando uma palestra também de sua autoria em 2011) que:

> Nessa visão de **educação linguística ampliada**, entendo que um curso de licenciatura neste mundo de diáspora, imigração, de mobilidade social cada vez mais emergente, precisaria enfatizar a formação de um professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico com sensibilidade à diversidade cultural, social e linguística etc., sintonizado com seu tempo, seja em relação aos avanços tecnológicos seja em relação aos conflitos que causam qualquer tipo de sofrimento ou de rejeição a seus pares, lembrando que essas questões são cambiantes, fluidas assim como as construções identitárias em sala de aula. (CAVALCANTI, 2013, p.212)

Ainda segundo Cavalcanti (2013), é crucial que o/a docente seja atuante em um contexto escolar muito distinto e mutante, por isso faz-se necessário nutrir a capacidade de reflexividade para reinventar-se, viver com a instabilidade, dispondo-se a sempre aprender.

Como exemplo dessa necessidade de **adaptação profissional** ao seu tempo, destacamos o que passamos, enquanto professores trabalhadores, durante a pandemia de Covid-19., já que passamos pela experiência de ministrar aulas de maneira remota. As aulas destinadas à educação básica pública representaram aos professores um desafio, em alguns casos, sem solução: aulas via *Meet* ou via *Zoom* para alunos sem acesso a uma internet de qualidade ou, simplesmente, sem acesso. Apostilas montadas tentando utilizar uma linguagem para alcançar aqueles que precisam da mediação docente mas que, devido ao contexto difícil, precisaram tentar aprender sozinhos.

De fato, a pandemia representa um exemplo extremo. Entretanto, cabe ressaltar o que tudo isso requereu, e ainda requer, dos profissionais de LP. Uma atividade própria de nossas áreas como a seleção do texto que seria trabalhado, precisou levar mais condições em consideração: a linguagem utilizada é acessível aos estudantes sem acesso à internet? Parte de um tema interessante para que não cause desinteresse? A seleção de conteúdos está maçante? Isso adapta-se a aulas remotas e também "cabe" em uma apostila? Como desenvolver a reflexão e criticidade em meus alunos se a escola nunca forneceu situações para autonomia discente? Qual linguagem devo utilizar nas aulas remotas? E nas plataformas?

Além desses pontos de conflito, foi preciso o letramento docente e discente em novas tecnologias, foi necessária a compreensão acerca das realidades do outro. Foi preciso ter humanidade também consigo mesmo em tempos tão instáveis. Foi, portanto, necessário proceder uma **reflexão acerca dos novos letramentos, ter criticidade nas escolhas dos textos e da linguagem, desenvolver a capacidade de análise dos conteúdos a serem trabalhados naquele momento.**

Ao voltar às salas de aulas presenciais, foi (e ainda é) exigido de nós uma criteriosa avaliação: o que foi aprendido? O que não foi compreendido? Como trabalhar esses conteúdos agora? Então é preciso muito mais ter um olhar crítico para a disciplina, partindo, é claro, das realidades dos alunos e escolas em que nos encontramos.

Cavalcanti (2013) reitera que a formação atual não leva em consideração o mundo globalizado (lembrando que o termo "globalização" foi cunhado nos anos 80[19]) e digitalizado. Com isso, esquece-se também de que a **preparação para a diversidade** (inscrita desde os Parâmetros Curriculares Nacionais) deve ser parte constitutiva de um currículo formador de

---

[19] http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/glo.html

professores de LP. Privilegia-se, no entanto, a formação metalinguística sendo essa formação gramatical específica a mais almejada também por estudantes do curso de Letras:

> "Eu só quero mesmo é estudar o conteúdo que vou ensinar.". A impressão que se tem é de que o conteúdo a ser ensinado é livre de relações e implicações sociais, políticas e culturais... Ora, o contexto sozinho está desvinculado da vida em sociedade, do contexto sociocultural e histórico. É árido, desinteressante e tedioso, como tem sido a escola. CAVALCANTI, 2013, p.224

Por isso, a árdua tarefa da formação deve também buscar a mudança de pensamento dos futuros professores de Português. Embora hoje seja ultrapassado, o protótipo de aula de muitos estudantes corresponde à aula tradicional. Sendo assim, quando esses alunos ocupam as posições de docentes, ainda recorrerem a aulas conteudistas tradicionais (por isso cobram tanto esses conhecimentos das instituições formadoras), voltamos, novamente a ideia da necessidade de proporcionar diversas experiências de aprendizagens aos estudantes do ensino superior.

4.4.2 O professor de LP: o olhar para o novo

Seria o (a) professor (a) de português um (a) sábio (a) que domina toda a gramática normativa da Língua Portuguesa, assim como toda a literatura nacional e portuguesa, sendo caracterizado como culto, erudito e "possuidor" de todo o conhecimento? Por mais que os estudos linguísticos tenham evoluído, essa visão acerca do professor de português ainda é muito difundida e creditada (tanto pelos leigos, como também pelos próprios discentes de Letras).

A imagem do professor sábio em oposição aos "incultos" alunos é alimentada desde o desembarque dos primeiros professores padres Jesuítas no país. Por corroborar com essa visão, um ponto específico do ensino de Língua Portuguesa deve ser destacado. Ao analisar o processo de urbanização e industrialização no país, percebe-se que as escolas (e também os professores) não foram preparados para receber todos os tipos de alunos (e suas línguas). O ensino, antes de acesso restrito a aqueles mais escolarizados e ricos, agora deve alcançar também os filhos dos não alfabetizados e menos favorecidos. Nesse sentido, vale lembrar que o domínio de uma língua é sinônimo de poder, por isso, é notório o interesse em manter as noções prescritivas de certo e errado (a oposição entre "nós" e "eles"). Desse modo, muito além dos saberes gramaticais, o papel do professor de Português é também quebrar com esse ciclo de

silenciamento histórico desses indivíduos, assim também como por fim à propagação de mitos e preconceitos.

Em seu livro *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade,* Evanildo Bechara (2006) atribui ao professor de Língua Portuguesa a responsabilidade de uma tarefa fundamental. Para o pesquisador, o português é a disciplina que possui maior espaço para fazer com que o aluno amplie sua "cultura integral" (BECHARA, 2006, p.24). Nas palavras do pesquisador,

> ao entrar no mundo maravilhoso das informações que veiculam os textos literários e não literários, modernos e antigos, terá o professor de língua materna a ocasião propícia para abrir os limites de uma educação especificamente linguística. Compete-lhe primeiro ministrar aos seus alunos conteúdos capazes de levá-los à compreensão do mundo que os cerca, nos mais variados campos de saber. (BECHARA, 2006, p. 24)

O autor alerta para o fato do(a) professor(a) de português não ser um professor de cultura geral, entretanto precisamos compreender que as bases das aulas dessa disciplina (língua e linguagem) perpassam as demais matérias. Por isso, nos cabe não apenas um trabalho conjunto com as outras áreas, mas também a consciência, em professores formadores e em discentes, futuros docentes, de que **a língua pode libertar, agregar, ensinar a ir além, do mesmo modo como pode auxiliar a criar preconceitos, aprisionar e segregar.**

Para que compreendamos o que se espera de um professor de Língua Portuguesa, faz-se necessário partir da compreensão do que significa ensinar LP. Ensinar português não pode, de modo algum, corresponder ao mito da prescrição do que é certo ou errado segundo a Gramática Tradicional Normativa. Barbosa (2007) acredita que ensinar português leva à compreensão do funcionamento da linguagem "hoje, e no passado, em um processo dinâmico de capacitação dos alunos para a produção de textos orais e escritos os mais variados" (BARBOSA, 2007, p.31). O autor menciona ainda a necessidade de um "aprimoramento de uma habilidade" (BARBOSA, 2007, p.31) que auxiliará os alunos tanto nas resoluções de atividades em sala de aula, como em suas futuras ocupações. É preciso lembrar também que cabe a esse profissional o auxílio na formação do senso crítico e reflexivo dos alunos para que esses, por sua vez, tornem-se cidadãos atuantes e responsáveis no meio em que vivem.

Segundo Rafael (2001), toda a interação em sala de aula perpassa por três elementos: o professor, o aluno e o conteúdo específico lecionado por esse professor. O conteúdo parte, inicialmente, daquele aprendido pelo docente em sua formação superior. Em nosso caso específico, os saberes são advindos, sobretudo, da **Linguística Teórica**. Entretanto, nem sempre esses saberes encaixam-se perfeitamente à classe (ou às classes) em que o professor

leciona. Por isso, o docente deve mobilizar conhecimentos além daqueles esperados: é preciso **adaptar-se** (como já discutido) às exigências da escola, ao material didático utilizado, às demandas advindas das defasagens ou dos avanços dos alunos, dentre outras possíveis peculiaridades de seu contexto. Desse modo, "os cursos de formação, especialmente os cursos de Licenciatura em Letras, precisam dar conta dessa relação, o que não se restringe à mera exposição do aluno futuro professor às informações teóricas de uma disciplina científica de referências" (RAFAEL, 2001, p.159).

Nesse sentido, o autor levanta a importância da consideração das **aulas** (aulas da educação básica) **como fontes de saber**, sendo essas também um objeto rico de ensino e de aprendizagem para os docentes e discentes de Letras. Por isso, é necessário reconhecer o conhecimento produzido nessa instância. Aparício (2001) também acredita que a sala de aula também deve ser considerada como possibilidade de saber e de reflexão:

> os problemas e/ou as dificuldades reais enfrentadas pelo professor em sua prática podem ser objeto de estudo e discussão nos cursos de formação em Letras e também nas diversas instâncias de formação continuada do professor. (APARÍCIO, 2001, p. 182)

Para Aparício (2001, p.183), "a sala de aula é entendida como micro espaço social onde se reproduzem características de um macro espaço social, ou seja, da sociedade como um todo, em que os sujeitos envolvidos se encontram". Além disso, segundo a mesma autora, dentro desses espaços podemos encontrar um contexto interacional específico de comunicação. A aula é um gênero constituído por lugares e papeis definidos: requer um grau de formalidade e registro linguístico específico e tem como princípios básicos e ensinar e o aprender.

Essa consideração da aula enquanto gênero não pode, contudo, conduzir a uma visão tradicional sobre esse espaço, na verdade, é preciso reiterar aqui a características dos gêneros de serem relativamente estáveis e de se modificarem com o tempo. A sala de aula, assim como o mundo, é dinâmica e imprevisível.

É nesse espaço também que o professor irá se deparar com seres dotados também de seus saberes e personalidades: **os alunos**. Como salienta Bortoni-Ricardo (2005, p. 15), "a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas". Anos após o movimento de escolarização brasileiro, não é admissível que um profissional não respeite "os antecedentes culturais e linguísticos de seu educando, o que contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança)" (BORTONI-RICARDO, 2005, p.15). A bagagem linguística que traz o aluno

(devido ao lugar de onde veio, sua faixa-etária, o grupo a qual pertence etc.) deve ser um ponto de partida para o docente.

Do mesmo modo, língua e linguagem perpassam todas as nossas interações, (reais ou virtuais). O professor de Português deve "desligar o piloto automático" para **ouvir e compreender fenômenos linguísticos a sua volta**. Precisa estar atento às mudanças, às adaptações e às variações em curso na língua.

O professor de LP deve, assim, promover uma reflexão constante com relação ao seu principal objeto de trabalho: a língua. Segundo Antunes (2003, p. 39), "toda atividade pedagógica de ensino de português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua". Nesse sentido, ainda de acordo com Antunes (2003, p. 42), "a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos."

O profissional de LP não pode se esquecer de que, quando se ensina língua, como ressalta Marcuschi (2008), ensina-se partindo de um objeto de saber heterogêneo, social, histórico, cognitivo, indeterminado, variável, interativo e situado. Embora o imaginário popular ainda veja o professor de português como aquele que "resguarda" a língua, suas regras, não aceitando o "erro", esse profissional precisa lidar principalmente com a **mudança**. A língua é viva, além disso, como já discutido, nos encontramos em um momento histórico de intensas transformações sociais.

Do mesmo modo, aceitar a heterogeneidade linguística presente nas escolas, significa **aceitar os alunos da educação básica**. Muito além das discussões sobre as classes sociais dos estudantes, hoje nos deparamos com inúmeras questões abraçadas pelos secundaristas: homossexuais, transexuais, travestis, feministas, negros e negras aceitando sua ancestralidade, entre outros. É preciso, então, compreender a força desses alunos[20] e não buscar "normatizá-los". A língua tem um forte papel em todo esse processo.

Todas essas transformações modificam cada vez mais a forma como nos comunicamos. É necessário também **aceitar esses novos tempos**, assim como os novos alunos que nascem ao lado de *tablets* e *smartphones*. Infelizmente, como argumenta Cavalcanti (2013), entre os docentes,

---

[20] Força como no caso das ocupações das escolas em 2015, em que estudantes ocuparam escolas em todo Brasil, transformando-as em espaços para aprendizagem extremamente organizados e coesos. https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/08/fotorrelato/1460125123_884993.html

> vê-se o uso do computador reduzido a uma máquina de escrever, processador de palavras mesmo, uma vez que outras mídias são ignoradas ou deixadas de lado. É necessário lembrar também que parece haver, da parte de muitas profissionais da educação, uma dependência de seus filhos e/ou maridos para a utilização de um computador. De outro lado, tais estudos também mostram o descaso das políticas públicas para as escolas e para os professores em relação aos TICs. O que interessa mais às secretarias de educação (e aos governos municipais, estaduais e federal) é computar o número de computadores presentes (e não necessariamente em uso). (CAVALCANTI, 2013, p.224)

Estar inserido em seu tempo significa compreender a importância de dominar também essas novas tecnologias de informação. Para isso, é preciso que os cursos de formação inicial e continuada não se esquivem dessas novas possibilidades de comunicação aplicadas às salas de aula e também que não tratem isso de modo superficial, reduzindo a tecnologias a lógicas aplicacionistas sem as devidas discussões.

Faz-se urgente que os docentes tenham consciência acerca desse período de mudanças em que se encontram. Ser um profissional de Letras do seu tempo requer, além de conhecimento, sobretudo, ética e responsabilidade para compreender quantas possibilidades e mundos suas aulas de línguas podem abarcar ou, de modo contrário, ignorar.

4.4.3 O professor de LP: autonomia e coragem para quebrar com a tradição

Antunes (2003) afirma que o que os professores de LP devem buscar sua autonomia. Segundo a autora, que comumente leciona em cursos de formação continuada, é comum ouvir as mesmas queixas durante esses cursos: como não ensinar gramática (ensino classificatório, taxonômico), se esse tipo de ensino é uma exigência dos vestibulares, dos concursos e também dos pais dos alunos?

Para responder a esse questionamento, a pesquisadora propõe algumas reflexões. Os vestibulares espalhados pelo Brasil (incluindo o próprio Exame Nacional do Ensino Médio) têm mudado as orientações de suas provas, propondo questões mais reflexivas, baseadas nos gêneros textuais e privilegiando análises dos textos. A questão relacionada aos concursos, por sua vez, exige uma mudança de perspectiva: ao invés de adequar o ensino para as provas, é preciso lutar e trabalhar para que essas provas levem em consideração questões textuais e comunicativas da língua. A interferência dos pais, por fim, deveria ser tratada de maneira conjunta com a escola. Promover a educação linguística também dos responsáveis é crucial para

que entendam que o sucesso profissional dos seus filhos não está em decorar classificações de palavras ou orações, mas sim no desenvolvimento da linguagem.

Todas as medidas acima são possíveis, no entanto, “dão trabalho”, esse “trabalho dobrado” também deve levar em consideração as condições de precarização da docência com a qual a maioria de nossos profissionais se depara. Além disso, as “desculpas” servem de escudo para aqueles que não desejam realmente a mudança, **o profissional não pode escolher abrir mão de sua intelectualidade**. Essas ditas “desculpas” podem esbarrar também na insegurança do professor. A **segurança** deveria, portanto, ser trabalhada nos cursos de formação, já que a **autonomia** exige que o profissional seja o “cabeça”, o guia do curso de português. É necessário que ele assuma-se, antes de tudo, como especialista de sua área e não guie seu trabalho por opiniões alheias.

A autonomia traz para o professor muitos ganhos, mas não é conseguida de modo fácil e natural:

> A autonomia que se pretende aqui e que resulta de muito estudo, pesquisa e reflexão deixaria o professor em condições de, mesmo utilizando o material didático tradicional, fazer um trabalho crítico, diferenciado e comunicativamente relevante. Isto é, deixaria o professor em condições de superar os limites desse material de apoio ou das ingênuas, infundadas e preconceituosas observações dos “entendidos improvisados” da pedagogia linguística. Dessa forma, portanto, o professor deixaria de ser a figura subserviente que cumpre programas e adota procedimentos só porque estão nos livros ou estão conforme a opinião dos outros. (ANTUNES, 2003, p. 171)

O que é preciso salientar após a citação de Antunes (2003) é que o resultado apontado pela autora não é obtido a partir de uma equação simples: existe um sistema que trabalha para que essa autonomia não seja alcançada, existem vozes que operam para que docentes não possam ter a coragem de mudar, existe a perpetuação da imagem de um professor inseguro. Não podemos, pois, culpabilizar esses profissionais.

A autonomia e a segurança abordadas nas falas da autora são alcançadas quando o/a profissional tem **conhecimento e domínio sob seu campo de saber**. No caso dos estudos linguísticos, é importante os/as docentes compreendam acerca do ensino a partir dos **quatro eixos de LP: leitura, produção, oralidade e análise linguística.** Consideramos, então, que esse “norte” seja crucial para os profissionais da área. Como já dito, **é preciso partir do texto, faz-se necessária a compreensão a respeito do caráter interacional e situação dos estudos linguísticos**. Nas palavras de Antunes (2003, p.42), “(...) a língua só se atualiza a serviço da

comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social através de práticas discursivas materializadas em textos orais e escritos".

Como já dito nesta seção, não nos interessa discutir esses conceitos aliados aos eixos norteadores do ensino, uma vez que essas discussões poderiam nos levar a uma avaliação do trabalho docente (como verificações sobre seu trabalho). Nos interessa compreender se esses e essas profissionais partem do texto, pois, nesse processo, podemos encontrar diversas ações aliadas ao fazer docente de português: **escolher, elaborar, planejar, analisar, buscar**.

O que se espera, então, do professor de português é que ele assuma suas aulas " enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto sistema-em-função, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atuação" (ANTUNES, 2003, p.41).

A partir dessa concepção, vale destacar a necessidade dos/das docentes estarem atentos às **práticas de letramento**. O trabalho textual, de maneira óbvia, exige o letrar. No entanto, diante de tantas novas formar de comunicar-se e também de existir (e resistir), faz-se necessário estar atento a essas questões. Portanto, faz-se necessário também letras os professores e professoras em formação (não apenas lhes apresentar os conceitos teóricos acerca dos letramentos) para que eles consigam, por sua vez, realizar com seus alunos atividades para os letramentos.

Kleiman (2001) lembra que o letramento dos professores (principalmente dos professores de Pedagogia e dos professores de Português) é sempre alvo de questionamento, tanto da sociedade em geral como da própria academia:

> encontraremos o retrato de uma mulher[21] que não é competente naquilo que deve fazer para exercer sua profissão: alega-se que a professora não sabe escolher um bom material didático, que é incapaz de escrever um parágrafo em prosa coerente, que comete erros básicos de ortografia e concordância quando escreve, que não tem o hábito de leitura, que não gosta de ler. (KLEIMAN, 2001, p. 41)

Além disso, as faculdades podem também ser fontes geradoras de inseguranças nesses profissionais com relação a suas práticas pessoais de letramento. Ao entrarem nas

---

[21] Kleiman (2001) utiliza em seu trabalho o gênero feminino do substantivo para referir-se aos profissionais da educação. Segundo a autora, "a grande maioria dos que exercem essa profissão é de mulheres, fato que, com certeza, contribui para que a sociedade se sinta autorizada a fazer comentários preconceituosos e depreciativos sobre o grupo." (KLEIMAN, 2001, p.39). Por isso, todas as citações diretas retiradas do capítulo escrito pela pesquisadora, são no feminino.

universidades, alguns desses estudantes têm, pela primeira vez, contato com o cânone, chamado por alguns de “verdadeira cultura”. Como revela a autora, a introdução tardia na cultura letrada faz, então, com que não se sintam seguros para assumir seu lugar e assim “a escolaridade teria servido para conscientizá-las sobre o que ainda lhes falta para serem legitimadas como leitoras e usuárias competentes da escrita.” (KLEIMAN, 2001, p.42-43). Por isso, é preciso afirmar que essas práticas contribuem para a diminuição do profissional. Esse profissional foi um aluno de educação básica que pode não ter se reconhecido em suas aulas de LP, portanto a acolhida e a compreensão acerca das práticas ligadas à cultura desse futuro profissional, fará com que ele, quando ocupar o lugar de professor também saiba afirmar a existência de seus alunos. Acreditar que o letramento parte de um cânone e do domínio de gêneros tradicionais é um erro que dissemina e perpetua preconceitos.

Do mesmo modo, Vianna *et al* (2016) partem da abordagem sociocultural de pesquisas sobre o letramento, designada no Brasil como Estudos de Letramento. Segundo essa abordagem, “as práticas de uso da escrita são consideradas práticas sociais plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder das sociedades” (VIANNA *et al*, 2016, p. 29). As práticas de letramentos não estão reduzidas às habilidades que os leitores precisam ter diante de determinado gênero textual, mas relacionam-se também a atividades situadas em uma determinada cultura, compartilhadas entre seus membros e que, assim, emerge através da interação humana.

Com isso, para as autoras é imprescindível,

> que os programas de formação de professores construam suas reformas com base na análise das práticas de letramento no local de trabalho, levando em conta as exigências da comunicação na sala de aula, bem como considerem as relações de poder aí constituídas e sua ligação com o contexto social mais amplo. (VIANNA *et al*, 2016, p. 46)

Kleiman (2001) discute também, partindo de suas pesquisas sobre o letramento com professores em formação e em formação continuada, sobre a necessidade de desenvolvimento de práticas como as relacionadas à “dimensão relativa à capacidade de comunicação oral” ou “a capacidade de criar relações interpessoais coerentes com uma pedagogia culturalmente sensível” (KLEIMAN, 2001, p. 51).

A autora define como “discurso didático” aquele que transmite, através de um processo de reformulação do discurso original, os saberes de um discurso científico para um grupo institucionalmente definido (primeira série, segunda série etc.). O discurso didático não tem

apenas a função de introduzir um novo campo de saber, mas também possui o objetivo de facilitar a aprendizagem. Portanto é preciso ter "**coerência entre planejamento e oralidade**", já que, através de sua fala, o profissional "define, explica, exemplifica, descreve, procurando alcançar esses objetivos e ajudando os alunos a construir seus conhecimentos" (KLEIMAN, 2001, p.52). A oralidade letrada, ainda segundo a autora, compreende:

> O conjunto de operações discursivas nos referentes que constituem tópicos e subtópicos discursivos na aula, tais como a explicação ou descrição de conceitos, processos e tarefas, as estratégias interpessoais orais para manter a atenção dos alunos no tópico discursivo, para monitorar e avaliar a compreensão oral, para interessar os alunos nesses tópicos. (KLEIMAN, 2001, p.52)

Kleiman (2001) defende que algumas operações discursivas precisam ser compreendidas pelos professores em seus discursos didáticos e, por isso, essas operações devem ser ensinadas e discutidas. Um exemplo dessas operações relaciona-se às estratégias utilizadas para responder perguntas do tipo: o que é segregação? O que é discriminação? Para a autora, é interessante que os professores consigam:

> (a) Identificar uma categoria disponível, conhecida do ouvinte, que possa ser utilizada para subcategorizar o conceito ("a segregação é uma política governamental, é um crime etc.);
>
> (b) Enriquecer o conceito com elementos de outras redes significativas, dependendo da perspectiva selecionada ("direitos e cidadania; cor e etnia; lei e racismo") e
>
> (c) Exemplificar e/ou especificar alguma parte do conceito segundo a perspectiva descritiva selecionada ("preconceitos religiosos, étnicos, sociais; políticas governamentais e história dos EUA, África do Sul etc.) (KLEIMAN, 2001, p.54)

Outro ponto referente às práticas de letramento está relacionado com as capacidades interpessoais. Como consequência da ascensão social do professor, ele aprende, nas faculdades, que existe apenas uma forma de saber legitimada (sobretudo na literatura, decidida pelos críticos). Logo, as demais formas (conhecidas como únicas por muitos desses docentes antes de tornarem-se professores) devem ser banidas, o que gera, como apresenta Kleiman (2001), aspectos prejudiciais ao seu crescimento e desenvolvimento. Por isso, ao serem confrontados por alunos com outras visões de mundo, outras possibilidades de ser ou mesmo novas interpretações de textos literários, devido à influência do cânone, os profissionais perdem a

oportunidade não apenas de ouvir seus alunos, mas também de criarem laços significativos. Como consequência, a capacidade de construir relações interpessoais com os alunos

> fica comprometida quando a professora, por causa de sua insegurança quanto a sua legitimação pelas instituições de prestígio, deve calar as opiniões contrárias. E devemos lembrar que a legitimação deveria ser consequência natural do processo de letramento e formação da professora. (KLEIMAN, 2001, p. 61)

É esperado, pois, dos professores de LP um ensino com práticas de letramento (considerando também o letramento literário) que não afastem, mas que tragam os estudantes para a cultura letrada, desenvolvendo suas capacidades e potencialidades.

Ainda de acordo com Kleiman (2001), as faculdades devem pautar suas formações em práticas de letramento que sejam primordiais e influenciem de modo positivo na didática de sala de aula. Para a autora, apontar problemas genéricos nesses profissionais (disseminando ideias como "os professores não são leitores proficientes") não auxilia em nada no processo formativo, mas, pelo contrário, faz com que o docente se torne ainda mais inseguro. Desse modo,

> são necessários uma perspectiva crítica e programas de formação da professora culturalmente sensíveis para desenvolver práticas de letramento que tenham a ver com as competências discursivas do professor, sua credibilidade e sua legitimidade, permitindo-lhe desfrutar dos benefícios do "bom" letramento, aquele que permite melhor entendimento de nosso contexto maior sobre nossas decisões. (KLEIMAN, 2001, p.64)

Portanto, práticas como saber **fazer um planejamento para aulas, escolher livros didáticos** são exemplos de eventos de letramento importantes para os professores de Português. Do mesmo modo, é necessário desenvolver práticas para que os professores sejam letrados em diferentes gêneros textuais e saibam também desenvolver olhares para novos letramentos.

Apresentamos até o momento, então, um quadro acerca dos pontos considerados importantes fara o fazer docente de profissionais de LP. Além disso, pudemos também discutir difíceis relações do professorado de forma geral, pensando na profissionalização do ensino, em sua intelectualidade, assim como difíceis pontos ligados ao silenciamento docente. Um quadro que nos guiará em nossa análise constrastiva, partindo dessas discussões. Lembrando que esse quadro não irá averiguar o trabalho docente, apenas nos auxilia na compreensão acerca do fazer docente:

Quadro 1 - O fazer docente de Língua Portuguesa - pontos relevantes para análise

Profissional docente (NÓVOA, 2017), dotado de saberes (TARDIF, 2010; NÓVOA 2009, 2017, APARÍCIO, 2001)	A docência precisa ser considerada enquanto profissão. O/a docente é um profissional dotado de saberes advindos de diversas fontes (suas aulas, escola, colegas de profissão, currículos educacionais, suas experiências individuais, a língua de seus alunos, o meio em que se encontram).
Profissional reflexivo que adapta-se, de forma crítica, ao meio em que se encontra, (LIBERALI, 2015, CAVALCANTI, 2013, ANTUNES, 2003, GIRROUX,1997)	O/a profissional docente reflete de forma crítica sobre o meio em que se encontra, sobre as demandas de sua sala de aula, seus alunos e, ainda, repensa seu próprio fazer docente.
Agentes intelectuais transformadores (NÓVOA, 2009,2017, GIRROUX, 1997), sujeitos ativos e competentes (TARDIF, 2010)	Agentes dotados de intelectualidade que assumem seus saberes e modificam o meio em que se encontram.
Profissionais que compreendem a docência como própria das interações humanas (FREIRE, 1968/2011)	A docência é uma profissão que precisa da compreensão acerca do outro com todas as suas limitações e inquietações; Por isso é, sobretudo, uma profissão dotada de humanidade no sentido adjetival da palavra.
Profissional consciente de seu papel político (FREIRE, 1968/2011, GIRROUX, 1997)	O/ a profissional docente é consciente de que seu ato pedagógico não é neutro e que carrega consigo posições políticas.
Profissional inacabado para aprendizagem – aprender sempre (FREIRE, 1968/2011)	O/ a profissional docente precisa ter consciência de que a aprendizagem é contínua, se dá por diversas formas e não se esgota nas universidades.
Profissional dotado de uma formação linguística ampliada (CAVALCANTI, 2013; GARCIA-REIS, 2017)	O/ a profissional docente deve posicionar-se de maneira responsável com relação aos saberes de seu campo sendo um profissional ético, um leitor crítico, pertencente ao seu tempo, atento às demandas e sensível a questões sociais e políticas.
Profissional autônomo (ANTUNES, 20003)	O/ a profissional docente deve buscar autonomia para montar, planejar, elaborar, repensar suas aulas, suas práticas, não sendo apenas um repetidor de ideias de outrem.
Profissional que parte dos quatro eixos norteadores para suas aulas. (ANTUNES, 2003)	Partindo da concepção de língua em uso, advinda das interações humanas e situada nos contextos em que se encontra, o/ a profissional de LP precisa, para suas aulas, partir da centralidade do estudo do texto (oral ou escrito), pensando sempre nos eixos: produção, escrita, oralidade e análise linguística.
Profissional com coragem de quebrar com a tradição (ANTUNES, 2003)	O/ a profissional docente precisa ter coragem de (ainda) quebrar com as tradições gramaticais prescritivas nas aulas de LP, aliando ideias advindas das teorias linguísticas ao seu fazer docente.

Profissional que incorpora práticas de letramento ao seu fazer docente. (KLEIMAN, 2001, VIANA et al, 2016)	O/ a profissional não deve apenas conhecer o conceito de letramento, mas também deve incorporá-lo ao seu fazer docente, sempre acolhendo as manifestações heterogêneas de resistência advinda de seus alunos.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Esse quadro nos auxiliará, pois, no momento de análise dos discursos deste trabalho. Passemos agora para a parte metodológica de nosso trabalho.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS – DOS FRAMES À ANÁLISE CONTRASTIVA DOS DISCURSOS

O objetivo desta seção é descrever e justificar os procedimentos metodológicos eleitos neste trabalho. O trabalho que segue é, pois, um estudo de caso (MINAYO, 2002, YIN, 2001), uma pesquisa qualitativa, que tem como seus objetos de estudo a BNCC e os relatos docentes, partindo dos *frames* evocados nos discursos selecionados para posterior exercício interpretativo. Esse exercício interpretativo, é importante destacar, é feito através de teorias advindas de diferentes áreas das ciências sociais, portanto esta tese insere-se como um trabalho de Linguística Aplicada. Portanto, é preciso apresentar inicialmente nossa escolha pela LA.

Em seu texto *Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética*, Inés Kayon Miller (2013) apresenta quatro razões para estudar a formação de professores utilizando-se dos estudos da Linguística Aplicada. Segundo a autora, a LA ajuda a entender de maneira mais apurada os processos de formação (inicial e continuada), o que traz um fortalecimento acadêmico para as práticas de formação docente. O segundo ponto é relacionado à contribuição do ponto de vista metodológico, já que as investigações da área trazem consigo inovações das pesquisas qualitativas e interpretativistas das ciências sociais. Além disso, existe o *status* institucional que a área tem ajudado a conferir às pesquisas dos formadores, tanto no Brasil quanto no exterior. Por fim, a LA ajuda a relacionar questões de transformação social, de ética e de identidade ligados aos diversos sujeitos presentes nas cenas educacionais.

Portanto, a LA auxilia também porque considera (e preocupa-se) com o contexto de intensas transformações sociais na educação e no mundo. Com isso, sabe-se que há um novo perfil de docente que a academia deve formar:

> (...) busca-se no século XXI, formar um professor crítico-reflexivo e ético, bem como investigar a sua formação. O formador de insere na pesquisa, buscando atuar e entender a própria postura crítica, reflexiva e ética. Tornam-se vitais questões como o cuidado, o respeito, a inclusão, a responsabilidade e a metarreflexão constante sobre as experiências de formação inicial e continuada (...) (Miller, 2013, p.103)

É necessário ressaltar que nem sempre a área de Linguística Aplicada teve essa visão crítica e reflexiva, buscando outras áreas de conhecimento a fim de enriquecer suas análises. Entre 1950 e 1960, após Segunda Guerra Mundial, o objetivo desse campo recaía sobre o ensino de Língua Estrangeira e a procura pelo melhor método de ensino em um curto período de tempo. De fato, nessa época, a busca pelo método eficaz mostrava-se necessário; no entanto, ainda é

possível encontrar resquícios dessa postura nos dias de hoje, mesmo que estejamos inseridos na chamada "era do pós-método". Na era da educação neoliberal para o mercado, não espanta também a manutenção da ideia de que cursos de formação continuada devem servir a este propósito e, com isso, gestores e diretores pressionam seus professores para que lecionem de maneira mais eficaz, significando obter resultados diretos e numericamente elevados (que seriam indicadores de educação de qualidade).

Embora ainda almejada em outros contextos, a busca pelo método ideal foi superada nos estudos da LA. Ainda segundo Miller (2013), as pesquisas da década de 70, em grande parte, preocuparam-se em descrever o papel do professor (alguns pesquisadores desse período ofereciam aos professores, através dessas descrições, *feedbacks* para modificar sua prática). Na década de 80, o foco tornou-se a prática de formação. Seguindo também a linha descritiva, essas pesquisas geraram dados discursivos extensos com potencial para análises qualitativas e interpretativas. Miller ressalta que esses estudos buscavam melhorar a prática, construindo "um olhar descritivo que pudesse informar a noção de 'educação' do (futuro) professor, ao mesmo tempo em que se buscava o afastamento da visão de 'treinamento', de uma postura prescritiva" (Miller, 2013, p.106). Durante os anos 90, professores e alunos passaram a ser considerados como fonte de dados, de modo que as pesquisas em sala de aula ganharam espaço nos programas de pós-graduação inseridos nos departamentos de LA. Uma crítica que pode ser feita a essa tendência seria com relação ao pouco envolvimento dos sujeitos pesquisados, reduzindo-os a objetos das pesquisas.

De modo gradativo, pôde-se observar uma mudança paradigmática, em que o pesquisador foi deixando de lado visões puramente técnicas de pesquisa e abandonando também a visão de ensino pautada na transmissão de conhecimento. Essa mudança levou, então, a uma visão sociocultural de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, a LA passou a tentar compreender questões emergentes da prática situada que envolviam a linguagem. Crescia, ainda, um desejo de teorização do próprio campo de pesquisa.

A partir dessa mudança, houve um reconhecimento a respeito da importância do envolvimento do professor e do docente formador nas pesquisas em desenvolvimento: o que importa agora é tentar compreender as questões problematizadas, não buscar a solução rápida e fácil. A pesquisa exploratória e participativa ganhou espaço, promovendo, dessa forma, a integração entre professores, futuros professores, alunos e demais profissionais da cena educacional.

Como ressalta Souza (2011, *apud* Miller, 2013), ao perceber a complexidade do mundo, temos a obrigação de repensar as formas de atuação em sala de aula. Cabe destacar que, ao sair da visão tecnicista de educação, deslocou-se o foco das pesquisas que envolviam somente as práticas de formação dos professores para questões que levavam em consideração a construção das identidades pessoais e profissionais dos sujeitos. Essas identidades perpassam complexas situações envolvendo o afeto, a agentividade e a transformação ética e social.

A Linguística Aplicada, então, vem com uma contribuição já que nos encontramos em sociedades fragmentadas, conflituosas e perenes. Além disso, ela nos permite proceder a uma reflexão cuidadosa e respeitosa, além de não se furtar a compreender difíceis feridas que marcam também o processo educacional. Esse processo analítico poderá criar possibilidades para renovação das salas de aulas "como um espaço para debates críticos-reflexivos e para o compartilhamento do sofrimento humano percebidos em contextos pedagógicos sempre permeados de emoções." (Miller, 2013, p. 120).

Essa escolha, então, pela Linguística Aplicada, nos leva, ainda, à inserção do nosso trabalho como uma pesquisa de abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2002, p.16), metodologia é "um caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade". A partir do principal objetivo pretendido por nós, elegeu-se a abordagem qualitativa interpretativista para compreender e analisar de maneira mais acurada o texto da Base Nacional e as narrativas de um grupo de docentes acerca das ações que caracterizam sua atuação profissional". Como ressalta Minayo (2002):

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p.21-22).

Lopes (1994) apresenta a pesquisa qualitativa interpretativa em LA como condição e solução para compreensão dos fenômenos relacionados aos sujeitos. Segundo ele, não há uma realidade única, já que o mundo é interpretado e reinterpretado. O significado, por sua vez, não é dado diretamente, ele perpassa por diferentes vozes, sendo a linguagem a condição para existência de um mundo social. Por isso:

> a investigação nas C.sociais tem que dar conta da pluralidade das vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade. Na posição interpretativista não é possível ignorar a visão dos

> participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem (LOPES, 1994, p. 331).

Portanto, julgamos, devido à natureza dos objetos investigados, que essa abordagem é a mais adequada para o trabalho desenvolvido. Além disso, nos cabe aqui discutir a respeito de outro ponto importante de nossa metodologia, uma vez que nos definimos como um estudo de caso.

Segundo Yin (2001), um estudo de caso é indicado para pesquisas que buscam responder a questionamentos do tipo "como" e "por que". Voltemos, pois, nessa justificativa, às perguntas investigativas deste estudo: **como** o fazer do docente de Língua Portuguesa é concebido pela BNCC? **Como** é, pelos relatos dos próprios trabalhadores da educação, o fazer do docente de português? A pergunta contida no "por que", advinda de "**Por que** o fazer do docente de LP é concebido dessa forma pela Base?" é um questionamento respondido após nosso levantamento inicial de *frames*, uma vez que a teoria que embasa essa pesquisa nos conduz à compreensão acerca dos interesses na visão de professor suscitada pelo documento.

Outro ponto que caracteriza este trabalho como um estudo de caso diz respeito ao pouco controle do pesquisador sobre o que está sendo pesquisado, assim como uma difícil separação entre aquilo que é pesquisado e seu contexto. O que buscamos compreender neste estudo não admite separação de seu contexto, uma vez que a BNCC é também um documento histórico, seu resultado final é fruto de alguns conflitos, jogos de poder e força. Logo, a Base, para ser interpretada, necessita de seu contexto. Do mesmo modo, os trabalhadores e as trabalhadoras que aceitaram participar desta pesquisa possuem um contexto: trabalhadores de escolas públicas, lecionam em mais de uma escola, mulheres em sua maioria, pessoas que se aperfeiçoaram. Profissionais que produziram discursos em que os contextos não podem ser ignorados. Um importante ponto que marcou o contexto desta pesquisa diz respeito à pandemia de Covid-19, decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como pandemia em 11 de março de 2020. Os dados presentes desta pesquisa foram coletados em abril de 2020, portanto esse dado não pode ser ignorado em nossas análises, uma vez que os/as docentes encontravam-se sobrecarregados e aprendendo a lidar com esse novo confuso cenário mundial.

Nos cabe, ainda, esclarecer a escolha por esses profissionais para fazerem parte deste estudo. Como já explicitado, nossa coleta de dados ocorreu durante um período histórico complicado, desse modo essa coleta e a busca por professores e professoras poderia estar comprometida. Os trabalhadores e as trabalhadoras que já passaram ou pertenciam ao Mestrado

Profissional em Letras são docentes preocupados com seu aperfeiçoamento e que, enquanto pesquisadores, compreendem a importância da participação em pesquisas acadêmicas. Portanto, naquele período, a escolha por esses profissionais auxiliou não apenas no andamento da pesquisa, mas também nos forneceu relatos compromissados com o fazer docente e com a pesquisa. Vale salientar, ainda, que esse dado (grupo específico) também está relacionado à caracterização desta pesquisa como estudo de caso.

Além disso, ainda de acordo com Yin (2001), o estudo de caso é marcado pelas amplas abordagens que nos permitem lidar com o fenômeno a ser estudado: entrevistas, observações, documentos, artefatos dentre outros. Em nosso caso, devido ao grau de complexidade do que estamos pesquisando, além das evidências teóricas, recorremos ao questionário semiaberto (que nos permitiu compreender os sujeitos que colaboraram para essa pesquisa), além da análise a respeito da revisão histórica da BNCC e também a compreensão de suas leis e premissas norteadoras.

A partir dessa caracterização de nossa pesquisa, as próximas subseções irão justificar a escolha pela Linguística Cognitiva baseada em *corpus* para análise do discurso da BNCC e também para a primeira análise dos relatos docentes. Para isso, apresentaremos alguns conceitos importantes aliados à Semântica de *Frames* (doravante SM) que nos possibilitaram compreender o tratamento dado ao Elemento de *Frame* Professor ao longo da Base, assim como compreender as cenas evocadas pelas professoras e professores deste estudo quando relatam seu fazer docente. Posterior ao levantamento e análise dos ***frames*** nos dois discursos analisados, partiremos, por fim, para uma análise de cunho interpretativa, usando, para isso, as teorias apresentadas nas seções anteriores ao metodológico.

Os procedimentos analíticos vinculados ao uso da ferramenta computacional *WordSmith Tools* e à *Frame*Net para análise do discurso são descritos nos passos analíticos elencados para este estudo.

5.1 A SEMÂNTICA DE *FRAMES* - UMA FERRAMENTA DE ANÁLISE DO DISCURSO

A Semântica de *Frames* originou-se no final da década de 70, representando um dos modelos teóricos de maior prestígio da Linguística Cognitiva. O advento deste modelo decorre da constatação da insuficiência de uma Semântica Composicional para a compreensão dos processos de significação. Segundo a Semântica Composicional, é possível obter o sentido a

partir de uma lista de condições necessárias. Nessa lista, os traços podem ou não estar presentes na palavra. Dentro deste sistema de traços, seria possível, por exemplo, entender o sentido de uma palavra em relação à outra. Tal enquadramento teórico equivale a uma Semântica da Verdade (T-*semantics*).

Para Fillmore (1982), no entanto, a teoria da Semântica da Verdade é fracamente validável quando confrontada com os complexos processos de significação. O pesquisador, ao observar o comportamento de palavras em determinadas situações linguísticas, chegou à conclusão de que o processo de significação é muito mais complexo do que a versão atomística apresentada anteriormente prevê em seus fundamentos e procedimentos analíticos. Seguindo a T-*semantics*, alguns entraves podem ser encontrados para obter-se, por exemplo, o significado de palavras polissêmicas ou mesmo expressões idiomáticas. A palavra "frango", por exemplo, poderia ser definida, de acordo com o sistema de traços como: – humano, +animado, +animal, +capacidade de se locomover. Entretanto, esta definição não abarcaria o significado obtido em enunciados como "o goleiro espanhol levou um frango ao ser vencido por um chute de longe, sem muitas pretensões. ". Para que o sentido dessa asserção seja compreendido, é necessário conhecer o contexto e a situação motivadora desta expressão. Neste caso específico ("levar um frango"), ainda há a necessidade do domínio do vocabulário relacionado ao jogo de futebol.

Fillmore apresenta, então, a Semântica da Compreensão (*Semanticis of Understanding, U-semantics*). A palavra não se define apenas pelas relações que estabelece com as outras, mas, também, a partir da relação de continuidade entre a linguagem e a experiência. Para entender qualquer um dos participantes que compõem uma cena, é preciso compreender toda a estrutura; isto significa que o significado dependerá do contexto maior no qual está inserido. Nas palavras de Fillmore (1977), "os significados são relativizados às cenas".

Portanto, entender todas as peculiaridades da cena e ter um olhar novo diante da significação das palavras significa compreender um *frame*. Nas palavras de Fillmore (2009), "com o termo '*frame*', tenho em mente qualquer sistema de conceitos relacionados de tal modo que, para entender qualquer um deles, é preciso entender toda estrutura na qual se enquadram". (FILLMORE, 2009, p25)

Para exemplificar tal conceito, o autor utiliza o frame Evento_comercial. Como um *frame* amplo, tal cena pode ser evocada de diferentes maneiras, configurando-se distintas Perspectivas impostas pelas Unidades Lexicais presentes em cada construção linguística. Assim tomando as seguintes frases:

a) Joana COMPROU um vestido.

b) Rafael VENDEU o carro.

c) Rafael PAGOU 40.000 pelo carro.

e) Ela COBRA 50 pelo vestido.

Em cada frase, há uma Unidade Lexical que faz com que o foco recaia em um dos participantes do *frame* de Evento_comercial: no Comprador, no Vendedor, na Mercadoria e no Valor. Temos, assim, micropapéis temáticos, definindo a configuração global de um frame, e postos em relevo específico, dependendo de cada construção linguística utilizada.

Levando em consideração as postulações da Semântica de *Frames* (baseada no contínuo entre a linguagem e as experiências do indivíduo), um questionamento feito por Fillmore (2009, p. 26) revela a importância desta Semântica para nosso trabalho: "Quais são as categorias da experiência codificadas pelos membros dessa comunidade de fala por meio das escolhas linguísticas que eles fazem ao falar?". Parafraseando o autor, esta abordagem acerca da semântica nos auxilia a entender quais as categorias de experiência a BNCC relaciona ao elemento professor, assim como quais as experiências os participantes desta pesquisa relacionam ao seu fazer. Só assim, pensando que a cultura é um fator central para compreensão dos *frames*, conseguiremos compreender quem é o professor para esses agentes da base.

A próxima subseção apresenta, então, um projeto que possui como base a Semântica de *Frames*. Tal projeto lexicográfico fornece-nos a principal base para a análise dos segmentos discursivos dos estudantes.

5.2 A FRAMENET – UM PROJETO LEXICOGRÁFICO BASEADO NA SEMÂNTICA DE *FRAMES*

A *Frame*Net é um recurso lexicográfico que possui como base a Semântica de *Frame*, apoiando-se em evidências extraídas de um *corpus*. Essa ferramenta, de acordo com Salomão (2009), possui como vantagem o fato de obter informações implícitas nas definições dos dicionários tradicionais. A autora destaca a possibilidade de organizar a descrição lexicográfica por *frames*, assim como utilização de um *corpus* para obter as possibilidades de combinação (ou valências) das Unidades Lexicais de um frame. Deste modo, destacam-se as funções

semânticas, assim como “propriedades gramaticais das expressões linguísticas que compõem as valências destas unidades lexicais (...)”. (SALOMÃO, 2009, p2)

O projeto *Frame*Net (https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/) possui em sua base de dados um corpus composto com dados lexicais do Inglês com mais de 10.000 unidades lexicais, dentre essas, mais de 6.000 foram anotadas e, aproximadamente, 8.000 relações entre frames exemplificadas em mais de 135.000 sentenças anotadas.

Algumas categorias utilizadas pela *Frame*Net para análise de *corpus* e para as anotações das sentenças são as Unidades Lexicais (ULs) e os Elementos de *Frame* (EFs). A Unidade Lexical (UL) é definida, nos termos de Geeraerts e Cuyckens (2007) como “o pareamento da palavra com seu significado”. A Unidade Lexical representaria uma forma linguística que evoca o frame. Nesses casos, as questões relacionadas à polissemia da palavra não seriam um problema, já que sentidos diferentes atribuídos à mesma UL, evocam frames diferentes. Para exemplificar esta situação, Salomão (2009) utiliza as diferentes ULs do verbo “pegar”, que em Português Brasileiro pode corresponder a duas ULs distintas. Em sentenças como “pegar a xícara de café”, o *frame* evocado seria o de MANIPULAÇÃO, em contrapartida, expressões como “pegar a ideia” ou “pegar a matéria”, por sua vez, evocam o frame de COMPREENSÃO. Além das ULs, temos as Unidades Construcionais (UCs). Estas, por sua vez, representariam uma construção linguística que evoca um frame. Diferentemente da UL, tal unidade apresenta-se por duas ou mais unidades, como no caso das UCs “não entender” ou “estar encontrando dificuldades”, encontradas nas análises deste trabalho.

Os Elementos de *Frame* (EFs), por sua vez, são os “componentes”, os micropapéis temáticos que configuram a valência do frame descrito. De acordo com Ruppenhofer et al. (2009) são participantes da cena evocada e podem ser classificados em relação a sua centralidade (ser essencial para que a cena ocorra) ou não centralidade (não ser essencial à cena). Para compreensão desses componentes do frame, exemplificaremos com o *frame* abaixo descrito por Loures (2013):

Quadro 2 - Frame de Dificuldade

Um experienciador tem facilidade ou dificuldade na realização de uma atividade. A facilidade ou dificuldade de uma atividade parece ser às vezes acionada por um participante proeminente. Entretanto, consideramos que esta impressão se dá devido à sintaxe e à pragmática das construções e não empregamos nenhum EF especial para esses participantes. A gradação da facilidade ou dificuldade é frequentemente especificada por uma circunstância. O Parâmetro, que indica porque a atividadeé considerada fácil ou difícil, pode ser mencionado.
EFs Centrais:

Atividade: Indica a Atividade em que o Experienciador encontra dificuldade ou facilidade. Em alguns casos, a Atividade relevante tem que ser inferida a partir do contexto. Apesar deu gosta de Português tenhominhasdificuldadesem tirar notas boas Eusintoum poucode dificuldadeem relação à Língua Portuguesa
Experienciador: Indica que uma pessoa julga a realização de uma Atividade difícil ou fácil. Euatéhojetinhaumcertadificuldade
Não-Central:
Grau : Indica o Grau de dificuldade que o Experienciadorpossui para a realização de uma Atividade Gosto muito da matéria, mas[IND]tenhograndesdificuldadespara estudar
Tempo :O Tempo em que a Atividade ocorre. No Ensino Fundamentaleuachavafácilsempre tirava boas notas. Masno Ensino Médioencontrei um grau de dificuldademaior.
Unidades Lexicais e Unidades Construcionais: difícil n, dificuldade n, complicado n., sentir dificuldade v, fácil n, facilidade n. sentir dificuldade

Fonte: LOURES (2013, p. 82)

Os EFs em destaque Experienciador e Atividade são elementos centrais, ou seja, são componentes indispensáveis dessa cena. Encontramos também elementos de *frame* não centrais, que seriam “opcionais”. Desse modo, podem estar presentes mas não são obrigatórios. No caso acima, é possível observar Gradação, Circunstância e Parâmetro. Marcadas de preto, temos as ULs e UCs. Aquelas que, como já explicitado, acionam a cena conceptual.

Para este trabalho, essas três definições são as suficientes para atingir nosso objetivo investigativo até esta qualificação. Outros conceitos relacionados à *Frame*Net como anotação e relação entre frames não foram utilizados, já que foram raras cenas acionadas contendo o elemento professor, não sendo suficientes, então, para montagem de uma rede de *frames*.

5.3 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* E AS FERRAMENTAS ANALÍTICAS DO DISCURSO DA BNCC

Esta pesquisa é composta por dois *corpora*. O primeiro refere-se a duas partes da BNCC: parte geral destinada a todos os conteúdos, assim como a parte específica à disciplina de LP, o que corresponde a um documento de 109 páginas (21 páginas de Introdução e 88 páginas referentes ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio). O segundo *corpus* deste estudo foi obtido a partir de um instrumento investigativo aplicado via *Google Forms*, respondido por 15 professoras e dois professores discentes e ex-discentes do ProfLetras (UFJF).

O instrumento foi composto de duas partes, sendo a primeira destinada ao conhecimento dos/das profissionais participantes desta pesquisa. O questionário inicial (APÊNDICE A) buscou saber: identidade de gênero, idade, tempo de docência, segmentos em que leciona, natureza das escolas em que leciona (municipal, estadual, federal, militar, particular), formação complementar, tempo fora da escola dedicado às atividades pedagógicas.

O formulário que embasou nossa pesquisa foi feito a partir pelo *Google Docs* e posteriormente enviado aos docentes que cursaram (ou ainda cursavam naquele momento) o mestrado profissional em Letras da UFJF. Como resposta ao e-mail, 17 docentes participaram desta pesquisa. Vale ressaltar que esse formulário foi enviado no início da pandemia de Covid-19 no Brasil, sendo assim, se seu envio tardasse um mês (ou apenas algumas semanas), poderíamos ter mais descrições relacionadas às atribuições docentes.

O instrumento investigativo possuía duas partes: a primeira era composta de um questionário fechado que buscava traçar um perfil dos (as) participantes deste estudo e também iniciar a investigação acerca de suas atribuições enquanto professoras e professores de LP. A segunda parte era aberta, direcionada para a investigação do fazer docente.

A segunda parte de nosso instrumento é composta de um enunciado que convida os participantes da pesquisa a apresentarem, aos futuros professores de LP, um relato que abarque de todas as atividades docentes (dentro e fora das salas de aulas) realizadas durante um bimestre. Esse direcionamento foi pensado porque, desse modo, seria possível o/a profissional procederem a um exercício de reflexão acerca de ser fazer docente. A apresentação desse enunciado se dará em nossa seção analítica (Seção 6.2)

A partir desse *corpora*, tendo o objetivo desta pesquisa em foco, apresentaremos os passos analíticos tomados. Para fins de compreensão, esses passos foram apresentados na ordem em que ocorreram. Com isso, conseguimos demonstrar todo o percurso analítico elegido por nós.

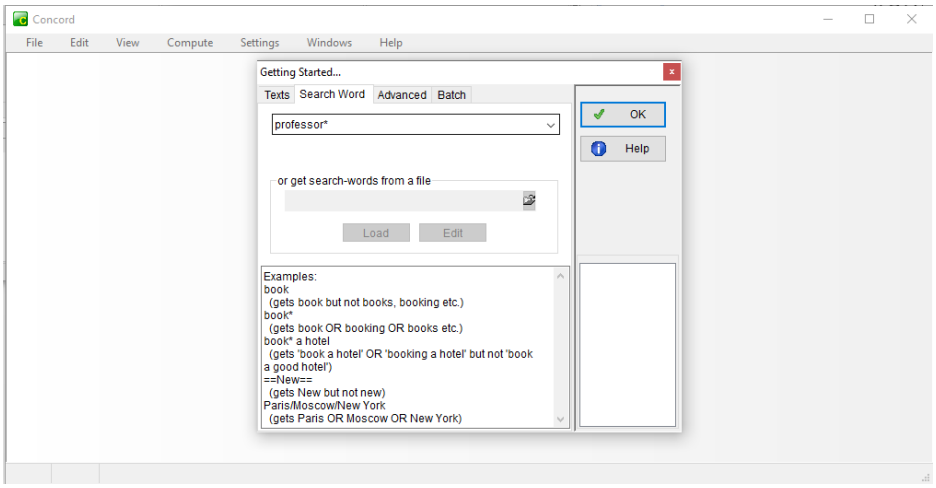
Os procedimentos adotados para análise da BNCC foram os seguintes::

1. Apresentação geral do documento, assim como uma discussão acerca de sua origem. Nesse momento, também foi possível compreender os agentes e as vozes por trás da base. Essa compreensão e análise prévias foram essenciais para a posterior análise contrastiva de discursos.
2. Adequação do texto dos discursos analisados para utilização da ferramenta *WordSmith Tools*. Em um primeiro momento, os arquivos referentes ao texto da

BNCC foram agrupados e convertidos para o formato *.txt, único formato lido pelo programa utilizado. A utilização desta ferramenta é essencial, já que ela possui diversos recursos como a formação de uma *Wordlist*, palavras-chave e, ainda, fornece o contexto da utilização da *Wordlist* gerada. É um programa, portanto, que auxilia na análise do léxico, mostrando "comportamento" de uma dada palavra ou expressão em seu contexto.

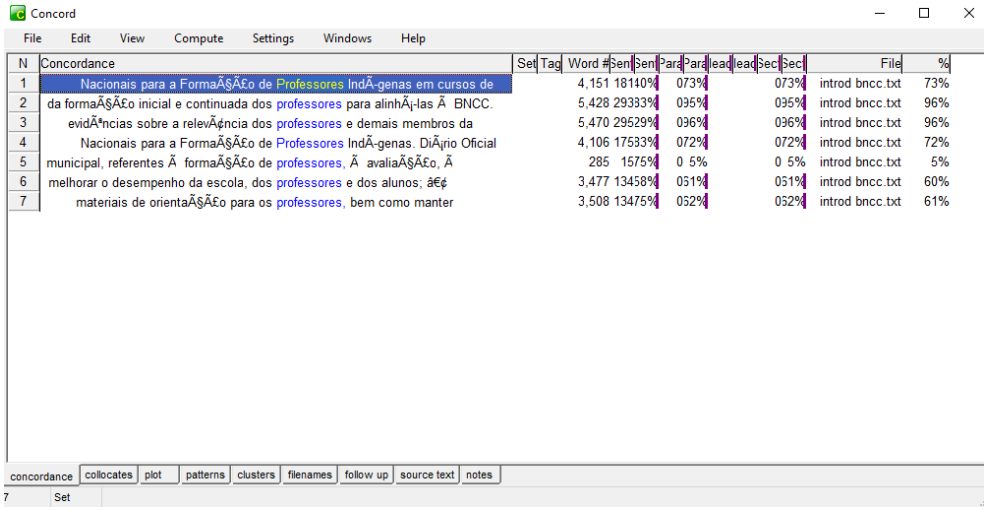
3. O recurso *Concordance* do mesmo programa é utilizado para investigar o contexto em que os elementos previamente selecionados ocorrem. Tal recurso nos dá a possibilidade de uma busca através do radical da palavra. Deste modo, ao escrever "professor*", obtém-se uma lista completa do contexto maior em que esse radical insere-se. Diante disso, através de um agrupamento de sinonímias aproximadas, compõem-se as chamadas *listas de sinônimos/ synsets* da *Wordnet*, (como exemplo, temos "professor", que é colocado no mesmo arquivo em que "docente"). Abaixo apresentamos um exemplo dessa utilização:

Figura 1 - Utilização do *Concord*.



Fonte: *Wordsmith Tools*

Figura 2 - Expansão do contexto linguístico do *Concord*.



Concord

File Edit View Compute Settings Windows Help

N	Concordance	Set	Tag	Word #	Sent	Sent	Para	Para	lead	lead	Sect	Sect	File	%
1	Nacionais para a FormaÃ§Ã£o de Professores IndÃ-genas em cursos de			4,151	18	140%	0	73%			0	73%	introd bncc.txt	73%
2	da formaÃ§Ã£o inicial e continuada dos professores para alinhÃ¡-las Ã BNCC.			5,428	29	333%	0	95%			0	95%	introd bncc.txt	96%
3	evidÃªncias sobre a relevÃ¢ncia dos professores e demais membros da			5,470	29	529%	0	96%			0	96%	introd bncc.txt	96%
4	Nacionais para a FormaÃ§Ã£o de Professores IndÃ-genas, DiÃ¡rio Oficial			4,106	17	533%	0	72%			0	72%	introd bncc.txt	72%
5	municipal, referentes Ã formaÃ§Ã£o de professores, Ã avaliaÃ§Ã£o, Ã			285	15	75%	0	5%			0	5%	introd bncc.txt	5%
6	melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos; â€¢			3,477	13	458%	0	51%			0	51%	introd bncc.txt	60%
7	materiais de orientaÃ§Ã£o para os professores, bem como manter			3,508	13	475%	0	52%			0	52%	introd bncc.txt	61%

concordance | collocates | plot | patterns | clusters | filenames | follow up | source text | notes

7 Set

Fonte: *WordSmith Tools*

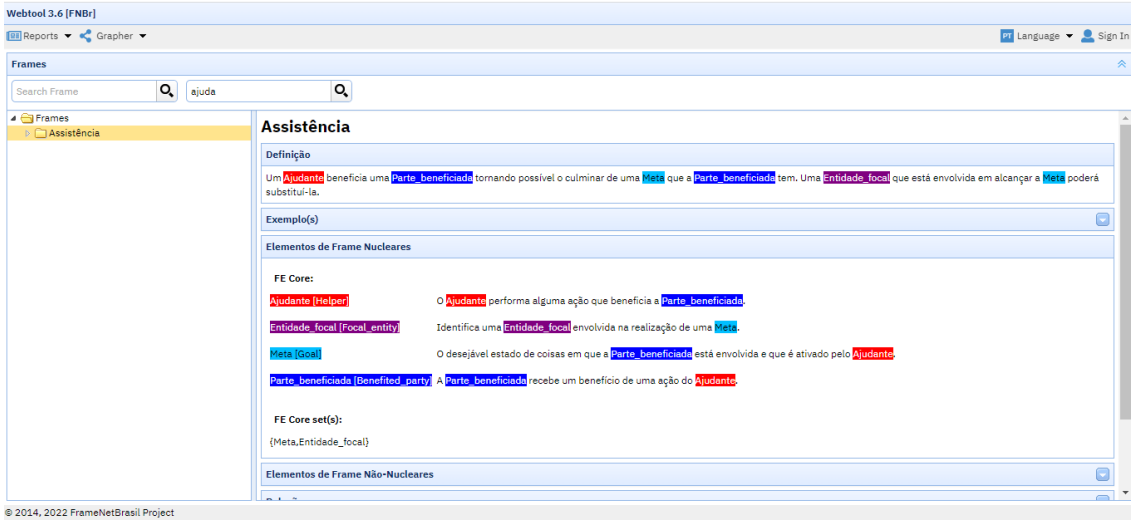
4. O passo analítico seguinte consistiu na submissão das listas de ULs e UCs a buscas na plataforma lexicográfica *Frame*Net (americana e brasileira) de modo a encontrar possíveis *frame*s correspondentes descritos nesta plataforma. Em alguns casos, quando os *frames* buscados não eram encontrados, foram propostos e descritos novos *frames*, de modo mais abreviado dos que as descrições oferecidas pela *Frame*Net. Ainda que consideradas as estruturas construcionais (as funções sintáticas e os papeis semânticos) que compõem a valência de tais ULs e UCs, a anotação das sequências discursivas usadas como nosso *corpus* especifico ocorreu exclusivamente em nível da primeira camada, a camada semântica, como foi ilustrado abaixo:

Comparar, com a IND ajuda do professor, conteúdos,

No exemplo acima, a marcação feita corresponde ao *frame* de COLABORAÇÃO. A Unidade Lexical (UL) que aciona esse *frame* está destacada pela cor preta (ajuda). Posteriormente, sempre seguindo a marcação de cores indicadas pela *Frame*Net, os elementos de *frame* são marcados. A sigla IND é usada para indicar um elemento de frame central que, embora não esteja presente, pode ser recuperado pelo contexto maior no qual a cena insere-se.

Um exemplo da uma busca por frames feita na FrameNet pode ser vista a seguir:

Figura 3 - *Frame* de Assistência.



Fonte: *FrameNet* Brasil (2022)

A utilização destas ferramentas é de suma importância para nossas posteriores análises, já que, elencados os frames, conseguimos visualizar um cenário mais objetivo dos contextos em que a figura docente encontra-se inserida. Ou seja, conseguimos compreender em que cenas, ancoradas na experiência e na cultura, o EF_professor aparece.

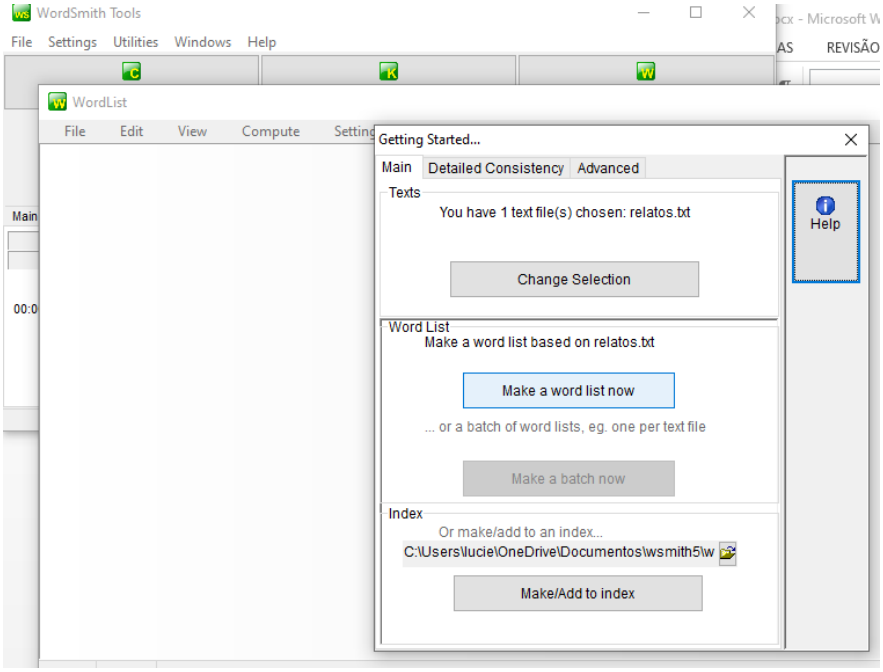
5. Após elencados os *frames*, feita uma análise a partir dessas cenas, partimos para a análise dos relatos docentes.

Uma observação pode ser feita antes da apresentação dos passos analíticos referentes à análise do discurso docente. A Base foi analisada previamente pois a inquietação diante da ausência docente no texto da BNCC motivou este estudo. Desse modo, o documento foi analisado inicialmente. Seguimos, assim, aos procedimentos adotados na análise do discurso docente.

6. Etiquetação dos dados, atribuindo, a cada discurso, um nome fictício.
7. Conversão dos relatos docentes para arquivo de formato *txt para utilização da ferramenta analítica *Wordsmith Tools*.
8. Utilização do recurso *Wordlist* para obtenção das palavras mais recorrentes nos relatos analisados. Nesse caso, não procedemos à busca pela palavra professor* e seus sinônimos, uma vez que o professor e a professora são os agentes dos relatos. O foco da BNCC, é claro, é o currículo, desse modo, a busca no

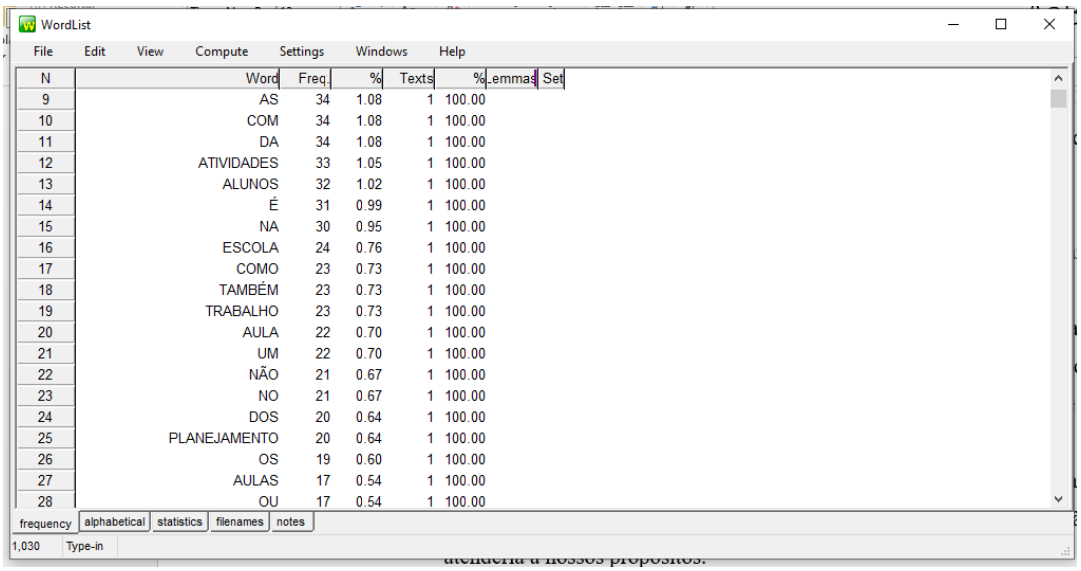
documento partindo da palavra referente aos docentes fez sentido, mas a listagem de palavras (*wordlist*) não atenderia a nossos propósitos.

Figura 4 - *Wordlist*.



Fonte: WordSmith Tools

Figura 5 - *Wordlist* expandida.



N	Word	Freq.	%	Texts	%	Lemmas	Set
9	AS	34	1.08	1	100.00		
10	COM	34	1.08	1	100.00		
11	DA	34	1.08	1	100.00		
12	ATIVIDADES	33	1.05	1	100.00		
13	ALUNOS	32	1.02	1	100.00		
14	É	31	0.99	1	100.00		
15	NA	30	0.95	1	100.00		
16	ESCOLA	24	0.76	1	100.00		
17	COMO	23	0.73	1	100.00		
18	TAMBÉM	23	0.73	1	100.00		
19	TRABALHO	23	0.73	1	100.00		
20	AULA	22	0.70	1	100.00		
21	UM	22	0.70	1	100.00		
22	NÃO	21	0.67	1	100.00		
23	NO	21	0.67	1	100.00		
24	DOS	20	0.64	1	100.00		
25	PLANEJAMENTO	20	0.64	1	100.00		
26	OS	19	0.60	1	100.00		
27	AULAS	17	0.54	1	100.00		
28	OU	17	0.54	1	100.00		

Fonte: *WordSmith Tools*

9. A partir das palavras mais frequentes, agrupamento de palavras que pertençam ao mesmo campo semântico. Para o Planejamento, por exemplo, foram agrupadas palavras como: elaborar, buscar, pesquisar, planejar.
10. Busca de *frames* correspondentes a partir dos agrupamentos semânticos. Esses agrupamentos trouxeram as possíveis ULs e UCs de cada frame. Caso o *frame* não fosse encontrado, criação da cena, partindo dos relatos docentes.
11. Análise geral das principais cenas mencionadas pelos docentes. Para essa análise, foi possível separar as atividades do fazer docente em: *atividades realizadas fora da sala de aula, atividades realizadas dentro da sala de aulas, atividades dentro e fora da sala de aula.*
12. Análise contrastiva dos dois discursos. Para essa análise, foi utilizada a fundamentação teórica previamente apresentada neste estudo.

Os passos elencados foram os utilizados para este estudo. Passemos, enfim, para nossa seção analítica.

6 ANÁLISES DOS DISCURSOS: A BNCC E OS RELATOS DOCENTES

Esta seção apresenta nossas análises, partindo do o papel do docente na BNCC e também do fazer docente nos relatos de 15 professoras e dois professores atuantes na educação básica da rede pública. Vale lembrar que, para este trabalho, demos o recorte que associa o discurso (texto) às ações próprias da docência. Por isso, é importante ressaltar que existe uma extensa literatura desde o lançamento da base com diversos enfoques: sua composição, processos de formações, concepções de currículo, o trabalho dado a cada eixo do ensino de LP. Entretanto, ressaltamos: o fazer do docente de português nos interessa. Nos interessa compreender se ocorre ou não um diálogo com a docência (como ocorre nos PCN), nos interessa observar se a intelectualidade docente é respeitada, queremos observar, ainda, se temos a possibilidade da autonomia, se há espaço para reflexão e a criticidade.

Dito isso, seguimos para as análises principais desta tese.

6.1 A CRIAÇÃO DE UMA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM – ORIGEM, CONTEXTO E OBJETIVOS

A necessidade de criação e construção da base está prevista desde a Constituição de 1988, em seu artigo 22, no trecho em que diz: “compete privativamente à União legislar sobre XXIV – diretrizes e bases da educação nacional”. De acordo com Micarello (2016), uma análise apurada dos documentos legais brasileiros dos últimos 22 anos mostra que não há uma definição acerca da natureza desse currículo. Entretanto, esses documentos enfatizam ser indispensável levar em consideração as características locais para construção de qualquer texto que embase o processo educativo. Além da vasta territorialidade brasileira, outro entrave para a elaboração de uma base curricular nacional, segundo a autora, diz respeito à distribuição das responsabilidades pelas etapas da educação básica (município sendo responsável pela Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental, Estado gerindo, sobretudo, o Ensino Médio; Educação Superior, por fim, como responsabilidade da federação).

O Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), por sua vez, estabelece que “a Base Nacional Comum Curricular deve ser elaborada a partir da definição de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, com base em ampla consulta à sociedade e num processo de

pactuação com estados e municípios" (MICARELLO, 2016, p.63). Desse modo, não há apenas uma determinação acerca do que deve ser almejado pela Base, mas existia também uma preocupação com o amplo debate de todos os agentes educacionais para sua construção. Micarello (2016) ressalta que, mesmo nas discussões promovidas pelo PNE, ocorreram desencontros de perspectivas. Esses desencontros em torno do documento foram observados principalmente no ponto referente à autonomia dos professores e das escolas, perpassando por questões relacionadas ao "o que ensinar", "como ensinar", assim como discussões sobre as redes de ensino e as especificidades regionais do país. Nas palavras da autora,

> Os argumentos contrários à existência de uma base comum para os currículos se constroem, em geral, em torno da afirmação dessas diferenças como constitutivas do próprio cenário educacional e da compreensão do currículo como acontecimento, como permanente processo de construção, que se faz pelo protagonismo dos atores do contexto escolar. Em contraposição a essa perspectiva, os argumentos em favor da existência de uma base comum para os currículos se ancoram na concepção de que sua definição seria um meio importante para a efetivação do direito à educação como direito de acesso aos conhecimentos básicos aos quais todos os brasileiros e todas as brasileiras devam ter acesso, como condição para o exercício pleno da cidadania. (MICARELLO, 2016, p.64)

Foi montado, então, o Portal da Base, um site destinado à coleta de contribuições advindas da sociedade, contendo, também, uma série de documentos que visavam justificar as posturas e perspectivas adotadas na primeira versão do documento. Segundo Micarello (2016), para a construção da segunda versão da Base, foram enviadas 12.226.510 contribuições (de escolas, de redes de ensino e de indivíduos), com 92 leitores críticos, "professores pesquisadores das universidades, convidados pelo MEC a produzir pareceres sobre a primeira versão dos documentos preliminares, alguns deles amplamente reconhecidos em suas áreas de atuação" (MICARELLO, 2016, p. 69). É importante ressaltar que, ainda segundo Micarello, naquele momento, a maioria das sugestões foram incorporadas ao documento.

As discussões mencionadas no parágrafo anterior foram iniciadas em junho de 2015. Segundo Neira, Júnior e Almeida (2016) é possível destacar cinco etapas no processo de elaboração da base:

> publicação da versão preliminar em setembro de 2015; consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016; publicação da segunda versão do documento em maio de 2016, realização dos seminários estaduais entre junho e agosto de 2016, restando apenas o encaminhamento da versão definitiva do documento ao Conselho Nacional de Educação (CNE). (NEIRA; JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 35)

Tílio (2019) contesta a existência desse espaço para contribuições advindas de educadores. Para o pesquisador, “as contribuições podiam ser enviadas por formulários *online*, mas nunca ficou claro como seriam tabuladas e analisadas” (TÍLIO, 2009, p. 11). Além disso, segundo o mesmo autor, o cronograma curto levantou ainda mais suspeitas com relação a essas contribuições.

Para que consigamos, de fato, compreender os rumos tomados pelo documento, é necessário situá-lo no contexto político de intensas transformações pelas quais o país estava passando. Segundo Micarello (2016), durante o período de debates a respeito da primeira versão da base (setembro de 2015 e março de 2016), o Brasil vivia um tempo de instabilidade e acirramento político, o que resultou, em 31 de agosto de 2016, no *impeachment* da presidente Dilma Roussef. Ainda de acordo com a mesma pesquisadora, a ânsia em deslegitimar um governo eleito resultou também na tentativa de desprestígio e desqualificação de vários pontos da base. Esse dado é muito importante para compreendermos as vozes por detrás do documento final.

Ainda sobre essa contextualização histórica, Tílio (2009) destaca que,

> Escrita em pouco menos de quatro anos, entre a publicação da lei que a institui e sua promulgação, atravessou a gestão de seis ministros da educação (além de 1 interino) em dois governos. Iniciada em um governo democraticamente eleito, foi terminada em um governo em que o vice-presidente assumiu o posto de sua titular, após um processo de *impeachment* nitidamente marcado por articulações políticas e em que a própria perícia do Senado Federal reconheceu que não havia respaldo jurídico para o processo. Em respostas às acusações de que o processo de impeachment foi um golpe de Estado para o vice-presidente assumir a presidência, ele respondia reiteradamente que fora eleito democraticamente, na chapa vencedora. E isso é notadamente relevante na Educação, em que o novo presidente modificou a estrutura do Ensino Médio de forma autoritária e impositiva através de uma Medida Provisória (MP746/2016), sem sequer promover qualquer tipo de debate ou escutar educadores e especialistas em Educação. (TÍLIO, 2019, p.9)

Por isso, a última etapa para a consolidação da BNCC foi alterada. A publicação da Medida Provisória (MP) n.º 746, de 22de setembro de 2016 (feita pelo governo de Michel Temer) modificou a configuração do atual Ensino Médio (EM), o que demandou do MEC um novo esforço para produção desse segmento na BNCC. Nas palavras de Micarello (2016), temos, nesse ponto, um grave entrave:

> Para além do caráter antidemocrático de se realizar uma reforma educacional por meio de Medida Provisória, o que representa uma clara ameaça ao estado democrático de direito e cujas repercussões os limites deste texto não nos permitem aprofundar, a referida medida atribui à BNCC a definição do currículo para o EM nessa nova estrutura, na qual há uma redução das disciplinas obrigatórias. Entretanto a BNCC

> que vinha sendo discutida até aqui trata o EM na perspectiva de uma educação integral. Foi organizada com base numa outra perspectiva do EM e dessa forma foi discutida com os estados. (MICARELLO, 2016, p. 74)

Uma análise da parte referente ao ensino médio na BNCC mostra um documento mais confuso, que não aparenta ter sido fruto de grandes discussões (como ocorreram nas demais seções da base). É possível identificar para o EM a volta da ideia de competências, com detalhamento apenas nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Essa nova configuração assemelha-se ao ensino tecnicista empreendido no Brasil com a pedagogia tecnicista das décadas de 60 e 70, que, nas palavras de Saviani (2009, p.12), deixou o professor e o aluno em "posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais".

Gerhardt (2019) acredita que o modelo adotado pela BNCC minimiza os conflitos sociais (ideia advinda dos escolanovistas), buscando criar alunos "dóceis" ("resilientes" como apontam as competências gerais do documento), que aceitam facilmente as realidades circundantes e inserem-se, sem senso crítico ou reflexivo, no mundo neoliberal criado. Além disso, a ideia de competências, para a autora, toma por base o behaviorismo, já que esse conceito relaciona-se à ideia de capacidade ("(...)ao final da aula, o aluno será capaz de..." GERHARDT, 2019, p.97). Sendo assim, para a pesquisadora, o documento faz com que os alunos tornem-se ainda mais passivos, buscando a resolução de problemas em um mundo que não sofrerá mais transformações.

Outro ponto problemático refere-se ao seu caráter de lei, sendo, portanto, obrigatória. É preciso reiterar que em um país com dimensões continentais como o Brasil, um currículo mínimo, por mais que se apresente dessa maneira, ignora as especificidades de cada contexto educativo. Além disso, como destaca Tílio (2019), essa obrigatoriedade esconde consigo o discurso meritocrático de que, a partir de sua criação, todos partirão do mesmo ponto:

> Nesse sentido, a implementação da BNCC parece servir ao claro propósito de eximir o governo dos problemas com a Educação e políticas educacionais. O discurso por trás da implementação da BNCC é o de que, com ela, todos têm chances iguais e aqueles que não foram bem-sucedidos não o foram por (falta de) mérito próprio. (TÍLIO, 2019, p.12)

Para compreender melhor, então, o polêmico resultado final da BNCC apresentado pelo MEC (homologado em 2017 para a educação infantil e ensino fundamental e em 2018 para o

ensino médio), é preciso procurar identificar as vozes que ecoaram (e ainda ecoam) na construção do documento. É o que faremos na próxima seção.

6.1.1 As vozes por trás da base – currículo, poder e disputa

Embora tenham sido promovidos vários debates para a construção da base, as vozes presentes na versão final do documento não foram ouvidas do mesmo modo, já que ganharam destaque aqueles grupos que possuíam mais força e poder, conseguindo ecoar mais alto:

> A grande mídia teve papel preponderante nesse cenário e, no que se refere especificamente à base, sua atuação se deu no sentido de privilegiar algumas vozes, em geral sem ligação direta coma educação, em detrimento de outras. As fundações privadas, por exemplo, foram vozes privilegiadas pela mídia, chamadas com frequência a se manifestarem sobre o documento, apresentadas como portadoras de um discurso legitimado por argumentos "científicos". (MICARELLO, 2016, p. 66)

Três grandes grupos foram chamados para todas as discussões feitas: acadêmicos de todas as áreas das disciplinas escolares, professores atuantes na educação básica e também representantes de fundações e instituições privadas. Segundo o site Movimento pela Base[22], o Conselho Consultivo do Movimento pela Base é composto pelos seguintes membros:

Quadro 3 - Conselho consultivo Movimento pela Base

Anna Penido	Diretora-executiva do Inspirare
Claudia Costin	Diretora do CEIPE/FGV
Denis Mizne	Diretor-executivo da Fundação Lemann
Mariza Abreu	Consultora legislativa da área de educação
Miguel Thompson	CEO do Singularidades
Pilar Lacerda	Diretora da Fundación SM
Ricardo Henriques	Superintendente Executivo do Instituto Unibanco

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Para apresentar os grupos que representam o "Apoio Institucional", elaboramos a tabela abaixo com informações disponíveis no site do Movimento pela Base e com dados sobre quem

[22] http://movimentopelabase.org.br

são, de fato, essas instituições e a quem elas servem e como elas atuam na formação de professores no país (direta ou indiretamente):

Quadro 4 - Movimento Todos pela Base

Instituição	**Como se define**	**Quem representam**	**Como atuam na formação de professores no país**
Abave[23]	Espaço plural e democrático para o intercâmbio de experiências entre os acadêmicos e os implementadores da avaliação educacional.	Associação Brasileira de Avaliação Educacional	Como o nome já diz é uma associação que tem como foco a avaliação em larga escala no cenário educacional. De acordo com o site da instituição, na reunião do ano passado, os eixos de discussão foram: "as relações entre currículo e avaliação, por meio do debate acerca das implicações da BNCC, recém-aprovada, para as avaliações em larga escala; a qualidade da educação profissional e os desafios de qualidade postos ao Ensino Superior no Brasil. " (ABAVE, 2019)
Cenpec[24]	Organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à participação no aprimoramento da política social.	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, responsável por projetos como Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa.	O *site* da Cenpec conta com áreas de cursos e oficinas destinadas a professores. Os cursos são gratuitos, na modalidade EAD e correspondem a diversas áreas de conhecimento. Além disso, é possível encontrar, também no site, matérias sobre a importância de formar professores a partir da BNCC. [25]Além disso, é possível contratar a Cenpec para cursos de formação em sistemas de ensino ou em prefeituras.
Comunidade Educativa Cedac[26]	Apoia profissionais da educação no	Comunidade educativa que promove cursos de	Fornece serviços de assessoria e consultoria a

[23] https://abave.org.br/
[24] https://www.cenpec.org.br/
[25] https://www.cenpec.org.br/noticias/ano-comeca-com-novas-diretrizes-para-formacao-de-professores
[26] http://www.comunidadeeducativa.org.br/

	desenvolvimento de conhecimentos e práticas que resultem na oferta de uma educação pública de qualidade.	educação continuada para professores.	secretarias de educação de prefeituras. Dentre os parceiros, é possível encontrar a Fundação Leman e a editora de livros FTD.
Consed[27]	O Conselho Nacional de Secretários de Educação congrega, por meio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal.	Conselho Nacional de Secretários de Educação é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal.	Uma das frentes de trabalho do Consed é a formação continuada. Desse modo, também são contratados por secretarias estaduais e municipais para oferecer cursos aos professores (incluindo cursos sobre a implementação da BNCC).
Fundação Lemann[28]	Organização familiar sem fins lucrativos que desenvolve e apoia projetos inovadores em educação; realiza pesquisas para embasar políticas públicas no setor e oferece formação para profissionais da educação e para o aprimoramento de lideranças em diversas áreas.	Um dos responsáveis pela fundação é Jorge Paulo Lemann[29], considerado o segundo homem mais rico do Brasil. É também um dos principais investidores do grupo Eleva presente em 115 escolas particulares do Brasil.	Além de oferecer cursos gratuitos de formação continuada, seu site conta com "materiais de referência" para professores como o "BNCC na sala de aula: guia de orientação para professores" (LEMANN, 2019)
Fundação Maria Cecília Souto Vidigal[30]	Organização familiar sem fins lucrativos que atua pelo pleno desenvolvimento da criança na primeira infância (fase do nascimento até 6 anos). Dedica-se a atividades de conscientização da sociedade, mobilização de lideranças, apoio à qualificação da educação infantil e programas de atenção às famílias.	Fundação que pesquisa, dentre outras áreas, sistemas de ensino. Seu foco maior é na primeira infância.	Promove assessorias para formação continuada em secretarias de ensino pelo país.
Fundação Roberto Marinho[31]	Entidade sem fins lucrativos voltada para a educação e o conhecimento que contribui com o desenvolvimento da cidadania.	Instituição pertencente ao grupo Globo de Televisão.	De acordo com seu *site*, a Fundação Roberto Marinho fornece soluções educacionais para educação básica no Brasil. Uma das frentes de suas ações, segundo seu site, é a formação continuada de professores.

[27] http://www.consed.org.br/
[28] https://fundacaolemann.org.br/
[29] https://forbes.uol.com.br/negocios/2019/05/18-fatos-curiosos-sobre-o-bilionario-jorge-paulo-lemann/#foto1
[30] https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/
[31] https://frm.org.br/

Instituto Ayrton Senna[32]	Organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação.	Instituto que promove pesquisas na área da educação e fornece cursos de formação continuada para professores.	De acordo com informações retiradas do site do Instituto, atuam em três frentes: inovando, fazendo e influindo. Todas as frentes relacionam-se com a capacitação de educadores, incluindo parcerias com secretarias de ensino para "(...)produzir conhecimentos, formar educadores e pilotar soluções educacionais escaláveis" (SENNA, 2020)
Instituto Inpirare[33]	Instituto familiar que tem como missão inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil.	Instituto que promove pesquisas e cursos sobre educação, cujos donos não têm ligação com a área educacional (são engenheiros). Pesquisam, sobretudo, inovações educacionais.	Dentre as ações listadas pelo site do Instituto, pode-se encontrar ações como a Escola Digital, que conta com cursos e planos de aulas prontos, além de parcerias com redes estaduais de ensino, o Porvir (site de inovações educacionais), além de materiais que auxiliam o professor na implementação das competências preconizadas pela BNCC.
Instituto Natura[34]	Executa e apoia projetos voltados à melhoria da Educação Básica da rede pública, no Brasil e na América Latina, que sejam pautados na eficácia da aprendizagem, na equidade de resultados e na coesão social.	Instituto ligado à empresa Natura.	De acordo com o site do Instituto, duas ações são direcionadas diretamente aos professores: A Escola Digital, mesma iniciativa patrocinada pelo Instituto Inspirare, e também Trilhas, uma plataforma digital alinhada à BNCC.
Instituto Unibanco[35]	Visa ampliar as oportunidades educacionais dos jovens em busca de uma sociedade mais justa e transformadora, focando sua atuação na melhoria do Ensino Médio.	Instituto ligado ao banco Itaú.	O Instituto promove seminários e eventos sobre gestão escolar, ciclo currículo do Ensino Médio e sobre a política educacional brasileira.

[32] https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html
[33] http://inspirare.org.br/
[34] https://www.institutonatura.org.br/
[35] https://www.institutounibanco.org.br/

Itaú BBA[36]	O Itaú BBA é o maior banco de investimento corporativo da América Latina e faz parte do grupo Itaú Unibanco.	Instituto ligado ao banco Itaú.	-
Todos pela educação[37]	Movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade.	Movimento que tem em sua origem parcerias com o setor privado, entretanto deixa claro em seu site que é um movimento apartidário que não recebe nenhum recurso público direta ou indiretamente.	De acordo com o site do Movimento, eles produzem conhecimento para melhorar as políticas públicas em educação.
Undime	A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação é uma associação civil, fundada em 1986, que reúne dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social.	Representantes dos municípios do Brasil.	Promove reuniões, seminários e fóruns para "(...)repassar informação e formação a todas as secretarias municipais de educação, dirigentes e equipes técnicas. " (UNDIME, 2020).

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Uma análise dos atores presentes na construção da base nos revela não apenas a presença de instituições pertencentes a bancos privados, mas também uma fundação ligada a uma rede de televisão (Fundação Roberto Marinho, relacionada ao grupo Globo) e, ainda, uma fundação internacional de educação, a Fundação Lemann. Segundo a pesquisadora Hilda Micarello essa instituição produz relatórios

> que tratam da educação infantil e das áreas de linguagens, matemática e ciências da natureza – importante observar que a área de ciências humanas não é objeto de análise em nenhuma das duas versões preliminares –a ênfase recai sobre a dimensão cognitiva do currículo, reivindicando "um currículo de qualidade", com base na experiência de países como Estados Unidos e Austrália, principal origem dos consultores que assinam as análises da BNCC. Esses discursos desconsideram as especificidades do contexto brasileiro e, principalmente, as características do documento em processo de elaboração: uma base para a produção de currículos, e não um currículo nacional. (MICARELLO, 2016, p. 70-71)

O Instituto Lemann define-se como um Instituto familiar. Um de seus fundadores, Jorge Paulo Lemann, segundo homem mais rico do Brasil, é acionista da escola de elite Eleva. Hoje a Eleva tornou-se, assim como tantos outros colégios de elite no Brasil, um sistema de ensino,

[36] https://www.itau.com.br/itaubba-pt/
[37] https://www.todospelaeducacao.org.br/

presente, segundo o próprio site, em 115 escolas do país, fornecendo não apenas as apostilas, mas também uma plataforma de ensino. Além disso, é possível encontrar o Instituto na seção "apoio" de várias organizações responsáveis pela base.

Vale destacar também outra perigosa frente em que o Instituto Lemann atua: a política. Hoje, no Brasil é possível encontrar o que a mídia e também alguns políticos opositores chamam de "bancada Lemann"[38]. A bancada é composta por políticos jovens que tiveram seus estudos (em universidades de elite fora do país) financiados pelo Instituto. Embora suas campanhas não tenham sido financiadas pela fundação, é preocupante a formação, mesmo que indireta, dessas jovens lideranças. A maioria tem como bandeira pautas relacionadas à educação, entretanto, cabe questionar qual educação é defendida por essas figuras. Durante a pandemia de 2021, por exemplo, esses políticos votaram favoravelmente à abertura das escolas (mesmo sem a vacinação dos profissionais da educação)[39]. Cabe questionar: a quem interessa colocar trabalhadores e trabalhadoras em risco na pior fase da pandemia no país?

Sobre o movimento Todos pela Educação (TPE), em 2013, uma dissertação de mestrado sobre o movimento chegou à seguinte conclusão:

> a forma como o TPE foi estruturado – a partir de um pacto entre iniciativa privada, terceiro setor e governos – contribui para a ocultação dos conflitos entre classes, e frações de classe, tornando mais complexa a compreensão da realidade, sobretudo no que se refere aos tênues limites entre o público e o privado – de modo a tornar também menos nítida a distinção entre os direitos sociais e os direitos individuais. As propostas desse grupo contribuem para sustentar a possibilidade de aliar práticas de mercado à justiça social, integrando e promovendo pactos por supostos interesses comuns entre as classes sociais. (MARTINS, 2013, p. 154)

A pesquisadora acredita que esse movimento, na verdade, está ligado a grupos empresariais que se aproveitam da possibilidade de participação enquanto membros da sociedade civil para alterar políticas públicas no país. Segundo Martins (2013, p. 3)

> Suas estratégias, essencialmente no que tange o fomento da filantropia, do voluntariado e da responsabilidade social empresarial, se efetivam através de uma ação organizada que ultrapassa o âmbito da produção e da lucratividade imediata. Ademais, tais grupos procuram influenciar em outras áreas como o poder político institucional e na sociedade como um todo através de pactos com outros segmentos de classes ou setores sociais.

---

[38] https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/05/22/com-trajetoria-parecida-deputados-associados-a-lemann-divergem-na-politica.htm
[39] https://jornalistaslivres.org/como-os-deputados-votaram-o-pl-da-volta-as-aulas/

Filantropia, voluntariado e responsabilidade social empresarial são a base de todas as fundações e institutos que fazem parte do movimento Todos pela Base. Além disso, é preciso reiterar o fato de essas organizações promoverem cursos de formação continuada e assessorias em todo território nacional (como demonstrado na tabela anterior). Os grupos empresariais pesquisam também sobre inovações tecnológicas em sala de aula. Não é de se estranhar, portanto, que a base tenha incorporado tantas mídias digitais e tecnologias em seu texto. Temos aqui um forte exemplo das vozes dos neoliberais na educação. É preciso reiterar, ainda, como ressalta Apple (2006), que esses grupos contratam profissionais altamente especializados da nova classe média (outra voz apresentada pelo autor) para colocar em prática suas demandas. Por isso também as organizações listadas ligadas ao setor privado são declaradamente apoiadoras do novo ensino médio (instituído por Medida Provisória). Criarão pensadores altamente qualificados nas redes privadas e a mão de obra necessária no ensino público.

A Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna e o Todos pela Educação são responsáveis por pesquisas e relatórios, sempre ecoados pela mídia, que apresentam dados acerca da crise do sistema educacional brasileiro. É importante notar, ainda, que atores desses dois institutos comumente são chamados em cena (jornais, programas de TV ou documentários) para debater a educação, deixando de lado as vozes daqueles que pesquisam sobre o tema nas universidades ou atuam nas redes de ensino do país. [40]

Outras vozes denunciadas por acadêmicos que participaram da construção da base são aquelas ligadas aos setores mais conservadores do país. Micarello (2016) aponta que uma crítica enfática feita à primeira versão do documento estava relacionada à presença do protagonismo dos povos africanos e indígenas no processo de formação de identidade do povo brasileiro. Outra discordância situava-se na exigência e na cobrança da gramática tradicional na disciplina de LP. Neira, Júnior e Almeida (2016), por sua vez, relatam um episódio ocorrido durante as discussões da BNCC:

> a BNCC vem recebendo críticas, principalmente dos setores conservadores da nossa sociedade (...). No dia 31 de maio de 2016, o desconforto desse grupo com o teor do documento ficou latente por ocasião da realização de um seminário na Câmara dos Deputados, transmitido simultaneamente pela internet e pelo canal de televisão da instituição. Não foram poucos os parlamentares a pedir a palavra para acusar aquela

[40] O documentário Escola do Futuro, exibido pelo Fantástico (https://www.youtube.com/watch?v=v5nlwicLiQg) conta com a participação dos Institutos para debater o que devemos esperar da educação. Além disso, a presidente do Todos pela Educação, Priscila Cruz, comumente é consultada para debater questões educacionais, como pode ser visto em: https://www.youtube.com/watch?v=mn7MJNDM3dQ

> BNCC de esquerdista e ideológica, solicitando a sua substituição por outro texto a ser elaborado e submetido à aprovação pelos membros daquela casa. (NEIRA, JÚNIOR e ALMEIDA, 2016, p. 37)

O que fica explícito para nós, nesse primeiro momento, é a forte presença daqueles agentes apontados por Apple (2006), neoconservadores, neoliberais, fundamentalistas religiosos e profissionais qualificados da classe média, no processo de elaboração do texto. O resultado dessas interferências na BNCC fez com que sua redação final, apesar dos esforços de profissionais de cada área, ficasse muito mais impositiva do que de fato deveria ser, uma vez que a ideia inicial era a montagem de um texto apenas norteador, que garantisse acesso a uma educação de qualidade em todo território nacional. No entanto, a análise feita posteriormente da BNCC mostra que o que ocorreu foi um favorecimento aos grandes conglomerados educacionais, visando, sobretudo, uma educação neoliberal tecnicista e, ainda, conservadora.

6.1.2 A estrutura da base

A Base Nacional Curricular Comum lançada em 2018 (versão final) é composta pelas seguintes partes (sua versão final em PDF):

1. Introdução:
2. Base Nacional Curricular Comum – Competências gerais da Educação Básica
3. Os marcos legais que embasam a BNCC
4. Os fundamentos pedagógicos da BNCC
5. O pacto interfederativo e a implementação da BNCC
6. Estrutura da BNCC
7. A etapa da educação infantil
8. A etapa do ensino fundamental
9. A etapa do ensino médio

Pensado no objetivo deste trabalho, iremos analisar o papel do professor (ou seja, as ações atribuídas aos docentes) na seção de Introdução do documento, e também nas seções específicas à disciplina de Língua Portuguesa (anos finais do ensino fundamental e ensino médio).

Na parte referente ao ensino fundamental, após uma introdução e discussão inicial sobre a disciplina, o currículo é apresentado através de um quadro separado por três grandes colunas: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades. As práticas de linguagem dividem-se em leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica. O excerto de uma das tabelas apresentado abaixo auxilia na compreensão de como essas informações são apresentadas na base:

Quadro 5 - Estrutura da base (ensino fundamental anos finais)

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO (Continuação)		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	**OBJETOS DE CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
Oralidade *Considerar todas as habilidades dos eixos leitura e produção que se referem a textos ou produções orais, em áudio ou vídeo	Planejamento e produção de textos jornalísticos orais	**(EF69LP12)** Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.
Oralidade	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	**(EF69LP13)** Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social. **(EF69LP14)** Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes

		diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma. **(EF69LP15)** Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.
Análise linguística/semiótica	Construção composicional	**(EF69LP16)** Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.
	Estilo	**(EF69LP17)** Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções

		metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).
		(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).
	Efeito de sentido	**(EF69LP19)** Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.

Fonte: (BRASIL, 2018, p.146-147)

A parte referente ao ensino médio difere-se muito do restante do documento. Isso ocorre, provavelmente, porque as discussões acerca desse segmento foram feitas posteriormente às demais. Desse modo, temos novamente a ideia de competências específicas, sendo o currículo divido apenas em habilidades e competências, como pode ser visto abaixo:

Quadro 6 - Habilidades e competências BNCC

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	**Competências específicas**
(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/ escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.	2
(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).	1
(EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades.	1
(EM13LP04) Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e conferir consistência a posicionamentos e para construir e corroborar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas.	1

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 506)

Partindo da ideia de que a Base deve servir de auxílio ao professor e dialogar diretamente com ele, passaremos, enfim, para uma análise que busca compreender o fazer do docente segundo a BNCC.

6.1.3 O professor na BNCC (geral e LP)

Como já apresentado nas seções anteriores, ser professor hoje perpassa por muitos desafios. Vivemos em tempos incertos, em que, cada vez mais, a educação é vista como mercadoria. O processo de escolarização brasileira, por sua vez, foi paradoxal e acabou por acentuar as desigualdades já existentes. Em meio a esse contexto, o professor de português tem a difícil e importante tarefa de auxiliar o aluno no processo de seu desenvolvimento no âmbito da linguagem, criando condições para sua participação como um cidadão crítico e ativo em

nossa sociedade. Entretanto, o trabalho do (a) docente encontra-se cada vez mais vigiado e cerceado. Sabendo, pois, dos desafios para definição e compreensão do papel do professor na sociedade brasileira, buscaremos analisar o discurso de diferentes atores que ecoam na atualidade. Começaremos, então, pela análise do discurso da BNCC, documento que, segundo o MEC, deve nortear os cursos de formação de professores.

Como já explicitado em nossa metodologia (Cf 5), para que possamos fazer uma análise mais apurada do discurso da BNCC, utilizaremos a Semântica de *Frames* e também a plataforma lexicográfica *Frame*Net. A semântica de *frames* vem como uma **ferramenta** que nos possibilitará compreender as cenas em que o EF professor encontra-se imerso.

6.1.3.1 O Contextualizando o *Frame* de pesquisa

Antes de iniciarmos a descrição dos *frames* associada ao EFs Professor (encontrado na parte geral do documento) e Professor de Português (analisado nas partes do texto específicas ao professor de LP), é preciso situar o cenário mais amplo no qual esse sujeito docente é participante ativo. Esse *frame* denominado Ensino_Educação institui sua valência semântica a partir do seguinte conjunto dos EFs centrais: Matéria Professor, Aluno, Fato, Instituição e Habilidade. Partindo deste Super*frame*, pode-se encontrar a cena específica, obtida através de uma relação de herança, sobre a qual nosso trabalho buscará investigar: a aula de Língua Portuguesa. Desse modo, os mesmos EFs estão presentes, no entanto, de maneira mais específica (O EF Aluno por exemplo, é agora definido como EF Aluno de Português), como passamos a apresentar a seguir

Quadro 7 - Frame Aula_de_Português

Aula_de_Português
Um Aluno de Português começa a aprender sobre a Matéria Língua Portuguesa ou sobre uma Habilidade ligada à disciplina, como ler e escrever, ou, ainda, um Preceito ou um Fato relacionado à matéria, através da instrução de um professor de Língua Portuguesa.
A professora nos mandava estudar o verbo todo dia para ela arguir
EFs-Centrais:
Fato: uma parte do conteúdo de Língua Portuguesa ensinado ao aluno. Ás vezes eu entendo por substantivo, verbo, predicado o que estudamos na hora do Português
Instituição: Estabelecimento de ensino como escola ou colégio.

Habilidade: Uma ação que o aluno de Língua Portuguesa está apto a realizar como resultado de uma instrução. O português me ensinou uma coisa que nunca mais vou esquecer na minha vida a poder de ler.
Aluno de Língua Portuguesa: alguém que é instruído por um professor de Língua Portuguesa em habilidades e conhecimentos da disciplina.
Matéria Língua Portuguesa: disciplina ligada ao ensino de Português.
Professor de Língua Portuguesa: Alguém que leciona a disciplina de Língua Portuguesa para um aluno
Não-centrais:
Duração: A quantidade de tempo em que um estado é mantido ou em que um processo está em curso.
Unidades Lexicais: Aprender v., ensinar v., estudar v., estudo n., explicar v., entender v.
Herdado de: Ensino_Educação

Fonte: (LOURES, 2013, p. 71)

O quadro apresentado acima foi construído a partir de relatos discentes de uma dissertação defendida por Loures (2013). Naquele momento, o EF Aluno de Português representava a primeira pessoa do discurso analisado. Para este trabalho, de modo específico, analisaremos o discurso de terceiros sobre ou para os professores.

Dito isso, passemos para análise das partes que compõem a base

6.1.4 O professor na introdução e nos fundamentos pedagógicos da BNCC

A primeira parte do documento analisado corresponde à Introdução e destina-se a todos os profissionais da educação, sua extensão é de 21 páginas. A partir da ferramenta lexicográfica *WordSmith Tools* (Cf. 5.2), foi feito um levantamento das ocorrências do elemento Professor (e seus sinônimos) assim como o contexto maior em que estava inserido. O número de ocorrências da palavra “professor” foi de seis vezes, a palavra “docente” foi encontrada uma vez. O quadro abaixo mostra o contexto em que esses dois elementos aparecem, assim como os *frames* em que estão inseridos:

Quadro 8 - Ocorrências EF_professor na introdução da BNCC

EF	Ocorrências	*Frame* a qual pertence
Professor	(1) A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC.	Avaliar[41] Um Avaliador examina um Fenômeno para atribuir um Valor de acordo com uma Característica do Fenômeno. Este Valor é um fator determinante para a aceitabilidade do Fenômeno. Em alguns casos, um Método (implicitamente envolvendo um Avaliador) é usado para determinar o Valor do Fenômeno.
	(2) Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC	Influência_subjetiva. Um Agente, Situação ou Entidade tem uma influência em um Pensador. A influência pode ser geral; ou pode ser manifestada no Pensador ao se engajar em uma Ação como uma consequência da influência; ou o Pensador pode ser influenciado em como eles realizam um Comportamento no qual ele já está envolvido. Alternativamente, pode ser especificado um Produto cuja produção ou design foi influenciado pela Experiência do Pensador da Situação ou Entidade. A mediação da psique do Pensador distingue esse *frame* do *frame* Influência_objetiva, no qual eventos dependentes ocorrem automaticamente dado o tipo apropriado de força influente. Neste *frame*, em contrapartida, um Pensador pode perceber uma influência e ainda assim não responder de forma alguma.
	(3) (...) a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à	Colaboração O Parceiro_1 e o Parceiro_2 ou um grupo de Parceiros trabalham juntos em algum Empreendimento.

[41] Os *frames* elencados foram adaptados de da *Framenet* americana (https://framenet.icsi.berkeley.edu), retirados do projeto FrameNet Brasil (http://webtool.framenetbr.ufjf.br/index.php/webtool/report/frame/main) ou, ainda, criados a partir do discurso analisado.

	elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.	Os Parceiros apresentam status semelhante, mesmo quando são expressos separadamente.
	(4) (...) tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos	Causar_Progresso Um agente trabalha em um determinado projeto para que consiga atingir um nível mais avançado e desejável.
	(5) [INF]criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores,	Criar Uma Causa que resulta na formação de uma Entidade_criada.
Docente	(6) (...) [INF]manter processos permanentes de formação docente	Oferecer Um Oferecedor indica que ele é capaz e está disposto a fornecer um Tema a um Recipiente_potencial. Na ausência de outras qualificações, é frequentemente entendido que o Recipiente_potencial aceita o Tema.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A breve análise dos seis *frames* acionados nos leva às seguintes constatações:

- Em quase todas as cenas em que o EF professor encontra-se, ele não ocupa a posição de um elemento de *frame* agente da cena evocada. Ele ocupa, na verdade, a posição de recebedor da ação. A fim de demonstrar esse dado, fizemos uma adaptação de todos os contextos em que o EF professor aparece dessa maneira:

1. A União revisará a formação inicial e continuada de professores (*frame* Avaliar, EF União agente);
2.A BNCC vai contribuir para a formação de professores. (*Frame* Colaboração; EF BNCC como agente);
3.Registros como referência para melhorar o desempenho (...) dos professores. (*Frame* Causar_Progresso, EF Registros como agente);

4. BNCC (INF) irá criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores. (*Frames* Criar; EF BNCC como agente)
5. BNCC (INF) irá manter processos permanentes de formação docente. (*Frame* Oferecer; EF BNCC como agente)

- O *frame* Influência_subjetiva é o único que destaca o professor como agente ativo para o sucesso dos alunos.

Pode ser observado, então, que essa primeira parte da BNCC (destinada a todos os docentes) mais se assemelha a uma "propaganda de si mesma" do que um documento dialógico com os profissionais docentes. Sendo assim, não é possível criar uma rede de *frames* associada aos professores, mas sim ligar esse profissional a um papel passivo de receptor dos direcionamentos da BNCC. Além disso, é questionável a baixíssima frequência do EF professor ao longo do documento. A inexistência de cenas em que esse elemento aparece pode ser um preocupante indicativo (como analisaremos mais a frente).

6.1.5 O professor na seção de Língua Portuguesa (Ensino Fundamental e Ensino Médio)

A parte destinada diretamente ao professor de LP é mais extensa. Possui 153 páginas da BNCC, sendo dividida, como já explicitado, em ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e ensino médio. Consideramos aqui apenas a parte dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, resultando em 88 páginas do documento. Destaca-se, de antemão, que nossa análise **não encontrou ocorrências ligadas ao professor na parte da BNCC correspondente ao ensino médio**. Portanto, todas as ocorrências abaixo correspondem aos anos finais do ensino fundamental. Após a análise de todos os termos com o auxílio da *Wordlist* e do *Concord*, chegamos a sete ocorrências categorizadas em quatro *frames*:

Quadro 9 - ocorrências EF_professor na seção de Língua Portuguesa

Elemento de *Frame*	**Ocorrência**	***Frame* a qual pertence**
Professor	(1) Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar, no qual se amplia o número de professores responsáveis por cada um dos componentes curriculares.	Ampliação_de_participantes Um fenômeno faz com que ocorra um aumento no número de participantes de uma determinada atividade.
	(2) Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.	Ensino_Educação Este *frame* contém palavras referentes ao ensino e aos participantes do ensinamento. Um aluno começa a aprender sobre uma matéria, uma habilidade, um Preceito ou um Fato como resultado da instrução dada por um professor. Alguns nomes neste *frame* (diretor, por exemplo) se referem às posições administrativas e não são elementos relevantes do *frame*; estes serão movidos.
	(3) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos. (...) utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes,	Colaboração O Parceiro_1 e o Parceiro_2 ou um grupo de Parceiros trabalham juntos em algum Empreendimento. Os Parceiros apresentam status semelhante, mesmo quando são expressos separadamente.

	acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores (...) Comparar, com a ajudado professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes (...)	
	(4) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão (...)	Compartilhamento Neste frame um protagonista compartilha com outro protagonista uma experiência.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Como pode ser observado, encontramos quatro *frames* diferentes (Ampliação_de_participantes, Ensino_Educação, Colaboração e Compartilhamento), tendo o *frame* de Colaboração quatro ocorrências distintas. Uma análise mais apurada do professor como EF de cada cena nos conduz, previamente, a algumas conclusões:

- O *frame* de Ampliação_de_participantes insere-se em um contexto de explanação acerca do que muda na vida dos alunos após ingressarem nos anos finais do ensino fundamental: amplia-se o número de professores. Não há nada nessa cena, então, que coloque o EF professor como agente ou auxiliador de uma cena educacional. Portanto, nesse caso, nada corrobora para construção de sua imagem.
- O *frame* Ensino_Educação é acionado pela unidade lexical orientações e traz a imagem de um professor ativo. Entretanto, ao ampliar o contexto linguístico em que essa cena é encontrada, notamos que todo o conhecimento e as ações requeridas convergem para o aluno. Esse trecho encontra-se no quadro explicativo do eixo leitura, na coluna referente à "adesão às práticas de leitura":

> **Mostrar-se ou tornar-se receptivo** a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas **possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura**, apoiando-se nas marcas linguísticas, **em seu**

> **conhecimento** sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (BRASIL, 2018, p.74)

- O professor, nesse único caso, é aquele que dá orientações. De fato, o processo educacional deve sempre estar centrado no aluno, no entanto, é preciso lembrar que a Base Nacional Curricular Comum não é um documento elaborado para guiar os alunos durante as aulas, mas sim para nortear o trabalho dos profissionais da educação. É preciso, então, questionar: **com quem esse texto dialoga**?
- Do mesmo modo que no *frame* Ensino_Educação, no *frame* de Colaboração, o professor está ao lado do aluno em um papel ativo: ajudar. Portanto, o levantamento (também raro com apenas quatro ocorrências) do EF professor nesse contexto (assumindo o papel de colaborador dentro desse *frame*) revela que o docente é aquele que **ajuda o aluno a selecionar e analisar diversas fontes**, **auxilia no processo de reescrita de textos** dos mais variados gêneros, **colabora** para que o aluno aprenda a elaborar perguntas e, por fim, **assessora** também no processo de comparação de dados e fontes de diversas naturezas. Mais uma vez, contudo, a conversa não é dirigida diretamente para o professor.
- Por fim, o *frame* de Compartilhamento ocorre em um contexto distinto e confuso. A cena acionada está no quadro referente à oralidade (embora a leitura em voz alta por si só seja oralização) e pede ao aluno para que faça a leitura em voz alta de diferentes gêneros que podem ou não ser compartilhadas com os professores. Não há indicação do que "leituras compartilhadas ou não com o professor" realmente significa: as leituras feitas em voz alta podem ou não serem feitas para o professor ou podem ser de escolha do aluno sem que o professor também tenha conhecimento do texto?

> Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil. (BRASIL, 2018, p. 161)

O levantamento feito do EF professor em diferentes contextos do discurso da BNCC **pouco nos diz a respeito do papel do professor de português**. Além das ocorrências serem escassas, **não contribuem para o entendimento acerca do trabalho do professor**.

Uma breve comparação com um documento nacional norteador antecessor à Base sugere a expectativa de um profissional docente ativo e mediador. Os PCNs de LP possuem duas seções que dialogam diretamente com os docentes: seção intitulada "*Ao professor*" e a seção "*A mediação do professor no trabalho com a linguagem*". Uma busca com a ferramenta *WordSmith Tools* nos permite encontrar 82 ocorrências do EF professor (em um documento de 107 páginas). Dentre essas ocorrências, mais da metade estão ligadas ao *frame* de Ensino_Educação, relacionando as ações do EF professor às unidades planejamento, seleção de conteúdos, elaboração de materiais dentre outras UCs e ULs típicas dessa cena. Outro *frame* recorrente é o de Colaboração, colocando o professor ao lado do aluno no processo educacional. Exemplos de como essas cenas aparecem podem ser vistas em:

- O professor pode selecionar situações didáticas adequadas que permitam ao aluno, ora exercitar-se na leitura de tipos de texto para os quais já tenha construído uma competência. (Ensino_Educação);
- O professor deve planejar atividades regulares de leitura, assegurando que tenham a mesma importância dada às demais. (Ensino_Educação);
- o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos linguísticos para o aluno poder revisar o texto. (Ensino_Educação);
- É tarefa de todo professor, portanto, independentemente da área, ensinar, também, os procedimentos de que o aluno precisa dispor para acessar os conteúdos da disciplina que estuda.
- Além das atividades de leitura realizadas pelos alunos e coordenadas pelo professor (...). (Colaboração)
- O aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor. (Colaboração)

A análise de todos os contextos em que o elemento professor está presente nos permite conceber que, para os PCNs, os professores são agentes integrantes da cena Ensino_Educação, devendo estar atentos às necessidades do aluno, almejando, ao lado dos discentes, o desenvolvimento das habilidades relacionadas à área da linguagem.

Esse pequeno levantamento acerca das duas principais cenas presentes nos PCNs, criados em 1998, nos leva ao questionamento sobre o lugar ocupado hoje pelo profissional

docente em nossa sociedade. O dito ou não dito, a presença e a ausência são marcas relevantes para a compreensão de como uma sociedade concebe um determinado sujeito.

Para proceder a análise contrastiva dos discursos, passemos, nesse momento, para análise dos relatos docentes.

6.2 ANÁLISE DOS DISCURSOS DOCENTES

Esta parte do nosso trabalho procederá a análise do discurso dos docentes participantes dessa pesquisa. Após serem feitas essas discussões, partiremos, por fim, às análises contrastivas dos discursos dos textos elegidos para este estudo.

A partir da parte fechada de nosso questionário, conseguimos, pois, compreender o perfil docente deste estudo:

- Nossa amostra possui 15 professoras (88,2%) e dois professores (11,8%).
- A média das idades dos participantes da pesquisa é de 39 anos.
- O tempo médio de trabalho docente é de 16 anos.
- Todos os participantes atuam no ensino fundamental, 13 lecionam no ensino médio, seis trabalham com Educação de Jovens e Adultos. Um trabalha com cursos profissionalizantes e um também atua no ensino superior. (o número ultrapassa o número de participantes, pois a maioria dos profissionais trabalha em mais de uma escola).
- Oito profissionais atuam em duas escolas (47,1%), cinco lecionam em uma escola (29,4%), e quatro em três escolas (23,5%).
- Atuam principalmente em redes públicas: 10 em redes municipais, 11 em redes estaduais de ensino, um em um Instituto Federal e um em uma escola militar. (novamente, o número excede o número de participantes, devido ao fato de esses trabalhadores e trabalhadoras atuarem em mais de uma escola).
- 12 profissionais têm mestrado profissional concluído, seis possuem especialização *Lato Sensu*, quatro estavam no mestrado profissional em andamento e dois no doutorado em andamento.
- Majoritariamente, gastam mais de cinco horas por semana com atividades do tipo planejamento, correção e elaboração de provas: 14 profissionais levam esse

tempo (82,4%). Dois gastam de quatro a cinco horas e apenas um gasta de três a quatro horas.

Embora nossa amostra possua um número pequeno de participantes, alguns dados se aproximam do perfil docente nacional. O último Censo Escolar realizado em 2021, trouxe os seguintes dados que se assemelham aos da nossa pesquisa:

> De acordo com o Censo Escolar 2021, 595 mil docentes atuaram na educação infantil no ano de referência do levantamento. Já **o ensino fundamental concentrou a maior parte dos profissionais da educação básica**: 1.373.693 (62,7%) dos 2,2 milhões. Um total de 516.484 atuou no ensino médio. **As professoras correspondiam à maioria em todas as etapas**, segundo a pesquisa: 96,3% na educação infantil, 88,1% nos anos iniciais e 66,5% nos anos finais do fundamental, respectivamente. No ensino médio, 57,7% do corpo docente era composto por mulheres.
>
> No que diz respeito à docência em cursos de graduação, mais especificamente no que tange ao grau de formação dos profissionais, o Censo da Educação Superior 2020 **mostrou que 35,2% (113.740) dos 323.376 professores possuem mestrado e 48,9% (158.225), doutorado**. Os doutores são mais frequentes na rede pública, enquanto, na rede privada, a maior parte é de mestres, no ano de referência da pesquisa. Homens são maioria nas duas redes de ensino. O perfil médio do corpo docente mostrou, ainda, **que 39 anos é a idade mais frequente** entre os atuantes em instituições públicas e 40 anos entre os professores de instituições privadas. (BRASIL, 2021, destaques nossos)

Desse modo, como congruências temos uma amostra composta majoritariamente por mulheres, faixa-etária em torno dos 39 anos, atuantes nos anos finais do ensino fundamental e que têm, pelo menos, mestrado. Desse modo, embora não possa representar o todo (por ser um estudo de caso), existe uma aproximação da amostra deste estudo com os dados da docência no país.

Portanto, encontramos, nesse primeiro momento, o perfil do participante deste estudo. Ficam em destaque algumas questões. A primeira relacionada ao gênero. O fazer docente tem gênero e, por ser majoritariamente feminino, perpassa por várias problemáticas (que não são nosso objetivo nesse momento), mas vale retomar o que foi discutido por Apple (1987). Devido ao fato da sociedade ainda ser machista, o dado da profissão ter forte presença feminina auxilia para a desqualificação e desprestígio da sociedade. Além disso, poderíamos, ainda, suscitar as questões complexas relacionadas à sobrecarga de trabalho ou à maternidade.

Um segundo ponto diz respeito à média das idades e também à média de anos trabalhados em sala de aula. Esses professores lecionaram há tempos a partir dos PCN, a maioria formou-se com o documento já consolidado, desse modo, sua formação inicial deve ter

levado em consideração o ensino a partir do texto e a concepção da língua a partir do uso, interação e reflexão.

O dado referente à pós-graduação revela uma busca, apesar de todas as horas trabalhadas dentro e fora de sala, pelo aperfeiçoamento do trabalho docente. Além disso, outro ponto relevante diz respeito à sobrecarga do trabalho, uma vez que os participantes dispendem mais de cinco horas de seu tempo fora de sala de aula em atividades relacionadas ao fazer docente, mesmo trabalhando em duas escolas.

Assim, essa pesquisa é marcada, em sua maioria, pelas vozes de **mulheres, com 39 anos** e um **tempo considerável de docência**, que **possuem mestrado**, **trabalham em redes públicas de ensino**, em, pelo menos, **duas escolas**. Gastam, fora da sala de aula, **mais de cinco horas** em atividades relacionadas à docência. **Trabalhadoras, qualificadas, dotadas de saberes advindos também do chão da sala de aula, sobrecarregadas pelas horas dispensadas em seu fazer docente**.

Montado o perfil docente dos participantes desta pesquisa, passemos, então, para a análise dos relatos obtidos.

6.2.1 Contextualizando o *frame* de pesquisa: o docente e sua prática

Antes de passarmos à descrição da rede de *frames* suscitada, cabe considerar as marcas do processo investigativo e do discurso do pesquisador nesta rede.

De fato, temos um cenário/*frame* de Pesquisa que se institui pelos EFs Pesquisador, Pesquisado, Objeto e Instrumento. Assim, a palavra do EF Pesquisado não é, de fato, inteiramente livre. Ante o Objeto e o Instrumento da Pesquisa, há uma delimitação clara sobre "o que falar" (um bimestre de aulas de Português) e mesmo "como falar" (gênero relato):

> Ao longo de sua experiência docente, você certamente consegue destacar ações específicas à profissão de professor de Língua Portuguesa. Entretanto, quando se formou, talvez você não soubesse sobre todas as atividades que você exerceria (ou não estava seguro quanto a elas). Pensando **nos alunos que estão se formando**, gostaríamos que você **relatasse** como é um **bimestre** na vida de um docente de português (a ideia é que você destaque todas as atividades que, de fato, faz, **dentro e fora da sala de aula**).

Portanto, o enunciado proposto delimita o discurso: é necessário que o docente **relate as atividades** executadas durante todo o bimestre. Outro direcionamento importante dado diz respeito ao destinatário do relato: **o estudante do curso de Letras**, futuro (a) professor (a). Desse modo, espera-se um detalhamento das ações específicas às aulas de português, além da necessidade de inclusão de atividades desempenhadas dentro e fora da sala de aula, uma vez que o trabalho docente vai além dos muros da escola. Os *frames* partem, então, do super*frame* Atividades_Docentes_Professor_de_Português. Este *frame* e sua descrição seguem abaixo:

Quadro 10 - Atividades_Docentes_Professor_de_Português

Atividades_Docentes_Professor_de_Português
Este é um *frame* para atividades durativas nas quais um Docente de Português entra em um estado contínuo de Atividade relacionada ao âmbito escolar, permanecendo neste estado por determinada Duração de Tempo. A Atividade do Docente de Português deve ser intencional e pode ou não ser exercida em um determinado local do âmbito escolar.
No início do bimestre/trimestre, [IND] faço um planejamento do que pretendo trabalhar durante aquele período. [IND]
EFs centrais:
Docente de Português: indivíduo que leciona a disciplina escolar Português e encontra-se engajado na realização de uma determinada atividade relacionada ao âmbito escolar.
Atividade: indica o que o Docente de Português realiza dentro ou fora da sala de aula.
Local onde o Docente de Português exerce determinadas atividades relacionadas à sua profissão. Pode ser dentro ou fora do ambiente escolar.
Duração: Identifica a quantidade de Tempo que a atividade dura.
Tempo: Identifica o Tempo em que a atividade ocorre.
Unidades Lexicais e Unidades Construcionais:
Planejar v., fazer um planejamento v., desenvolver conteúdo v., ensinar v., controlar a turma v., criar projeto v., tirar dúvidas v., selecionar v., elaborar v., participar de reuniões v.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

O *frame* Atividades_Docentes_Professor_de_Português foi, incialmente, adaptado do *frame* Atividade, presente na página da *Frame*Net[42], sua construção final se deu através da análise dos relatos docentes deste trabalho. Assim, temos o EF Docente de Português preenchido pelo próprio profissional que responde ao instrumento. Um Elemento de *Frame* crucial para as análises foi Local. Os relatos apresentam atividades docentes que são realizadas dentro ou fora da sala de aula, alguns professores e professoras optaram, inclusive, por realizar essa divisão de tipo de ações em seu texto, como explicitado nos excertos abaixo:

> *AÇÕES DENTRO DA SALA DE AULA: acompanhamento disciplinar e pedagógico dos alunos no processo de ensino-aprendizagem; análise e correção dos processos*

[42] http://webtool.framenetbr.ufjf.br/index.php/webtool/report/frame/main

> *avaliativos internos junto aos alunos; análise e correção dos processos avaliativos externos (Prova Brasil e PAAE); feedback aos alunos e aos supervisores quanto aos resultados de aprendizagem obtidos nas atividades avaliativas; elaboração, aplicação e análise de projetos (...) AÇÕES FORA DA SALA DE AULA: elaboração, análise e correção de atividades e avaliações internas diariamente; participação em eventos acadêmicos (simpósios, seminários, congressos, palestras, congressos etc.); participação em cursos de formação de professores (com validação curricular ou não); participação passiva e ativa em reuniões administrativas e pedagógicas junto à supervisão e aos demais colegas professores da mesma disciplina e/ou de outras disciplinas (...)*
>
> *Fora de sala de aula há o planejamento semanal, bimestral e anual de acordo com as normas da escola em que se trabalha. Infelizmente, não raras vezes, há também a compra de materiais para serem usados em sala de aula como papel e outros itens. Nem sempre é possível cumprir o planejamento tal como foi feito, pois a prática escolar requer muito mais que conteúdos pedagógicos. (...)*
>
> *Na sala de aula, às vezes, trabalho com o livro didático como um norte para o currículo proposto: leitura de textos, atividades de interpretação, exercícios sobre a gramática da língua, produção textual, debates, brincadeiras, jogos, literatura, correção de atividades. Além disso, faço um trabalho de curadoria em casa para buscar atividades complementares como objetos digitais de aprendizagem, filmes, livros, reportagens atualizadas, memes sobre algum tema, músicas. Também crio alguns projetos interdisciplinares com o objetivo de ampliar o repertório de conhecimento, oportunizar o trabalho em grupos maiores e oferecer experiências inovadoras e lúdicas para que o ato de ensinar e aprender saia da rotina e se torne uma ação mais prazerosa. Em casa, também preparo, imprimo e corrijo as atividades, provas e trabalhos.(...)*
>
> *lecionar não se restringe a sala de aula. Nosso trabalho não termina quando saímos do espaço escolar. Levamos os anseios nossos e de nossos alunos conosco. Refletimos exaustivamente sobre nossa prática para buscar a melhor estratégia que acolhe os sujeitos aprendizes. Enfim, este desafio que mais me fascina. (relatos docentes retirados do corpus)*

Desse modo, como os professores e professoras escolheram pautar seus relatos a partir dessa divisão, os super*frames* Atividades_Docentes_Professor_Português_fora_sala_de_aula, Atividades_Docentes_Professor_Português_em_sala foram criados. Cabe ressaltar que algumas atividades, apontadas dessa forma pelos docentes, são exercidas dentro ou fora do ambiente escolar. Por isso são derivadas diretamente do Macro*frame* Atividades_Docente_Professor_Português.

Portanto, por se tratar de um elemento obrigatório, diferente do discurso analisado na BNCC, nos interessa compreender as cenas evocadas pelas trabalhadoras e trabalhadores da educação. O *frame* é ancorado na cultura, sendo assim, buscamos entender as cenas que fazem parte da cultura docente de LP, analisando se essas cenas também se encontrariam no discurso da base.

A análise do discurso baseada em *frames* encontrou 17 cenas principais que são evocadas 154 vezes pelos participantes da pesquisa. O quantitativo geral revela a **ênfase dada no trabalho realizado fora da escola,** o *frame* de Planejamento foi o mais acionado (todos acionaram o *frame* mais de uma vez, resultando em 63 ocorrências) e foi descrito por nove dos dezessete participantes da pesquisa. Com isso:

i. As atividades realizadas fora da sala de aula são representadas por oito *frames*, acionados 134 vezes, o que representa um total de 87,01% das evocações realizadas.
ii. As atividades realizadas dentro da sala de aula são representadas por cinco *frames*, sendo acionados sete vezes pelos docentes, o que resulta em 4,54% de cenas levantadas.
iii. Algumas atividades descritas são realizadas dentro e fora da sala de aula. Essas atividades são representadas por quatro *frames*, evocados 13 vezes, ou seja 8,44% de todas os acionamentos de frame realizados.

Embora seja possível montar uma rede de frames com as cenas evocadas, esse não é o objetivo deste estudo. A **semântica de *frames* entra para nos auxiliar como ferramenta,** para fazer um levantamento das cenas ancoradas na cultura docente. Por isso, escolhemos separar as cenas nesses grupos a fim de apresentar uma visão geral do que será analisado. Essa separação de cenas aparece no quadro abaixo:

Quadro 11 - Atividades docentes

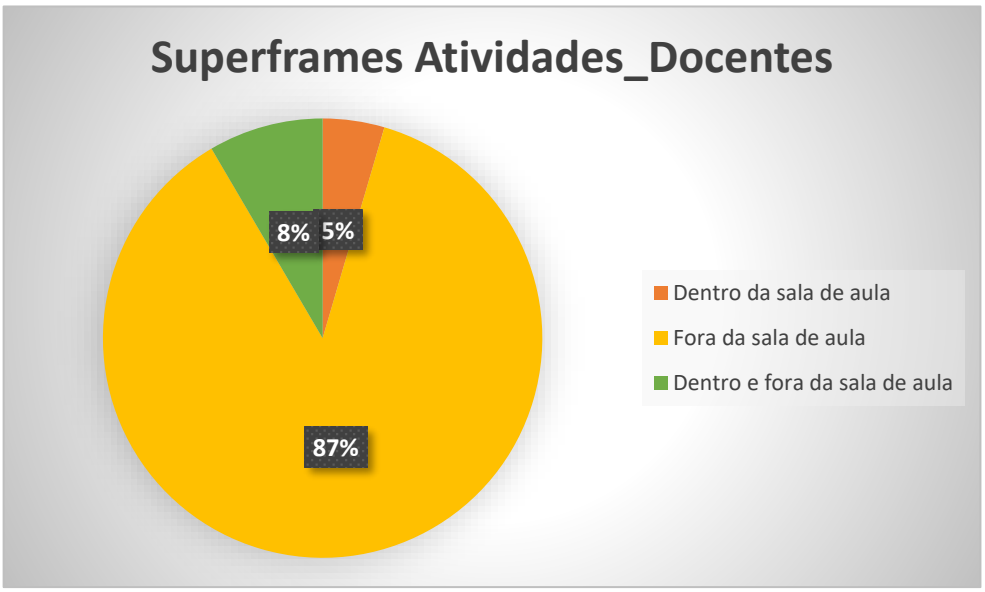
Atividades_Docentes_Professor_de_Português					
Fora_sala_de_aula 87%		Dentro_sala_de_aula 5%		Dentro _e_ Fora_ _sala_de_aula 8%	
Planejamento_pedagógico	47,01%	Desenvolver_conteúdo	28,7%	Suporte_emocional	46,15%
Correcao_de_atividades	14,17%	Prova	28,57%	Tirar_dúvidas	30,76%
Análise_de_atividades	5,97%	Passar_materia_no_quadro	14,28%	Compra_de_materiais	15,38%
Registros_escolares	11,19%	Gerenciar_conflitos	14,28%	Teletrabalho	7,69%
Projeto	9,70%	Estar_no_controle	14,28%		
Reunião_Pedagógica	7,46%				
Evento_social	0,74%				

Aperfeiçoamento_Profissional	3,73%				

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Os três grupos de cenas acionadas pelos participantes, podem, numericamente, ser expressos pelo seguinte gráfico:

Gráfico 1 - Super*frame* Atividades_Docentes



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A apresentação dos super*frames* acionados já nos fornece, de antemão, a análise de que a BNCC não conhece (ou escolhe ignorar) o trabalho exercido pelos docentes. Muito além da postura de mero facilitador/ monitor em sala de aula, o/a professor (a) é, sobretudo, **trabalhador exausto, exaurido e, mesmo assim, dedicado aos seus alunos e às realidades que encontra no caminho.** A forte presença divisora do EF Local revela, portanto, uma **falta de limites entre fora/dentro, entre onde começa e termina o labor docente.**

Para compreender esses dados, passemos para a descrição dos frames acionados dentro de seus grupos.

6.2.2 Super*frame* Atividades_Docentes_Português_fora_sala_de_aula – o docente e seu pretenso tempo livre

O primeiro Super*frame* analisado é aquele numericamente mais expressivo. Esse grupo refere-se ao já conhecido fato de que o trabalho docente não se encerra quando sai da escola.

Na verdade, como apontam os relatos, fora da sala de aula, a “demanda” é ainda mais laboriosa: pesquisa, escolhe, elabora, seleciona, corrige, assiste, lê, atualiza, reúne, registra e tantos outros verbos. Embora o número de *frames* deste grupo seja numericamente semelhante aos demais (sete frames), o fato de terem sido acionados 134 vezes nos discursos é um dado significante.

Quadro 12 - Atividades_Docentes_Professor_de_Português_fora_sala_de_aula

Atividades_Docentes_Professor_de_Português_fora_sala_de_aula
Este é um *frame* para atividades durativas nas quais um Docente de Português entra em um estado contínuo de Atividade relacionada ao âmbito escolar, permanece neste estado por determinada Duração de Tempo. A Atividade do Docente de Português deve ser intencional exercida em um determinado local fora da sala de aula.
No início do bimestre/trimestre, [IND] faço um planejamento do que pretendo trabalhar durante aquele período. [IND]
EFs centrais:
Docente de Português: indivíduo que leciona a disciplina escolar Português e encontra-se engajado na realização de uma determinada atividade relacionada ao âmbito escolar.
Atividade: indica a ação que o Docente de Português fora da sala de aula e caracteriza seu trabalho, sua profissão.
Local: ambiente fora da sala de aula em que Docente de Português exerce determinadas atividades relacionadas à sua profissão.
Duração: Identifica a quantidade de Tempo que a atividade dura.
Tempo: Identifica o Tempo em que a atividade ocorre.
Unidades Lexicais e Unidades Construcionais:
Planejar v., fazer um planejamento v., estudar v., criar projeto v.,

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

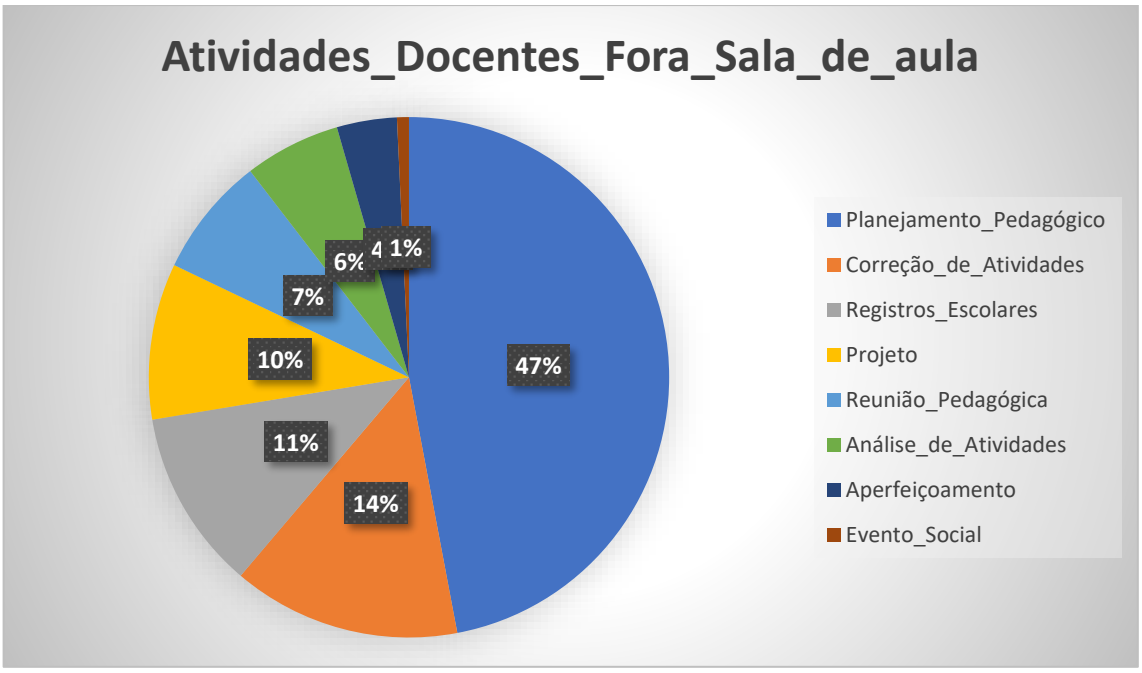
Os seguintes *frames* foram acionados para as ações praticadas fora da sala de aula:

a. Planejamento_Pedagógico – acionado 63 vezes (47,01% dos *frames* acionados no grupo);
b. Correção_de_Atividades – acionado 19 (14,17% dos *frames* acionados no grupo) – e Análise_de_Atividades – acionado oito vezes (5,97% dos frames acionados no grupo);
c. Registros_Escolares – acionado 15 vezes (11,19% dos *frames* acionados no grupo);
d. Projeto – acionado 13 vezes (9,70% dos *frames* acionados no grupo);
e. Reunião_Pedagógica – acionado 10 vezes (7,46% dos *frames* acionados no grupo) – e Evento_Social – acionado uma vez (0,74% dos frames acionados no grupo)
f. Aperfeiçoamento_Profissional – acionado cinco vezes (3,73% dos *frames* acionados no grupo);

Vale destacar previamente a escolha por agrupar os *frames* Correção_de_Atividades e Análise_de_Atividades (item b) e também Reunião_Pedagógica e Evento_Social (item e). A análise dos discursos revelou a natureza similar das cenas. Por isso, para fins analíticos, escolhemos proceder essas junções (que serão explicadas nas devidas subseções).

A apresentação percentual dessas cenas pode ser representada pelo gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Atividades_Docentes_Fora_Sala_de_aula



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

É preciso, nesse momento, discutir acerca da escolha desses profissionais em dar ênfase às atividades feitas fora do âmbito escolar. Os/as profissionais deste estudo têm preocupação com seu aperfeiçoamento e, como será analisado, existe um cuidado em mencionar o ensino a partir dos eixos de LP, portanto o pressuposto é que as aulas ocorram não da forma tradicional.

Embora essa tradição seja relatada em alguns discursos (como será analisado posteriormente), a formação continuada desses trabalhadores e trabalhadoras caminha para aulas não taxonômicas ou que utilizam textos de forma descontextualizada. É preciso, pois, respeitar as escolhas das cenas evocadas e não questionar a seriedade do trabalho feito por esses profissionais.

Precisamos, com isso, partir da compreensão de que o que esses sujeitos elegem como destaque do seu discurso o que consideram ser relevante para professores em formação

(seguindo o enunciado do instrumento). Uma hipótese para essa ênfase seria o trabalho "invisível" desses profissionais, a profissão docente é uma daquelas em que o trabalho "não se esgota" ao chegar em casa. Além disso, romper com a tradição "dá trabalho": pensar novas formas, repensar, atualizar-se. É todas essas ações estão presentes nos relatos. Passemos, então, para a análise desse primeiro *frame*.

a. Planejamento_Pedagógico

Para conseguir compreender a demanda atrelada ao planejar, partimos da descrição do *frame*:

Quadro 13 - Planejamento_Pedagógico

Planejamento_Pedagógico
Este *frame* envolve uma série de ações praticadas pelo Docente para atingir determinado objetivo pedagógico (aulas, provas, atividades). Essa cena pode mencionar o Tempo em que o objetivo irá acontecer (trimestre, bimestre, semana, mês), assim como a Duração do planejamento fora da sala de aula.
Exemplo: semanalmente [IND] organizo as aulas das turmas e [IND] faço adequações no planejamento semanal em função do trabalho e da progressão do aprendizado em sala; [IND] organizo previamente para o início de cada aula um esquema de revisão do conteúdo visto anteriormente.
EFs centrais:
Docente: indivíduo que pratica uma série de ações para atingir um determinado objetivo pedagógico
Objetivo pedagógico: O propósito da série de ações do Docente.
EFs não centrais
Tempo: tempo em que o objetivo pedagógico almejado pelo Docente irá ocorrer.
Duração: Período de tempo gasto pelo Docente na atividade de planejamento.
Unidades Lexicais e Unidades Construcionais:
Planejar v., organizar v., elaborar v., ler v., escolher v., selecionar v., planejar v., montar v., adequar v., adaptar v., readequar v.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

O *frame* de Planejamento envolve, como consta na descrição, uma série de ações, por isso, nos discursos deste estudo, é acionado por ULs e UCs pertencentes a campos semânticos distintos: estruturar, pesquisar, montar e adequar. Esse gama de unidades revela o trabalho minucioso ligado à cena. O quadro abaixo traz cada tipo de atividade exemplificada por segmentos dos relatos analisados, separando as ações também por momento em que ocorrem:

Quadro 14 - *Frame* de Planejamento

Tipo de atividade	ULs e UCs	Exemplo	
Estruturação das atividades pedagógicas	Pensar	e já [IND] pensar no trabalho final que as turmas realizarão a cada trimestre	**Antes da aplicação da atividade pedagógica**
	Planejar/ fazer planejamento/ ter que planejar	Como docente de Língua Portuguesa [IND] tenho que planejar as atividades a serem realizadas com os alunos	
	Organizar	[IND] organizo previamente para o início de cada aula um esquema de revisão do conteúdo visto anteriormente.	
Pesquisa para montagem das atividades pedagógicas	Pesquisar	[IND] pesquiso livros de literatura que, de preferência, possam ser encontrados com facilidade on-line ou na própria escola, para trabalhar o texto literário na sala de aula, principalmente, no ensino fundamental.	
	Buscar	faço um trabalho de curadoria em casa para [IND] buscar atividades complementares como objetos digitais de aprendizagem, filmes, livros, reportagens atualizadas, memes sobre algum tema, músicas.	
	Ler/ ver filme	Em momentos de lazer [IND] vejo sempre um filme, documentário ou leio um livro relacionado aos temas a serem trabalhados no bimestre.	
Montagem das atividades pedagógicas	Elaborar	Além de [IND] elaborar e corrigir provas, trabalhos e textos	
	Preparar	Durante um bimestre, [IND] preparo minhas aulas usando como suporte principal o livro didático	
	Montar	[IND] montar aulas para reflexão dos textos	
	Selecionar	[IND] selecionar obras literárias para leitura e desenvolver trabalho sobre elas	
	Escolher	[IND] escolho ou elaboro as atividades, os textos que serão lidos	

	Medir Tempo	[IND] meço o tempo que precisarei para desenvolver o assunto/tema.	
	Verificar disponibilidade	[IND] Verifico a disponibilidade dos materiais pedagógicos que serão necessários para as atividades a serem realizadas.	
Adequação no planejamento	Fazer adaptações	[IND] fazer adaptações no planejamento.	**Após a aplicação da atividade pedagógica**
	Fazer adequações	[IND] faço adequações no planejamento semanal em função do trabalho e da progressão do aprendizado em sala	
	Reajustar	Além do planejamento, execução, avaliações e correções, autoavaliações, [IND] reajustes na prática e no currículo	
	Replanejar	Nem sempre, também, a turma corresponde ao que foi pensado para ela, levando a [IND] replanejar a metodologia, o conteúdo e as intervenções que precisam realmente acontecer	
	Reprogramar	apesar de eu me organizar ao máximo, ocorrem outras atividades que , muitas vezes, não estavam previstas com antecedência na escola e que exige que eu reprograme as minhas aulas.	
	Fazer alterações	[IND] fazer, a critério de exemplo, alterações no que tange aos conteúdos.	

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

O destaque do momento em que ocorrem ("antes da aplicação" e "após a aplicação") é importante, uma vez que sinaliza que o planejar não limita-se à organização prévia dos conteúdos, mas é, na verdade, um processo contínuo que requer análises, avanços e retornos dos conteúdos e das abordagens.

As distintas ULs e UCs que acionam o *frame* de Planejamento podem ser representadas pelo seguinte trecho do relato da professora Zélia[43]: "a aula em si é apenas uma pequena parte

[43] Os nomes utilizados nos relatos são fictícios para preservar a identidade dos participantes da pesquisa

do trabalho". Segundo o questionário fechado aplicado, os participantes dessa pesquisa majoritariamente (82,4%) dedicam, além de seu tempo da escola, mais de cinco horas semanais para elaboração de suas aulas e de todas as atividades relacionadas à sua disciplina, o que pode ser exemplificado pelo seguinte discurso: "*São atividades da vida docente que tomam muito tempo. Na fase de testes e provas, por exemplo, as atividades em casa têm carga dobrada, de 8h a 10h semanais. Normalmente, para preparar as aulas gasto 3h a 4h.*"

Outro ponto relevante relacionado a essa primeira cena diz respeito às "realidades" mencionadas pelos professores e pelas professoras em seus discursos. O questionário fechado revelou que esses trabalhadores lecionam em pelo menos duas escolas (47,1% trabalham em duas escolas e 23,5% em três escolas). Portanto, as ações destacadas referem-se a **planejamentos (no plural)**. Vale destacar que, nas narrativas deste estudo, a preocupação em compreender os diferentes cenários em que transitam se faz presente, como pode ser observado em:

1. Antes de pontuar o recorte pedido, gostaria de sinalizar a vivência de duas realidades um pouco distintas; em uma das secretarias que trabalho nossas atividades são bimestrais e na outra trimestrais. Elas apresentam rotinas em alguns aspectos bastante distintas, desse modo vou apresentar os pontos de contato e retratar separadamente o que for distinto para que melhor as compreenda. (Zilda, março de 2020).

2. A atividade de planejamento de aulas em instituição militar é majorada pela burocracia. É necessário dispensar grande parte do tempo preenchendo relatórios e cadernos para serem apresentados à supervisão, sem que seja percebida qualquer influência dessa atividade na prática de sala de aula. São papéis que serão arquivados e contarão favoravelmente na nota da avaliação de desempenho do professor ao final do período letivo, demonstrando ser um bom cumpridor de tarefas e prazos. (Carlos, março de 2020)

3. (...) Em relação à escola municipal em que leciono, o planejamento é todo feito por mim, desde a seleção do conteúdo até a metodologia de ensino, o que demanda menos trabalho e tempo. Em contrapartida, a docência de língua portuguesa na EJA impõe também uma atividade específica que passa pelo desenvolvimento de habilidades que permitam que o ensino de português ocorra em ambiente inóspito e marcadamente heterogêneo, com alunos sob efeito de entorpecentes, usados na porta da escola, outros vindos do sistema prisional apenas para a aula, entendida por eles como único momento de liberdade do dia, alguns sonolentos pelo dia de trabalho pesado e senhores e senhoras com muito entusiasmo pela retomada dos estudos. (Relatos docentes retirados do corpus) (Carlos, março de 2020)

Portanto, para os/ as docentes participantes desta pesquisa, o planejamento é uma ação laboriosa, que leva em consideração diversas variantes: o segmento escolar, a "realidade" do local em que trabalha, a pesquisa por livros, filmes e outros gêneros que fazem parte do cotidiano dos estudantes ("faço um trabalho de curadoria em casa para buscar atividades complementares como objetos digitais de aprendizagem, filmes, livros, reportagens atualizadas, memes sobre algum tema, músicas." Trecho do relato de Mariele, março de 2020), tomando parte do tempo livre que possuem ("Em momentos de lazer vejo sempre um filme, documentário ou leio um livro relacionado aos temas a serem trabalhados no bimestre." Trecho do relato de Adélia, março de 2020). Além disso, o planejamento não ocorre apenas antes da aplicação das aulas ou atividades, ela ocorre ao longo do processo, uma vez que os/ as docentes analisam e refletem acerca do que foi proposto, reconduzindo seu trabalho ("Nem sempre, também, a turma corresponde ao que foi pensado para ela, levando a **replanejar**[44] a metodologia, o conteúdo e as intervenções que precisam realmente acontecer." Trecho do relato de Carolina).

b. Correção_de_Atividades e Análise_de_Atividades

As cenas de Correção_de_Atividades e Análise_de_Atividades foram agrupadas, já que, em alguns relatos, essas ações são apresentadas de maneira conjunta, como encontrado no relato da professora Elisa: "elaboração, **análise** e **correção** de atividades e avaliações internas diariamente." (destaque dado por nós). Essa apresentação conjunta não nos possibilita, no entanto, afirmar sobre qual atividade (analisar e corrigir) ocorre previamente. Alguns discursos mostram, como o apresentado anteriormente, que a análise inicial leva à correção, em outras exposições, nota-se que o ato de avaliar é, por sua vez, posterior ("corrigir a avaliar o caderno dos alunos" Trecho do relato de Ana).

É possível também levantar a discussão acerca da união desses *frames*, criando uma única cena com ULs e UCs distintas, já que o processo de correção nem sempre se resume a julgar se alguma resposta dada pelos (as) estudantes está correta ou não. A correção poderia ser, então, analítica, como é notado no relato da professora Zélia "Muitas vezes, é necessária a colheita das atividades para **correção atenta e individual** (este trabalho é feito fora da sala de

[44] Destaque ao verbo dado por nós.

aula também" (destaques dados por nós). Entretanto, como esse ponto não é levantado por todos os relatos, optou-se por não proceder à junção dessas cenas. Segmentos como "preparar avaliações e corrigir", apresentam apenas o *frame* Correção_de_Atividades, já trechos como "Depois de desenvolvidos os conteúdos, vem a fase de avaliação, que engloba visto nos cadernos, debates, jogos, testes escritos, provas escritas, entre outras estratégias que sejam eleitas para tal." (continuação do relato da professora Zélia), apenas a cena de Análise_de_Atividades é evocada. Portanto, para fins analíticos, escolheu-se o agrupamento dos frames.

Dadas as prévias justificativas e análises, seguem os *frames* dessa subseção:

Quadro 15 - Correção de atividades

Correção de atividades
Este frame designa a ação Docente de corrigir alguma atividade feita pelos estudantes.
Exemplo:
As produções de textos e provas são corrigidas fora de sala de aula [IND].
EFs Centrais:
Docente: indivíduo que propõe e corrige as atividades feitas pelos alunos.
Atividade: Atividade com fins didáticos elaborada pelo Docente para avaliar o desenvolvimento dos estudantes.
ULs e UCs:
Corrigir v., Fazer Correção v., correção n., são corrigidas v.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Quadro 16 - Análise de Atividades

Análise de Atividades
Este *frame* designa a ação Docente de analisar, em casa, uma Atividade feita pelos alunos. O objetivo dessa análise seria avaliar se os estudantes compreenderam ou não algum conteúdo lecionado durante as aulas.
Exemplo:
[IND] análise e correção de atividades e avaliações internas diariamente.
EFs Centrais:
Docente: indivíduo que propõe e avalia as atividades feitas pelos alunos.
Atividade: Atividade com fins didáticos elaborada pelo Docente para avaliar o desenvolvimento dos estudantes.
ULs e UCs:
Analisar v., Avaliar v., fazer avaliação v. fazer análise v.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Juntos, esses *frames* foram acionados 27 vezes. A análise desses segmentos revelou que nem sempre, como já explicitado, a correção é automática, o ato de corrigir exige uma análise, avaliação, o que leva tempo, por isso corrigir é tarefa feita em casa. Esse fato pode ser observado em:

1. Desde o início de carreira, quando trabalhava com alfabetização, tive o comprometimento com a [IND] correção de tarefas realizadas pelos alunos de forma individualizada. (Rachel, março de 2020)
2. Muitas vezes, é necessária a colheita das atividades para correção atenta e individual [IND] (este trabalho é feito fora da sala de aula também). (Zélia, março de 2020)
3. Elaboração, [IND] análise e correção de atividades e avaliações internas diariamente. (Elisa, março de 2020)
4. Aplicação e [IND] análise de projetos que envolvam leitura, escrita, oralidade, análise linguística e letramentos linguístico e literário. (Elisa, março de 2020)

Desse modo, mais uma vez, vale reiterar o tempo dedicado pelos (as) profissionais para realização dessas tarefas. Temos, neste estudo, discursos carregados de ações complexas, que exigem dedicação e cuidado. É preciso lembrar que corrigir e avaliar são crucias para o processo educacional, uma vez que, além de informar sobre a aprendizagem dos alunos, revelam aos professores e professoras sobre o andamento do próprio trabalho. Se a correção indicar que muitos (as) estudantes não conseguiram alcançar um patamar satisfatório, é preciso reavaliar seu método, o material utilizado, a linguagem ou "recalcular a rota" de suas aulas, por exemplo.

c. Registros_Escolares

Outra cena mencionada pelos participantes da pesquisa refere-se aos Registros_Escolares, acionada 14 vezes neste estudo:

Quadro 17 - Movimento Todos pela Base

Registros Escolares
Relaciona-se a uma série de documentos que o Docente deve preencher fora da sala de aula a fim de registrar algum dado específico (presença dos alunos, notas, desempenho, comportamento, dentre outros). O objetivo dos registros também consta nesta cena.
Exemplo:
É necessário dispensar grande parte do tempo [IND] preenchendo relatórios e cadernos para serem apresentados à supervisão [INI] sem que seja percebida qualquer influência dessa atividade na prática de sala de aula.
EFs centrais:
Documento: objeto que deve ser preenchido pelo Docente com um Objetivo pedagógico específico.
Docente: indivíduo que preenche uma série de Documentos com um Objetivo pedagógico específico.
Dado: informação que deve ser fornecida pelo Docente através do preenchimento dos Documentos.

Objetivo: a finalidade do preenchimento do Documento.
ULs e UCs:
Preencher v., registrar v., lançar v.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Os registros escolares referem-se, como apontado na descrição do *frame*, aos documentos que todo professor deve preencher ao longo do período letivo: diários, relatórios, fichas de desenvolvimento, pautas. Nos discursos analisados, os registros são referidos de maneira negativa, sendo considerados como a parte burocrática do fazer docente ("Há, ainda, a parte burocrática: preenchimento de pauta online (diariamente), preenchimento de fichas de avaliação de alunos com necessidades especiais (...)" Zélia, março de 2020), revelando-se ineficiente, sobrecarregando ainda mais o professor ("(...) temos uma sobrecarga de registros e preenchimento de formulários, itinerários e diários (previstos, porém como ferramentas ineficientes", Nísia, março de 2020); "O tempo gasto fora da escola é grande porque é preciso organizar as aulas, selecionar materiais e também preencher muitos papéis." Zilda, março de 2020).

Em teoria, os apontamentos feitos em relatórios e fichas poderiam ser uma importante ferramenta analítica do desenvolvimento dos discentes e também uma ferramenta autoavaliativa para o trabalho dos professores e das professoras. No entanto, tais registros acabam tomando o escasso tempo do trabalho docente e, em muitos casos, tornam-se "volume" ou "pilhas" em arquivos sem utilidade nas escolas. Além disso, em determinadas instituições, esses documentos são utilizados como forma de controle e cerceamento do trabalho docente. Todas essas problemáticas são pontuadas no discurso destacado abaixo:

> A atividade de planejamento de aulas em instituição militar é majorada pela burocracia. É necessário dispensar grande parte do tempo preenchendo relatórios e cadernos para serem apresentados à supervisão, sem que seja percebida qualquer influência dessa atividade na prática de sala de aula. São papéis que serão arquivados e contarão favoravelmente na nota da avaliação de desempenho do professor ao final do período letivo, demonstrando ser um bom cumpridor de tarefas e prazos. O trabalho docente é tão meticulosamente controlado por relatórios, que poderia ser desempenhado a distância, demandando muito mais trabalho fora de sala de aula que dentro dela. (Carlos, março de 2020)

Apesar da descrição acima representar a "realidade particular" de uma instituição militar (embora "realidades" sejam sempre ímpares), é preciso atentar-se para a utilização desses documentos como forma de cerceamento e ameaças ao labor de professores e de professoras. Infelizmente, uma análise de nosso cenário educativo atual, nos leva a crer que formas de dominação e de silenciamento como essas poderão tornar-se recorrentes. Além disso, cabe

questionar: se o professor e a professora dedicam tanto de seu tempo a essas atividades que não são, de fato, utilizadas para fins pedagógicos, quanto tempo resta a ele e a ela para dedicar-se a ações que, efetivamente, correspondem à sua área de conhecimento e que auxiliarão seus estudantes? Outros questionamentos, que anteveem nossa análise entre os discursos e serão retomados seriam: **retirar do professor e da professora tempo e autonomia para dedicar-se a sua área de saber não seria, então, uma estratégia para viabilizar a entrada de determinados materiais (como forma de "auxílio"), aqui leiam-se apostilas de sistemas de ensino com todo aparato tecnológico junto, controlando ainda mais o trabalho docente? Se retirar do professor o saber referente à sua área, o que lhe restará?**

d. Projeto

O *frame* de Projeto foi acionado 13 vezes pelos participantes da pesquisa. Sua análise nos revela uma contradição relacionada à definição do que é ou do que significa lecionar através de projetos. Antes de adentrarmos nesta questão, passemos para descrição da cena (retirada da página da *Frame*Net Brasil e adaptada para este trabalho):

Quadro 18 - Projeto

Projeto	
Um Agente, o qual pode ser um indivíduo ou um grupo, está envolvido em uma Atividade complexa. Um grande alvo que motiva o Agente executa a Atividade pode ser indicado. Ao invés de uma Atividade particular, um Campo de esforço pode ser indicado. O projeto também tem um Nome e um Tempo quando ocorre assim como um Lugar no qual ele pode ser permanentemente especificado.	
Exemplo	
Eu e mais duas professoras da área de linguagem desenvolvemos um projeto de leitura com as turmas, então fazemos planejamento trimestral também.	
EFs Centrais:	
Agente	O indivíduo ou empresa que desenvolve um projeto.
Alvo	O objetivo que o Agente prossegue para realizar determinadas medidas coordenadas.
Área	Uma área do esforço humano, tipicamente científica na natureza, na qual a Atividade do Agente falha.
Atividade **excludes:** Entidade_saliente	O que o Agente (um indivíduo ou membros de uma empresa) estão dedicados em fazer.
Entidade	Uma entidade (abstrata ou concreta) a qual está envolvida em uma Atividade implícita.
Projeto [project]	o permanente plano de ação no qual o Agente permite para prosseguir na Atividade.
ULs e UCs	
Projeto n., montar projeto v., fazer projeto v., desenvolver projeto v., criar projeto v.	

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

É preciso, inicialmente, salientar a importância da criação de projetos em que os/as docentes encontram-se verdadeiramente engajados. A aprendizagem que se dá por meio desse trabalho pode ser muito significativa para todos os envolvidos no processo educacional, uma vez que possibilita mais tipos de abordagens, fugindo às aulas tradicionais. Alguns participantes que acionam essa cena também descrevem o quão trabalhoso (embora compensador) pode ser preparar um projeto para ser utilizado em sala de aula. Mais uma vez, portanto, o professor reitera a questão do tempo gasto para desenvolvimento de suas atividades e também assinala sua sobrecarga de trabalho:

> Lá, eu e mais duas professoras da área de linguagem desenvolvemos um projeto de leitura com as turmas, então fazemos planejamento trimestral também para isso e precisamos ler os livros que indicamos, montar aulas para reflexão dos textos e já pensar no trabalho final que as turmas realizarão a cada trimestre. (...) (Zilda, março de 2020)

> Quando desenvolvo um projeto, por exemplo, de literatura na escola ou qualquer outro projeto, é trabalhoso, embora compensador, pois, apesar de eu me organizar ao máximo (...) (Lygia, março de 2020)

> Também crio alguns projetos interdisciplinares com o objetivo de ampliar o repertório de conhecimento, oportunizar o trabalho em grupos maiores e oferecer experiências inovadoras e lúdicas para que o ato de ensinar e aprender saia da rotina e se torne uma ação mais prazerosa. (...) (trechos de relatos docentes retirados do corpus) (Mariele, março de 2020)

Embora a utilização de projeto seja, em grande parte, positiva, os docentes relatam, entretanto, que, em alguns casos, sua utilização e participação pode ser meramente impositiva. Algumas escolas inserem esses projetos de modo forçoso, não tendo conexão alguma com o que é desenvolvido em sala. É preciso observar que a simples inserção desse tipo de trabalho não garante uma boa aprendizagem. Esse pensamento deriva de uma interpretação errônea ligada à aprendizagem por projetos, o que gera naqueles que estão “vendo de fora” (pais e outros membros da comunidade), todavia, uma falsa imagem de “educação de qualidade”. Essas imposições são relatadas em discursos como:

> Além desses projetos trabalhamos com o projeto anual da escola que na realidade só é executado efetivamente no segundo semestre que é a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia. Os projetos da outra escola, embora existam, não valorizam muito a perspectiva protagonista dos alunos e dos professores. (...) (Zilda, março de 2020)

> Há ainda os projetos comuns da escola que também têm que ser desenvolvidos de acordo com a minha disciplina. (...) (Lygia, março de 2020)

> inserção de projetos (abruptamente) na rotina inventados de repente pela regional (...) (Trechos de relatos docentes retirados do corpus) (Zilda, março de 2020)

É preciso, portanto, reiterar que, assim como o *frame* de Registros_Escolares, a cena de Projeto também vem sendo utilizada, em alguns contextos, por aqueles que detêm certo poder no âmbito escolar (coordenadores, gestores e sistemas de ensino) para cercear e controlar o trabalho docente.

e. Reunião_Pedagógica e Evento_Social

As cenas subsequentes serão analisadas de maneira conjunta, uma vez que apresentam uma crucial característica em comum: ainda que ocorram fora da sala de aula, acontecem dentro do ambiente escolar, normalmente em dias em que o professor não precisaria comparecer à instituição, inclusive, aos finais de semana. Desse modo, passemos para a análise dos frames de Reunião_Pedagógica (acionada 10 vezes) e Evento_Social (lembrada apenas uma vez):

Quadro 19 - Reunião Pedagógica

Reunião Pedagógica
Encontros regulares entre Docentes e Coordenadores de uma determinada instituição escolar. O Tempo e a Finalidade desses encontros ocorrem também podem aparecer neste *frame*.
Exemplo:
Participação passiva e ativa em reuniões administrativas e pedagógicas junto à supervisão e aos demais colegas professores da mesma disciplina e/ou de outras disciplinas
EFs centrais:
Docentes: indivíduos que lecionam em determinada instituição e participam das reuniões pedagógicas.
Coordenadores: indivíduos que trabalham como coordenadores em determinada instituição escolar.
EFs não-centrais:
Tempo: momento em que ocorre a reunião pedagógica.
Finalidade: o motivo pelo qual ocorre a reunião pedagógica.
ULs e UCs: Participação em reuniões v., ter reuniões v., assistir às reuniões pedagógicas.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Quadro 20 - Evento Social

Evento Social
Um Evento_social ocorre quando os Participantes estão presentes para realizar uma função social ou atividade conjunta. O Evento_social é frequentemente uma festa ou celebração, na qual é possível falar sobre alguém que está sendo honrado (o Beneficiário) ou sua função pode ser para celebrar uma Ocasião em que os Participantes estão presentes. Muitas vezes, um participante específico, o Anfitrião, oferece um local para as pessoas se reunirem.
Exemplo

Há também o calendário a ser cumprido e isso faz com que, muitas vezes eu tenha que trabalhar em festas da escola em finais de semana ou fora do horário das minhas aulas.
EFs centrais
Participantes [Attendee] Participantes é usado para as pessoas que vão a um Evento_social.
Evento_social [Social_event] Este EF identifica o Evento_social em si.
ULs: participar, trabalhar

Fonte: *FrameNet* Brasil (2022)

Nos relatos em que esses *frames* são acionados, percebe-se, mais uma vez, o descontentamento dos (as) docentes. A presença nessas ocasiões é descrita como "*participação compulsória*", reuniões e eventos "*nem sempre acontecem no dia de trabalho do professor da escola, mas o professor precisa comparecer*" ou então em "*finais de semana ou fora do horário*" de suas aulas. Mais uma vez, é possível lembrar da importância dessas situações do ponto de vista pedagógico: reuniões são possibilidades de trocas docentes ou momentos singulares para compreender a evolução e as dificuldades dos alunos (as). As festas, por sua vez, (representadas pelo *frame* Evento_Social) geram a oportunidade de abrir a escola para pais e para comunidade em geral. No entanto, aqui temos uma "armadilha analítica", já que essa questão não pode ser analisada de modo simplista.

É importante salientar, mais uma vez, o cansaço docente impedindo que essas situações tornem-se, de fato, frutíferas. Seria ingenuidade pedir a professores e a professoras mais dedicação em ocasiões de deslocamento para seu local de trabalho em finais de semana ou em noites de descanso. Além disso, a baixa frequências dessas cenas pode (não há certeza nessa afirmação) revelar que muitos participantes desta pesquisa consideram, de fato, festas e reunião situações "óbvias" no âmbito escolar, não necessitando, então, de sua presença nos relatos para os futuros profissionais de Português.

f. Aperfeiçoamento

Antes de adentrar nessa última cena desse grupo de *frames* (Atividades_fora_sala_de_aula), vale lembrar que os/as participantes desta pesquisa estão fazendo ou fizeram o Mestrado Profissional em Letras da UFJF. Portanto, essa preocupação acerca de necessidade de aperfeiçoamento já seria evidente (sem que necessitassem de acioná-la em seu discurso). Voltando ao perfil retirado a partir do questionário fechado deste estudo, notamos que, além do mestrado profissional em curso ou concluído, alguns docentes têm

especialização (seis profissionais) ou/ e estão fazendo doutorado (2 profissionais). Dito isso, passemos para a descrição do *frame*:

Quadro 21 - Aperfeiçoamento

Aperfeiçoamento
Um indivíduo se empenha em uma determinada atividade (curso, pós-graduação, palestra, congressos, dentre outros) fora de seu horário de trabalho a fim de melhorar seu desempenho profissional e seu currículo.
Exemplo:
[IND] participação em eventos acadêmicos (simpósios, seminários, congressos, palestras, congressos etc.); [IND] participação em cursos de formação de professores (com validação curricular ou não);
EFs centrais:
Indivíduo: aquele que se empenha em uma determinada atividade para melhorar seu desempenho profissional.
Atividade: Aquilo a que o indivíduo se empenha para sua melhora profissional.
ULs e Ucs
Participar v., participação n, aprofundar v., aperfeiçoar v., estudar v.,

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Esse *frame*, embora numericamente menor, revela a preocupação com a atualização e com o estudo além da sala de aula. Mais uma vez, destaca-se que essa atividade é feita mesmo com os/ as docentes desta pesquisa trabalhando em dois ou mais colégios. A importância da formação continuada na vida docente é inegável. Seria ideal, portanto, que as próprias escolas utilizassem o tempo de reuniões pedagógicas para também oportunizar uma atualização de qualidade para seus trabalhadores. De fato, muitas instituições têm essa premissa em seu Plano Político Pedagógico, no entanto, nem sempre tornam esses momentos significativos para os docentes.

Após a análise deste último *frame* ligado ao grupo Atividades_Docentes_Professor_de_Português_fora_sala_de_aula, é possível traçar a partir de todas as cenas analisadas as seguintes conclusões prévias:

- Os/ participantes da pesquisa preferem discorrer sobre as ações feitas fora da sala de aula (87%). Talvez essa preferência se dê devido ao fato de esse trabalho representar um “trabalho invisível” quando comparado às aulas e atividades prontas entregues a alunos. Esse trabalho *backsatge* (que envolve desde o planejamento da aula até o aperfeiçoamento do professor) é o que toma mais tempo e, talvez, seja o menos valorizado.
- Questões relacionadas ao tempo gasto, cansaço e desgaste perpassam todas as cenas acionadas neste grupo.

- O trabalho docente é minucioso. Apesar da exaustão, a dedicação fica evidente nos discursos:
- O Planejamento (*frame* mais citado) exige dos/as docentes ações de diferentes naturezas: estruturar, pesquisar, montar, adequar.
- Corrigir nem sempre é tarefa automatizada de definição prévia entre certo/errado. Por vezes, essa correção precisa ser analítica, avaliativa, uma vez que essa avaliação interfere na compreensão acerca do desenvolvimento do aluno.
- Registros escolares são descritos como "perda de tempo" ou como formas de controlar o trabalho docente.
- Projetos mostram-se efetivos para os/as docentes quando lhes é permitida sua criação, a partir dos eixos da disciplina e também partindo das características de seus alunos, e seu desenvolvimento integrais. No entanto, algumas escolas utilizam projetos de maneira impositiva, o que limita e controla o trabalho dos/das profissionais participantes da pesquisa.
- Reuniões pedagógicas e eventos sociais nem sempre são utilizadas pelas escolas como espaços de integração e desenvolvimento docentes. Os/as professores (as) que acionam os frames associam, mais uma vez, as atividades a gasto de tempo.
- Os/as participantes da pesquisa preocupam-se com aperfeiçoar-se com cursos de pós-graduação, palestras ou cursos. Vale destacar que a busca por aprimoramento já está presente no perfil dos participantes, uma vez que são alunos ou ex-alunos do Mestrado Profissional em Letras da UFJF.

O primeiro grupo analisado (numericamente mais expressivo que os demais) já nos mostra a distância entre o fazer docente e o que é indicado aos professores e professoras pela BNCC. Fora da sala de aula, trabalhadores estendem seu trabalho, procuram conhecer melhor seus alunos e suas alunas, procuram atualizar-se ou precisam preencher formulários. Fora da sala de aula, docentes partem dos eixos do ensino de português para conseguir "alcançar" seus estudantes, não sendo, como sugere a base, meros colaboradores do processo. Dito isso, lançaremos, então, questionamentos iniciais, a partir dos *frames* deste grupo: **como um documento propõe-se ser basilar se ele, de fato, não conhece o trabalho (ou escolhe ignorar) daqueles e daquelas que irão dele utiliza-lo no dia-a-dia? Se escolhe ignorar, por que o faz?**

6.2.3 Super*frame* Atividades_Docentes_Professor_Português_em_sala

O segundo grupo analisado refere-se aos segmentos que descrevem ações feitas em sala de aula. Antes de iniciarmos o levantamento das cenas, é possível ler a seguir a descrição desse super*frame*:

Quadro 22 - Atividades_Docentes_Professor_de_Português_em_sala

Atividades_Docentes_Professor_de_Português_em_sala
Este é um *frame* para atividades durativas nas quais um Docente de Português entra em um estado contínuo de Atividade relacionada ao âmbito escolar, permanece neste estado por determinada Duração de Tempo. A Atividade do Docente de Português deve ser intencional exercida em um determinado local em sala de aula.
Nós precisamos aplicar provas (nossas ou de colegas dependendo do calendário da escola) [IND] [IND] [IND]
EFs centrais:
Docente de Português: indivíduo que leciona a disciplina escolar Português e encontra-se engajado na realização de uma determinada atividade relacionada ao âmbito escolar.
Atividade: indica a ação que o Docente de Português realiza dentro da sala de aula e caracteriza seu trabalho, sua profissão.
Local: sala de aula em que Docente de Português exerce determinadas atividades relacionadas à sua profissão.
Duração: Identifica a quantidade de Tempo que a atividade dura.
Tempo: Identifica o Tempo em que a atividade ocorre.
Unidades Lexicais e Unidades Construcionais:
Aplicar prova v., desenvolver conteúdo v., gerenciar conflitos v.,

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

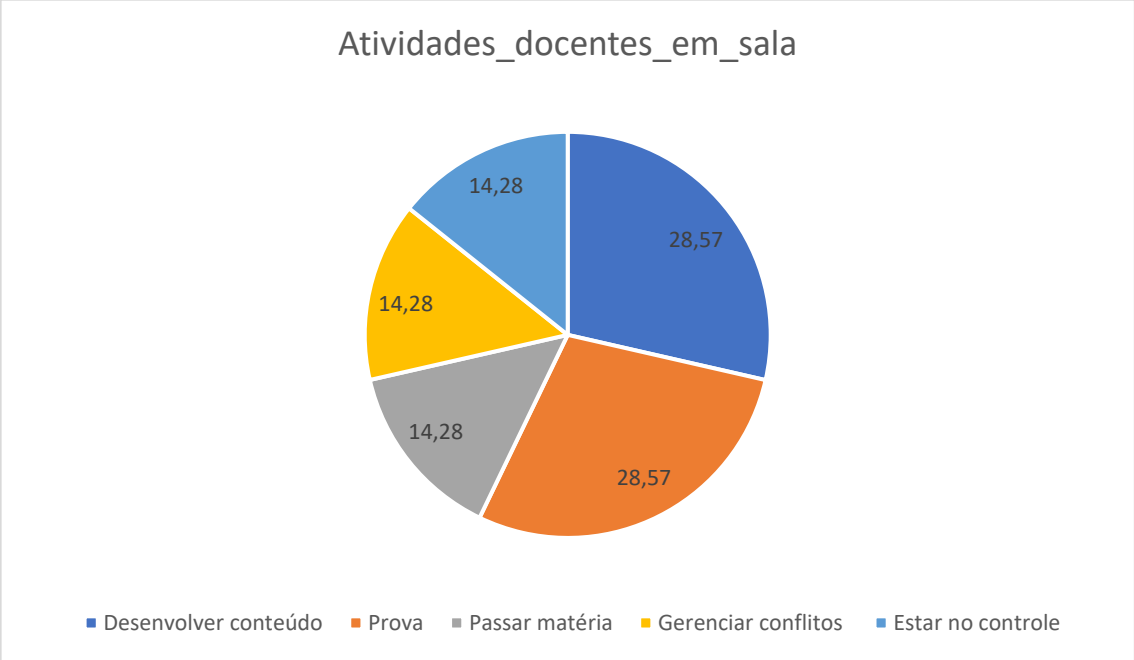
As cenas referentes ao grupo foram acionadas poucas vezes pelos/pelas participantes desta pesquisa. Embora não esteja expresso nos relatos analisados, é possível elaborar hipóteses acerca da escolha por não debruçar-se muitos sobre essas ações. Atividades feitas em sala de aula são, em sua maioria, prototípicas à cena da sala de aula, são condutas que a sociedade, no geral, espera dos professores.

Além disso, outra possibilidade, seria o fato dessas ações representarem apenas a ponta do *iceberg* do fazer docente. Passar a matéria no quadro, aplicar provas, desenvolver conteúdos representam o resultado de todo trabalho, como já dito, invisível, feito pelos trabalhadores e trabalhadoras da educação em seu tempo em casa. Desse modo, os/as participantes da pesquisa podem ter escolhido relatar esse aspecto de seu trabalho aos futuros professores de português (destinatário indicado no enunciado). Outro ponto apresentado como hipótese diz respeito ao fato de ações específicas às aulas de português (questão também direcionada no enunciado do questionário aberto) poderem ser descritas em *frames* como Planejamento e Projeto.

Dito isso, nesse super*frame* temos cinco *frames*, acionados sete vezes:

a. Desenvolver_conteúdo, acionado duas vezes (28,57% das cenas); Prova, acionado duas vezes (28,57% das cenas); Passar_matéria_no_quadro, acionado uma vez (14,28% das cenas);
b. Gerenciar_conflitos, acionado uma vez (14,28% das cenas); Estar_no_controle, acionado uma vez (14,28% das cenas).

Gráfico 3 - Atividades_docentes_em_sala



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Passemos agora para a descrição das cenas acionadas.

a. Desenvolver_Conteúdo; Prova e Passar_Matéria

Esses três *frames* foram agrupados pois representam ações associadas e esperadas, de acordo com o senso comum, ao fazer docente.

Seguem as descrições de cada uma das cenas:

Quadro 23 - Desenvolver_conteúdo

Desenvolver_conteúdo
Este frame refere-se ao trabalho realizado em sala de aula por um docente sobre algum conteúdo de sua disciplina. Esse trabalho envolve desde a explicação até a aplicação de atividades.

Exemplo:
[IND] selecionar obras literárias para leitura e desenvolver trabalho sobre elas
EFs centrais:
Docente: aquele que trabalha determinados conteúdos em sala de aula.
Conteúdo: Tópico da matéria sobre a qual o docente desenvolverá seu trabalho.
Unidades Lexicais:
Desenvolver conteúdo v., desenvolver trabalho v.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Quadro 24 - Prova

Prova
Este frame trata do teste ou exame do conhecimento de alguém ou habilidade em uma área particular. Um Examinador conduz uma Prova a um Examinado para determinar o Conhecimento do Examinado e / ou determinar sua Qualificação de algum privilégio; isso é feito pelo Examinado demonstrando uma habilidade ou escrevendo respostas para perguntas.
Exemplo:
[IND] Aplicar provas [IND] [IND] [IND] (nossas ou de colegas dependendo do calendário da escola)
EFs centrais:
Conhecimento A habilidade, prática ou comando de informações nas quais um Examinado é testado.
Examinado Aquele que passa por um teste de algum tipo.
Prova A Prova que alguém faz.
Qualificação Uma credencial ou status adquirido ao passar por uma Prova.
ULs: e UCs:
Aplicar v.

Fonte: *FrameNet* Brasil (2022)

Quadro 25 - Passar matéria no quadro

Passar matéria no quadro
Este frame refere-se à ação do Docente de Português de escrever algum Tema, uma Habilidade, um Preceito ou um Fato no quadro. O objetivo dessa ação, cópia no caderno feita pelos estudantes, deve estar descrita no frame.
Exemplo:
[IND] conteúdo de gramática com cópia no caderno
EFs centrais:
Docente de Português: indivíduo que leciona a disciplina escolar Português e que escreve Tema, uma Habilidade, um Fato o no quadro.
Tema: Área de conhecimento ou Habilidade que é ensinada.
Fato: informação recebida durante a aula.
Objetivo: Objetivo pelo qual o Docente de Português passa o Tema, uma Habilidade, um Preceito ou um Fato no quadro.
ULs e UCs:
Copiar, passar, com cópia

Fonte: *FrameNet* Brasil (2022)

Como já explicitado, os/as docentes participantes desta pesquisa escolheram não acionar de modo expressivo as três cenas acima. Além das hipóteses já elencadas, é preciso reiterar que essas cenas remetem, sobretudo, a aulas tradicionais. Os relatos analisados demonstram uma preocupação com tipos que aulas que fogem desse modelo clássico (como a elaboração de projetos ou a busca por novos gêneros, filmes ou livros por exemplo). Também vale ressaltar

que o *frame* Desenvolver_Conteúdo pode soar como amplo, não sendo possível listar as atividades ou procedimentos feitos para o desenvolvimento do conteúdo em sala de aula.

b. Gerenciar_conflitos e Estar_no_controle

Esses dois *frames* foram agrupados pois representam atitudes esperadas pela sociedade e que caracterizariam um/ uma "bom/boa professor/a". Segue a descrição dessas cenas:

Quadro 26 - Gerenciar conflitos

Gerenciar conflitos
Neste frame um Agente é responsável por controlar conflitos (de diversas naturezas) entre Lado_1 e Lado_2, conceptualizadas coletivamente como Lados. A natureza do conflito e o tempo em que ocorre também pode estar presente na cena.
Exemplo:
Além de o professor precisar gerenciar conflitos de todas as espécies que surgem durante as aulas, como questões de disciplina, questões afetivas e até mesmo emocionais, apesar de nem sempre estar preparado para isso. [IND] [IND]
EFs centrais:
Agente: indivíduo responsável por gerenciar os conflitos ocorridos entre os lados.
Lado_1: um dos participantes do conflito. Lado_2: outro participante do conflito.
Lados: Os lados expressos em conjunto em um conflito.
Elementos de frame não centrais:
Natureza: refere-se ao tipo de conflito ocorrido
Tempo: tempo em que ocorre o conflito.
ULs e UCs :
Gerenciar conflitos v.

Fonte: *FrameNet* Brasil (2022)

Quadro 27 - Estar no controle

Estar no controle
A Entidade_controladora tem controle consciente sobre uma Entidade_dependente, Situação_dependente ou uma Variável_dependente.
Exemplo:
Ter controle de turma
EFs centrais:
Entidade_controladora: Coisa ou pessoa cujo comportamento controla uma Situação_dependente, uma Dependente_variável ou uma Entidade_dependente.
Entidade_dependente: Entidade, geralmente uma coisa, que é influenciada em seu comportamento por uma Entidade_controladora ou por uma situação controladora.
Situação_dependente: **excludes:** Variável_dependente: Situação cujas características temporais ou outras são influenciadas por uma Entidade_controladora, um evento controlador ou uma Variável_controladora
Variável_dependente **excludes:** Entidade_dependente: Uma variável escalar, cujo valor depende do comportamento de uma Entidade_controladora.
ULs e UCs:
Ter controle v.

Fonte: *FrameNet* Brasil (2022)

O último agrupamento de cenas que ocorrem dentro de sala de aula traz *frames* que foram acionados apenas uma vez (assim como Passar_matéria_no_quadro). O que chama atenção nas duas cenas é o fato delas representarem "habilidades" que muitos esperam dos professores: controlar uma turma ("controlar" deve ser lido como controle disciplinar) e, ainda, administrar situações de diferentes naturezas que ocorrem durante as aulas (desde brigas até questões emocionais trazidas pelos estudantes). O primeiro ponto que pode ser levantado diz respeito ao fato dessas habilidades não serem objeto de estudo e reflexão nas faculdades. Como aprender a lidar com questões emocionais de diferentes estudantes? Ou, ainda, como "ter controle" de uma turma de quarenta alunos em situações cotidianas, mas difíceis, como um dia muito quente (sala sem ar-condicionado ou ventiladores), por exemplo?

Além disso, vale apontar que as duas cenas remetem a situações que nem sempre designam situações ideais ou produtivas do ponto de vista pedagógico. "Controlar uma turma" significa, segundo a concepção tradicional de aula, manter todos quietos? O silêncio e a quietude são indicadores de uma aula de qualidade? Uma hipótese para a pouca expressividade desses *frames* nos relatos desta pesquisa remete justamente a esses fatos: são habilidades que, além de extrapolar as atribuições dos/das docentes, podem gerar interpretações dúbias a respeito de suas aulas.

Após as descrições das cinco cenas acionadas no super*frame* Atividades_docentes_em_sala, podemos chegar às seguintes conclusões:

- Os *frames* deste grupo não são numericamente expressivos, ou seja, os/as docentes escolheram não desenvolver essas ações em seus relatos.
- As ações desse grupo denotam aulas tradicionais: passar matéria no quadro, "desenvolver" conteúdo, aplicar provas, controlar a turma e administrar conflitos de diversas naturezas.
- Embora sejam ações comumente associadas aos docentes, essas atividades são, na verdade, genéricas e não conseguem, de modo específico, demonstrar como é um bimestre na vida de um professor de português. Essa afirmação pode ser uma hipótese para a baixa menção dessas cenas.

- *Frames* como Estar_no_controle remetem a questões disciplinares esperadas pelo senso comum. Entretanto, é preciso destacar que nem sempre esse controle caracteriza uma “boa” aula.
- Como já mencionado, os/as docentes desta pesquisa têm como característica a busca por aperfeiçoamento profissional. Talvez essa busca faça com que esses/essas profissionais busquem práticas diferentes das tradicionais em seu cotidiano. Por isso, a baixa frequência desses *frames* (mesmo essas cenas sendo mais prototípicas para a sociedade).

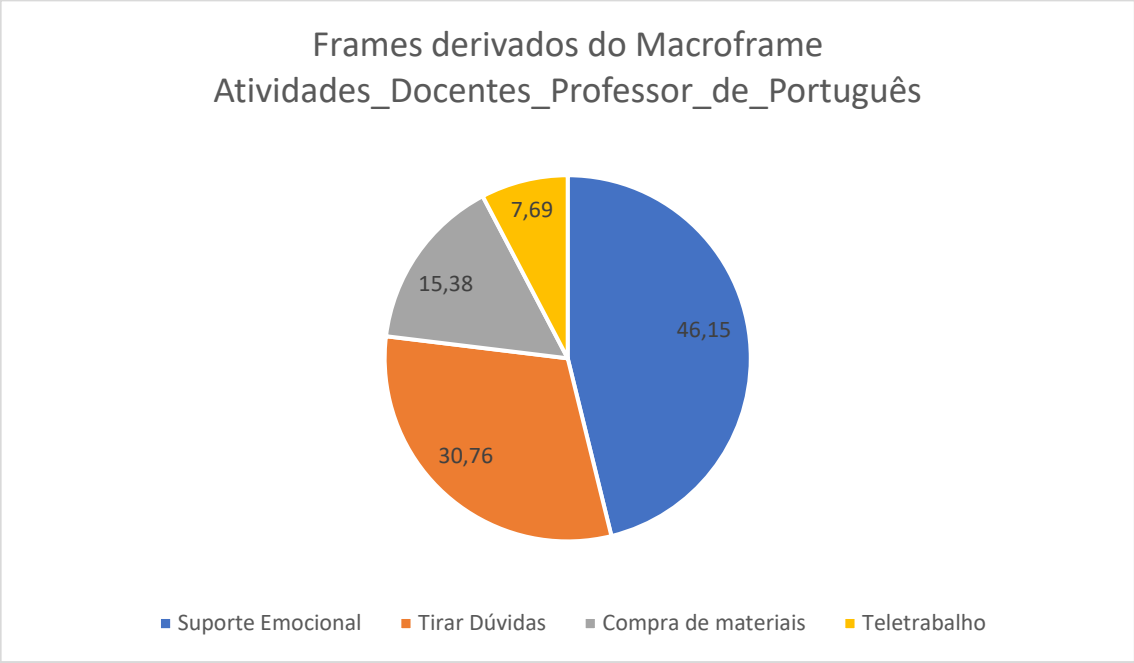
6.2.4 Atividades exercidas dentro e fora da sala de aula (sem *Superframe* específico)

As atividades reunidas neste tópico derivam diretamente do Macro*frame* Atividades_Docentes_Professor_de_Português. Essas cenas foram agrupadas dessa maneira pelos seguintes motivos: os relatos indicam que os *frames* podem acontecer dentro e fora da sala de aula (como tirar dúvida ou dar algum suporte emocional); sua ocorrência independe de um lugar físico (como no caso da compra de materiais para escola); por fim, o *frame* específico de Teletrabalho traz novas configurações acerca do local de trabalho.

Dito isso, as cenas desse Macro*frame* são:

a. Suporte_emocional – acionada seis vezes (46,15% das cenas desse grupo);
b. Tirar_Dúvidas e Teletrabalho – o primeiro acionado quatro vezes (30,76% das cenas desse grupo); já Teletrabalho, cena acionada apenas uma vez (7,63%).
c. Compra_de_materiais – acionada duas vezes (15,38% das cenas desse grupo);

Gráfico 4 - Atividades docentes (dentro e fora sala de aula)



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Passemos agora para descrição e compreensão desses frames nos relatos analisados.

a. Suporte_emocional

O *frame* de Suporte_emocional apareceu seis vezes nos discursos docentes. Embora, neste estudo específico, ele tenha sido pouco mencionado, vale destacar que, segundo o senso comum, disseminado em filmes ou séries, por exemplo, tal "habilidade" é esperada e associada ao profissional da educação: professor/a é aquele/a que acolhe, ouve; aquele/a que dá conselhos e observa com atenção cada um de seus alunos/as.

Dito isso, passemos à descrição da cena:

Quadro 28 - Suporte Emocional

Suporte Emocional
Neste frame um Auxiliador oferece suporte emocional para uma Parte_beneficiada. É preciso destacar que nem sempre o Auxiliador possui formação específica para realização de tal tarefa.
Exemplo:
[IND] atender as dificuldades dos alunos, não só em relação à matéria, mas também em questões emocionais, familiares.
EFs centrais:
Auxiliador: aquele que oferece suporte para a Parte_Beneficiada.
Parte_Beneficiada: aquele que é auxiliada pelo Auxiliador.
ULs e UCs:
Atuar como psicóloga; atender a questões emocionais; gerenciar questões afetivas.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Um primeiro ponto que pode ser levantado a respeito deste *frame* diz respeito ao preparo dos/as profissionais da educação para conseguir lidar com as diversas questões emocionais trazidas pelos estudantes: não existe um preparo. Lidar com o ser humano, de fato, significa lidar com o inesperado, com o inacabado, com o inconcluso. Todas as profissões que lidam diretamente com o outro podem, em algum momento, esbarrar em questões nomeadas como exclusivamente pessoais. O ser, como já discutido pela Linguística Cognitiva, não é um sujeito cartesiano, tradicional, há um *continuum* entre elementos "racionais" e emocionais, ou seja, eu sou feito das minhas experiências acumuladas ao longo da vida. Não é possível, portanto, depreender-me dela para exercer apenas uma faceta do que somos.

Entretanto, o profissional, como visto até aqui, já sobrecarregado, também traz consigo, claro, suas questões. O que pode ser visto no relato das professoras Elza e Nísia "Levamos nossos anseios e de nossos alunos conosco" , "(...) somos um pouco pais e mães, e psicólogos" não há uma "divisão de anseios", os "anseios" misturam-se na jornada, os papeis exercidos confundem-se, sobrepõem-se.

Os relatos deste *frame* apresentam, então, profissionais que, embora escolham ouvir e acolher seus estudantes, sabem que tal tarefa pode ser cansativa e desafiadora: "(...) questões afetivas e até mesmo emocionais, **apesar de nem sempre estar preparado para isso**", ou em "**Além disso tudo**, sempre tenho que **tirar um tempinho** para atuar como "psicóloga e conselheira" de meus alunos" (Carolina, março de 2020)

O *frame* de Suporte_emocional nos leva, então, ao questionamento acerca da preparação de professores e professoras para essa tarefa, mas também aponta para a necessidade de busca desse suporte para os próprios profissionais da educação.

b. Tirar_dúvidas e Teletrabalho

"Tirar dúvidas" representa uma ação comumente associada aos professores. Embora mencionada apenas quatro vezes, os relatos deste estudo mostraram uma mudança de cultura, devido aos novos tempos, nessa ação. Após a apresentação do frame, faremos essa discussão:

Quadro 29 - Tirar dúvidas

Tirar dúvidas

Este *frame* corresponde à ação do Docente de sanar as dúvidas e as dificuldades de seus Alunos. Esta cena pode acontecer em um determinado Local (dentro ou fora da sala de aula). O Tempo em que essa atividade ocorre também pode ser expresso.
Exemplo:
Disponibilizo meu contato (e-mail ou Watts) [IND] para sanar dificuldades dos meus educandos com tarefas, dar dicas literárias ou receber produções de textos [IND].
EFs centrais:
Docente: trabalhador que leciona em uma escola e se coloca à disposição para sanar as dúvidas e dificuldades de seus alunos.
Aluno: indivíduo matriculado em uma instituição de ensino para que aprimorar suas habilidades ou adquirir um determinado conhecimento em aulas mediadas pelo Docente.
EFs não centrais:
Local: local em que o Docente sana a dúvida ou dificuldade de seu Aluno.
Tempo: momento em que o Docente utiliza para sanas a dúvida ou dificuldade.
ULs e UCs:
Sanar dificuldades, tirar dúvidas, atender às dificuldades, atender às dúvidas

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Como é observado no exemplo do quadro relativo à cena, chama a atenção, mesmo que por escolha docente, a disponibilização do número de telefone para tirar dúvidas via *WhatsApp*. Faz-se necessário levantar a discussão acerca da invasão do trabalho em ambientes pessoais. Como já destacado, o trabalho do professor não acaba ao sair da escola, entretanto, novos tempos, com novos meios de comunicação e novas possibilidades de acesso à vida de professores e professoras nos leva a cenas como a descrita acima. Pensando, sobretudo, em auxiliar seus estudantes, docentes acabam sobrecarregando-se ainda mais.

Esse novo tipo de sobrecarga nos leva ao próximo frame. Por esse motivo, ele foi associado à cena Tirar-dúvidas. Segue sua descrição para posterior análise:

Quadro 30 - Teletrabalho

Teletrabalho
Um Trabalhador exerce uma Atividade Remunerada em sua Casa.
Exemplo:
[IND] adesão e participação integral ao **teletrabalho** [IND] [IND impetrado pela Secretaria Estadual de Educação de MG
EFs centrais:
Trabalhador: Aquele que exerce a atividade remunerada em sua casa.
Atividade remunerada: O trabalho exercido pelo Trabalhador em sua Casa.
Casa: Local em que reside e também o local em que o Trabalhador exerce sua Atividade Remunerada.
ULs e UCs:
Adesão e participação ao teletrabalho; ensino remoto; participação em lives

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Para que consigamos compreender esse *frame*, é necessário recapitular o período em que esta tese está sendo escrita. Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou que o mundo estava (e ainda está) vivendo uma pandemia devido ao espalhamento do vírus

Sars-Cov-2, mais conhecido como coronavírus. Nesses tempos, as escolas brasileiras foram obrigadas a fechar suas portas e tentar, em meio a realidades distintas e um país desigual no que diz respeito a acessos (desde o acesso a saúde, o acesso à alimentação, o acesso à moradia digna até o acesso à tecnologia e à internet), buscar alternativas para que seus estudantes não ficassem abandonados. Desse modo, esse frame traz consigo, assim como o Tirar_dúvidas um novo cenário para o trabalho docente. Nesse caso, a separação entre o que é trabalho e o que é casa/vida pessoal torna-se ainda mais obscura.

A coleta de dados desta pesquisa foi feita também em março. Desse modo, os participantes da pesquisa estavam adaptando-se a essa nova realidade e a essas novas demandas de um "novo mundo". Um dos participantes da pesquisa escolheu, então, relatar as demandas desse novo cenário:

> (...) atualmente, com a pandemia da COVID-19, participação em **lives, reuniões virtuais, cursos e minicursos, por meio de plataformas, sites e aplicativos da internet**; adesão e participação integral ao **teletrabalho** impetrado pela Secretaria Estadual de Educação de MG, a partir do mês de junho de 2020, usando os meios e os materiais disponibilizados aos docentes e discentes, e colaborando com a implementação de outros recursos, a fim de dirimir dúvidas e dificuldades dos estudantes durante o **processo de ensino remoto.** (Elisa, março de 2020)

Professores e professoras viram-se sendo obrigados a dominar novas ferramentas de trabalho e adaptar-se ao ensino remoto. Discutiu-se muito até o momento sobre a exaustão dos profissionais da educação, a Covid- 19 trouxe consigo uma nova carga de trabalho aos educadores e um novo estigma relacionado a sua figura: docentes são aqueles que, segundo parte da sociedade e da classe política, não querem voltar ao trabalho[45] (apesar das novas atribuições docentes e do óbvio medo de contaminação ao voltar a escolas precárias e incapazes de executar os protocolos sanitários de segurança).

Embora, claro, o teletrabalho e o ensino remoto não sejam temas de discussão desta pesquisa, assim como a pandemia não é prevista para nenhum profissional como cotidiana, um dos participantes optou por narrar, de forma extensa, essa nova configuração laboral de sua rotina. Este trabalho, vale salientar, possui também um recorte temporal e a pandemia "acertou em cheio" nosso fazer científico. Provavelmente, se os dados desta pesquisa fossem coletados pouco tempo depois, a cena de Teletrabalho seria muito mais recorrente, uma vez que estamos

---

[45] https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/04/20/ricardo-barros-governo-critica-professores.htm

a mais de um ano do início da pandemia e ainda não temos perspectivas de melhoras ou sequer conseguimos ensaiar uma volta segura ao ensino presencial. O que destaca-se, então, é a característica, não romantizada, mas imposta, de reinventar-se e adaptar-se ligada aos docentes. Mais uma vez, enfatiza-se a exaustão e as condições extremas as quais esses trabalhadores sempre são submetidos.

c. Compra_de_materiais

Esse *frame* foi acionado apenas duas vezes nos relatos desta pesquisa. Entretanto, provavelmente, se a pergunta investigativa desta pesquisa fosse relacionada às condições de trabalho, essa cena seria muito mais recorrente.

Quadro 31 - Compra de materiais

Compra de materiais
O Docente contribui com dinheiro para comprar Materiais ausentes na escola. O Propósito da compra também é expresso neste *frame*.
Exemplo:
(...) a [IND] compra de materiais para serem usados em sala de aula como papel e outros itens.
EFs centrais:
Docente: trabalhador da educação que contribui com dinheiro para a compra de materiais ausentes na escola.
Materiais: insumos, instrumentos ou ferramentas ausentes na escola.
Propósito: a finalidade do material comprado.
UL:
Comprar v.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A cena Compra_de_materiais revela a precariedade das salas de aula em que os/as docentes encontram-se. Como já dito, a baixa frequência do *frame* não pode ser associada a uma baixa ocorrência dessa situação nas escolas brasileiras. Nota-se, portanto, que além das atribuições comuns ao professorado, além de suas demandas de trabalho fora da escola e, lembrando de seu salário nem sempre ideal, ele precisa, muitas vezes, para que seus alunos tenham uma mínima qualidade de ensino, comprar insumos básicos para escola.

As análises das cenas que ocorrem dentro e fora das salas de aula nos levam às seguintes conclusões prévias:

- Profissionais da educação precisam desenvolver habilidades distintas para exercer sua profissão: saber ouvir, dar conselhos, reinventar o espaço de sua sala de aula, dominar ferramentas tecnológicas.
- Devido a novos meios de comunicação a ao cenário pandêmico mundial, os limites entre sala de aula e casa/vida pessoal dos profissionais de educação tornaram-se confusos.
- A precariedade das escolas é tomada também como responsabilidade dos/das docentes, já que eles precisam, muitas vezes, contribuir com dinheiro para compra de materiais básicos para poder atuar em sala de aula.

6.3 ANÁLISE CONTRASTIVA – BNCC X DISCURSO DOCENTE

> *Agora nos obrigam a debater-nos contra a asfixia controladora que vem da mídia, de gestores e das avaliações, dos currículos por competências, do controle repressor dos docentes e de suas organizações profissionais, da imposição do currículo único, do material didático único, do padrão mínimo, único de qualidade.*
>
> *Arroyo, Miguel G.. Currículo, território em disputa (p. 48). Editora Vozes. Edição do Kindle.*

Essa última parte de nossa análise colocará em evidência as análises feitas a partir dos discursos da BNCC e também das vozes dos/das próprias trabalhadoras da educação. A citação de Arroyo (2011) que aparece acima, nos lembra tudo aquilo que cerceia nosso trabalho e nos enfraquece não apenas enquanto classe, mas também enquanto indivíduo: mídia, gestores, avaliações, currículos por competência. Inicialmente, cabe destacar que fica evidente a tentativa de silenciamento (talvez asfixia) da figura docente.

Antes de apresentar as conclusões analíticas do contraste dos achados de cada discurso, cabe, mais uma vez, elucidar uma “questão-chave” para este estudo. Os discursos analisados partem de objetivos distintos. A Base propõe-se ser um documento norteador de aprendizagens essenciais, os relatos docentes, por outro lado, tinham como claro objetivo a compreensão acerca do fazer do docente de LP. O contraste aqui proposto não foi feito partindo de textos com objetivos equivalentes. A análise contrastiva pretendida é feita pensando em um texto e seu destinatário, pensando que seria necessária a presença daquele que, realmente, utilizará as ideias ali contidas para seu trabalho diário. Entretanto, tal presença não ocorreu. A ausência

desse profissional da educação, assim como a redução de ser labor à mera execução não devem, portanto, ser ignoradas.

A BNCC apresenta nove *frames* em que o EF Professor aparece. Segundo o documento, o professor de português deveria:

- Ser responsável, junto aos pais, pelo sucesso dos alunos.
- Dispor de livros e apostilas adequadas.
- Orientar os alunos quanto às especificidades de textos de diferentes gêneros.
- Ajudar os alunos na organização esquemática de informações retiradas de diversas fontes.
- Auxiliar, junto aos demais colegas de classe, os alunos a corrigir e aprimorar as produções textuais.
- Ajudar os estudantes na formulação de perguntas.
- Auxiliar os alunos na comparação dos conteúdos, dados e informações advindas de fontes diversas.

Em contrapartida, o discurso docente apresenta 17 cenas, evocadas 154 vezes, representando atividades que ocorrem dentro e fora da sala de aula. Segundo os relatos analisados, os profissionais:

- Planejam suas atividades. Essa cena envolve atividades de pesquisa, montagem e, ainda, adequação posterior à aplicação da atividade.
- Corrigem e analisam as atividades aplicadas.
- Lidam com as burocracias escolares.
- Montam projetos ou executam projetos da escola em que trabalham.
- Participam de reuniões pedagógicas e eventos do âmbito escolar.
- Desenvolvem conteúdos, passam matéria no quadro.
- Precisam ter controle de turma.
- Aplicam provas.
- Auxiliam os estudantes em questões emocionais.
- Tiram dúvidas.
- Arcam com materiais necessários para suas aulas.

- Na pandemia, precisaram dar suas aulas de forma remota.

Após esses dois panoramas gerais apresentados, retomaremos o quadro montado na seção referente ao fazer docente. Será acrescentado ao quadro original, os *frames* levantados a partir do discurso dos participantes desta pesquisa e também da BNCC:

Quadro 32 - Pontos relevantes para docência e os *frames*

O fazer docente de Língua Portuguesa – pontos relevantes para análise		**Fazer docente de português segundo a BNCC – *frame***	**Fazer docente de português segundo os discursos docentes - *frames***
Profissional docente (NÓVOA, 2017), dotado de saberes (TARDIF, 2010; NÓVOA 2009, 2017, APARÍCIO, 2001)	A docência precisa ser considerada enquanto profissão. O/a docente é um profissional dotado de saberes advindos de diversas fontes (suas aulas, escola, colegas de profissão, currículos educacionais, suas experiências individuais, a língua de seus alunos, o meio em que se encontram).	Não aparecem frames relacionados a esse ponto	Planejamento_pedagógico, Correção_de_atividades, Projetos, Aperfeiçoamento_Profissional, Desenvolver_conteúdo, Tirar_Dúvidas, Teletrabalho
Profissional reflexivo que adapta-se, de forma crítica, ao meio em que se encontra, (LIBERALI, 2015, CAVALCANTI, 2013, ANTUNES, 2003, GIRROUX,1997)	O/a profissional docente reflete de forma crítica sobre o meio em que se encontra, sobre as demandas de sua sala de aula, seus alunos e, ainda, repensa seu próprio fazer docente.	Não aparecem frames relacionados a esse ponto	Planejamento_pedagógico, Correção_de_atividades, Projetos, Aperfeiçoamento_Profissional, Desenvolver_conteúdo, Reuniões_pedagógicas, Registros, Teletrabalho
Agentes intelectuais transformadores (NÓVOA, 2009,2017, GIRROUX, 1997), sujeitos ativos e competentes (TARDIF, 2010)	Agentes dotados de intelectualidade que assumem seus saberes e modificam o meio em que se encontram.	Não aparecem frames relacionados a esse ponto	Planejamento_pedagógico, Correção_de_atividades, Projetos, Aperfeiçoamento_Profissional, Desenvolver_conteúdo, Tirar_Dúvidas, Teletrabalho
Profissionais que compreendem a docência como própria das	A docência é uma profissão que precisa da compreensão acerca do outro com	Não aparecem frames	Estar_no_controle, Suporte_Emocional

interações humanas (FREIRE, 1974/2011)	todas as suas limitações e inquietações; Por isso é, sobretudo, uma profissão dotada de humanidade no sentido adjetival da palavra.	relacionados a esse ponto	
Profissional consciente de seu papel político (FREIRE, 1974/2011, GIRROUX, 1997)	O/ a profissional docente é consciente de que seu ato pedagógico não é neutro e que carrega consigo posições políticas.	Não aparecem frames relacionados a esse ponto	Planejamento_pedagógico, Projetos
Profissional inacabado para aprendizagem – aprender sempre (FREIRE, 1974/2011)	O/ a profissional docente precisa ter consciência de que a aprendizagem é contínua, se dá por diversas formas e não se esgota nas universidades.	Não aparecem frames relacionados a esse ponto	Aperfeiçoamento_Profissional
Profissional dotado de uma formação linguística ampliada (CAVALCANTI, 2013; GARCIA-REIS, 2017)	O/ a profissional docente deve posicionar-se de maneira responsável com relação aos saberes de seu campo sendo um profissional ético, um leitor crítico, pertencente ao seu tempo, atento às demandas e sensível a questões sociais e políticas.	Não aparecem frames relacionados a esse ponto	Planejamento_pedagógico, Correção_de_atividades, Projetos, Aperfeiçoamento_Profissional, Desenvolver_conteúdo, Teletrabalho
Profissional autônomo (ANTUNES, 20003)	O/ a profissional docente deve buscar autonomia para montar, planejar, elaborar, repensar suas aulas, suas práticas, não sendo apenas um repetidor de ideias de outrem.	Não aparecem frames relacionados a esse ponto	Planejamento_pedagógico, Projetos, Aperfeiçoamento_Profissional,
Profissional que parte dos quatro eixos norteadores para suas aulas. (ANTUNES, 2003)	Partindo da concepção de língua em uso, advinda das interações humanas e situada nos contextos em que se encontra, o/ a profissional de LP precisa, para suas	Não aparecem frames relacionados a esse ponto	Planejamento_pedagógico, Projetos, Desenvolver_conteúdo,

	aulas, partir da centralidade do estudo do texto (oral ou escrito), pensando sempre nos eixos: produção, escrita, oralidade e análise linguística.		
Profissional com coragem de quebrar com a tradição (ANTUNES, 2003)	O/ a profissional docente precisa ter coragem de (ainda) quebrar com as tradições gramaticais prescritivas nas aulas de LP, aliando ideias advindas das teorias linguísticas ao seu fazer docente.	Não aparecem frames relacionados a esse ponto	Planejamento_pedagógico, Projetos, Apefeiçoamento_Profissional
Profissional que incorpora práticas de letramento ao seu fazer docente. (KLEIMAN, 2001, VIANA et al, 2016)	O/ a profissional não deve apenas conhecer o conceito de letramento, mas também deve incorporá-lo ao seu fazer docente, sempre acolhendo as manifestações heterogêneas de resistência advinda de seus alunos.	Não aparecem frames relacionados a esse ponto	Planejamento_pedagógico, Projetos, Apefeiçoamento_Profissional

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

O contraste fornecido visualmente na tabela acima (indicado na ausência de *frames* ligados ao fazer docente intelectual na BNCC) nos leva a crer que as vozes por trás da base, por mais que, inicialmente, se propusessem ao diálogo, **escolheram ignorar a figura dos profissionais docentes**. Sabemos, como já afirmado, que o foco do documento se dá nos pontos referentes aos conteúdos trabalhados nas escolas, partindo dos eixos do ensino de LP. No entanto, é preciso questionar: quem são aqueles que lerão e, de fato, "colocarão em prática" as premissas desse documento? Quem são aqueles que, enquanto profissionais críticos, reflexivos, autônomos, ao ler o que consta ali, irão: elaborar, buscar, pensar, repensar, rever, recalcular o trabalho?

O trabalho docente, como explicitado nos *frames* acionados pelos professores e pelas professoras, envolve um conjunto de complexas ações. Dito isso, o documento deveria, então, apresentar orientações básicas, pontos de partida para esse labor. Entretanto, isso não ocorre. Ao ler a Base, o/a docente de LP pode perceber que não há compreensão acerca do seu trabalho,

uma vez que as ações que a BNCC atribui a professores e a professoras não correspondem, de fato, à complexidade de seu trabalho.

Se partirmos da definição de *frames* utilizada para este trabalho, veremos que uma de suas bases é o ancoramento na cultura e nas experiências de um indivíduo de uma determinada sociedade. Se um grupo de indivíduos exclui forçosamente a presença de outro em uma determinada área, qual seria o objetivo? Nossa hipótese é que há um interesse no enfraquecimento da figura do professor de português a fim de reduzi-lo, como aponta a interpretação do próprio documento, ao papel de executor, facilitador.

O texto da BNCC, ao apresentar aquilo que se espera para o aluno, coloca o professor como um coadjuvante da cena:

> Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, **com ajuda do professor**, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos. (BRASIL, p.149, 2016)

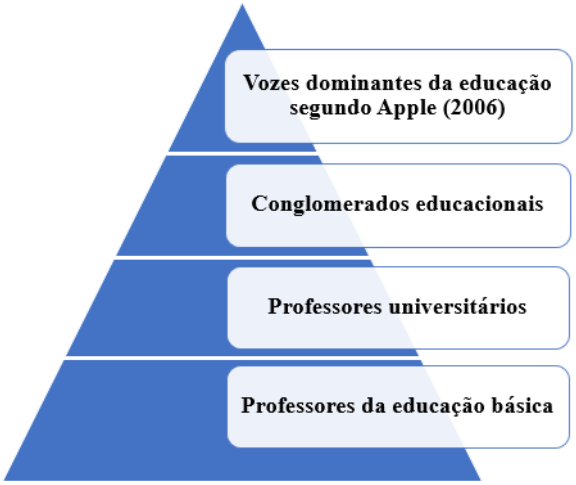
É claro que é esperado que o estudante desenvolva autonomia e criticidade diante do texto, mas profissionais de LP encontram-se ao lado dos alunos não apenas para auxiliar no desenvolvimento desses pontos, mas também para, previamente, fazer a seleção do texto e das questões de análise linguística relevantes a aquele gênero, por exemplo. O texto, do modo como foi construído, permite a leitura de que esses processos cognitivos complexos poderiam ocorrer em monitorias dadas pelos professores.

Mais uma vez, salientamos que a linguagem utilizada pelos PCN, ao contrário, respeitava aquele que leria o documento. Segundo os Parâmetros, o ensino e a aprendizagem de LP, enquanto prática pedagógica, ocorre a partir da articulação entre: o aluno, os conhecimentos operados nas práticas de linguagem, e a medicação do professor. (BRASIL, 1998, p.25) Na Base, em contrapartida, temos as presenças dos conhecimentos e também do aluno, não encontramos a presença docente. Existe, portanto, uma exclusão pela linguagem: **não se fala com o professor, não se fala para o professor, não se fala do professor. O diálogo ocorre com alguém "acima" do professor**.

Nesse ponto, então, recorremos às vozes dominantes na educação trazidas por Apple (2006). Quando analisamos as vozes por trás da base, encontramos institutos, organizações da sociedade civil que são responsáveis por cursos de formação continuada no país e/ou que possuem sistemas de ensino, produzindo apostilas e fornecendo plataformas educacionais. A

Base parece dialogar, pois, com esses indivíduos, uma vez que eles irão "formar" (em formações cotinuadas) muitos docentes atuantes em nossas redes públicas e, ainda, fornecer um material diretivo a aqueles e aquelas docentes atuantes nas redes privadas de ensino. Desse modo, se construíssemos uma pirâmide pensando nas vozes ouvidas pela sociedade sobre nossa educação, ela seria construída da seguinte forma:

Figura 6 - Vozes na educação brasileira



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Essas vozes seriam, ainda, aquelas ouvidas majoritariamente para a construção da Base e, ainda, aquelas com as quais a BNCC dialoga. Desse modo, os professores da educação básica representam a "massa" de profissionais que não é ouvida, pelo contrário, como discutido em nossa seção sobre os profissionais docentes, é silenciada (BOHN, 2013) e oprimida (FREIRE, 1968/2011). Enfatizamos que as ideias trazidas Nóvoa (2009) e Tardif (2010) acerca dos saberes, assim como os saberes próprios das aulas de LP, estão presentes nos discursos docentes. No entanto, muitos consideram que o único local produtor de saber "real" é a academia. Por isso, esses profissionais do ensino superior também estão presentes na pirâmide acima.

As burocracias associadas ao fazer docente, o trabalho em pelo menos duas escolas, as profissionais que possuem dupla jornada, os baixos salários, tudo isso corrobora para que muitos trabalhadores e trabalhadoras não consigam assumir ou mesmo reconhecer a intelectualidade de sua profissão.

Entretanto, os relatos docentes, ao contrário do esperado e do almejado pelo sistema, revelam trabalhadoras e trabalhadores que não abrem mão de sua intelectualidade e são

conscientes de seus saberes (NÓVOA, 20009, 2017, TARDIF, 2010, APARÍCIO, 2001). Pesquisam, procuram materiais, refazem suas aulas. Além disso, fazem uma reflexão crítica não somente a respeito de seu trabalho (replanejar, rever), mas também apresentam análises críticas sobre os sistemas educacionais nos quais encontram-se inseridos, acerca das burocracias e dos entraves encontrados, sobre os projetos sem proposições e que os excluem. São agentes transformadores, ativos e competentes (LIBERALI, 2015, CAVALCANTI, 2013, ANTUNES, 2003, GIRROUX, 1997). Além disso, a vocação humana própria da docência e o reconhecimento da necessidade sobre o auxílio no suporte emocional também encontram-se presentes em nossos relatos (FREIRE, 1996/2011). Os profissionais de LP, ainda, mostram-se preocupados não apenas com sua atualização pessoal, mas também com o ensino a partir do texto, buscando novos gêneros, sendo, então, profissionais autônomos e inacabados nos processos de aprender e ensinar (ANTUNES, 2003, CAVALCANTI, 2013, GARCIA-REIS, 2017, KLEIMAN, 2001).

É preciso aqui relembrar que a amostra de discursos é de profissionais advindos do ProfLetras, e que esse curso tem a preocupação basilar com a formação docente, considerando a realidade direta da sala de aulas em que esses profissionais atuam. Portanto, provavelmente, os relatos críticos e reflexivos desse estudo são fortemente marcados por esse viés formativo. Esse tipo de mestrado corrobora, segundo nossa perspectiva, para elaboração de pensamentos críticos, convidando a repensar suas práticas e seus fazeres docentes. Programas como esse fazem parte de movimentos de fortalecimento docente, e, como ressalta Arroyo (2013), tais movimentos recebem duras respostas daqueles que almejam dominar a educação. Uma dessas respostas, então, poderíamos inferir, é anular a presença docente nos currículos educacionais do país. Retomando uma citação do autor, o que está, então, em disputa é “(...) a docência, o trabalho, a liberdade criativa dos trabalhadores na educação” (ARROYO, 2013, p. 48).

O que encontramos na Base, infelizmente, é um discurso que caminha para aceitação da realidade e, além disso, ignora os saberes advindos dos professores. Isso porque sua concepção de educação se alinha a uma educação neoliberal de mercado, buscando formar uma mão de obra passiva e executora de ordens.

Ao analisar o processo tardio e excludente de escolarização no Brasil (BITTAR e BITRAR, 2012, SAVIANI, 2009,2018), percebemos que nosso sistema educacional poderia caminhar para culpabilizar os agentes educacionais acerca de seu fracasso (a sociedade sempre em busca de “culpados”), ao invés de exigir políticas públicas efetivas para nossa educação. A

criação de uma Base Curricular serviria, então, para “salvar” nossa educação, “igualando” não apenas os conteúdos, mas também as oportunidades.

Desse modo, a fim de resumir algumas problemáticas levantadas em nossas análises, tomamos a citação de Novaes e Jacomini (2019, p.111) a fim de compreender de forma crítica esse cenário:

> A recepção acrítica destes materiais por parte dos professores se deve, muitas vezes, às condições de trabalho deste profissional que, premido por jornadas de trabalho extenuantes e a falta de um aparato básico para a realização do trabalho pedagógico, como bibliotecas, laboratórios de ciências e de informática etc, acaba por ver no livro didático e nas apostilas a solução viável de ensino, frente as condições objetivas em que se encontra. (...) Nesse contexto, cabe contrapor à ideia de currículo centralizado como elemento fundamental à melhoria da qualidade da educação básica, a de que o fator essencial para a oferta de uma educação básica de qualidade está numa sólida formação dos professores em condições de trabalho que lhe permitam exercer a docência como uma verdadeira práxis educativa. (NOVAES e JACOMINI, 2019, P. 111).

Como aponta a citação acima, o currículo não pode ser tomado como o caminho para a melhoria de qualidade educacional. Como discutido por Apple (1979/2006) e Arroyo (2013), o currículo pode ser utilizado como ferramenta de controle. Quando não encontramos cenas educacionais que consideram efetivamente nossa docência, fica clara não só a tentativa de apagamento de nossa figura, mas também o controle. Além disso, podemos enxergar nessa estratégia também a tentativa de manter a hegemonia de ideias e uma visão de educação meritocrática para o mercado.

No entanto, os relatos docentes e os *frame*s elencados a partir desses discursos revelam um tensionamento, mostrando que essa hegemonia não será mantida de modo pacífico (Apple 1979/2006). De um lado, então, a imagem do docente como monitor da aprendizagem, de outro, o chão da sala de aula que muito destoa dessa monitoria. O chão da educação básica relata fazeres docentes dentro e fora de sala, análises críticas de sua inserção naquele contexto, relata as burocracias da sua exaustiva carga de trabalho, e a consciência acerca disso.

Por fim, o contraste dos discursos, assim como a análise das vozes por trás da base, nos conduz à ideia de que ainda há muito que se fazer, mas que há muito já sendo feito. O silenciamento docente se contrapõe ao discurso daqueles que ocupam, de fato, as salas de aulas. É uma luta, então, de forças e vozes desiguais. Entretanto, não é uma luta perdida. O fortalecimento da classe docente, a reflexão acerca de um ensino linguístico crítico não limita-se às universidades e, precisa, ser reforçado nos cursos de formação continuada para os trabalhadores e trabalhadoras que atuam na educação básica, sem que nesses cursos, esses

profissionais tenham seus saberes experienciais desconsiderados ou negados. Para “dar o troco” é preciso, entre outras coisas, ler criticamente o discurso contido na BNCC, Luta, diálogo e, por fim, resistência.

Passemos, então, para nossas considerações finais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> "A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: **aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele,** enquanto homens ou povos na luta incessante de recuperação da sua humanidade". (FREIRE, 1968/2001, p. 43, destaque nosso)

A citação de Paulo Freire é encontrada na justificativa da *Pedagogia de Oprimido*, destacando que uma pedagogia para liberdade não pode ser feita pelos opressores. Essa citação parece encaixar-se ao discurso da BNCC (pensando no fazer docente de LP): um discurso montado, arquitetado **pelas** vozes dominantes da educação **para** os oprimidos (professores e professoras). A Base, então, foi forjada para nós e muito pouco conosco. Essa postura pode representar um ataque à profissionalidade.

Quando analisamos o confuso processo de escolarização ocorrido no Brasil, assim como a opção por modelos educacionais nem sempre desenvolvidos adequadamente em nossas salas de aulas públicas, percebemos que a BNCC, de fato, encontrou um solo fértil para seu estabelecimento. Como necessidade advinda da LDB de 1996 e também interpretada como artigo da própria Constituição de 1998 (artigo 210), a Base foi vista por alguns como uma "solução" para o problema das defasagens educacionais no país.

Outro ponto relevante refere-se às vozes dominantes apresentadas por Apple (2006). Uma análise do Movimento pela Base revelou a presença de institutos e organizações da sociedade civil por trás da base. Tais organizações não apenas fornecem cursos de formação continuada para secretaria de ensino do país, como também possuem importantes sistemas de ensino que distribuem seus materiais e suas plataformas em todo o país. Esse dado revela a forte presença do setor privado em nossa educação púbica. Nesse contexto, o enfraquecimento e também o fracasso da educação pública interessam, de modo claro, a alguns.

A história do ensino de LP perpassou por diferentes objetivos relacionados aos momentos históricos desde sua formação nas últimas décadas do século XIX. Apesar da entrada das teorias linguísticas também nas salas da educação básica através dos PCN em 1998, ainda é difícil compreender se conseguimos uma significativa mudança no ensino de português. Nesse sentido, relembramos que os PCN se propuseram ser dialógicos, e que nossa análise deixou evidente que não há esse diálogo com os educadores de português na base.

As discussões sobre currículo, território e poder apresentadas por Arroyo (2013) e por Apple (1976/2006) estão em destaque na BNCC: aos professores e às professoras não foi

permitida a presença, não há diálogos para que ele (a) consigam existir nesse espaço. Além disso, a interpretação de pontos do currículo explícito, nos leva a hipótese de que a ideia de controle do trabalho docente é um elemento de seu currículo oculto.

Como a esperança não cega nos move, nesse cenário, voltemos ao foco principal deste estudo: o fazer docente de LP. Embora imersos em burocracias já consideradas próprias da docência, o trabalho docente ainda é forte e complexo: pesquisa, busca, estuda, elabora, planeja e refaz. O relato de um bimestre de trabalho docente revela profissionais intelectuais, autônomos, reflexivos, possuidores de saberes vários e comprometidos com o exercício da profissão que escolheram. Lembremos, pois, que os/as docentes desta amostra buscam, reconhecendo a importância do ensino de língua, promover uma educação linguística ampliada, partindo dos textos situados e adequados a realidade dos estudantes (a escolha, como apontam nas pesquisas e aperfeiçoamentos feitos por eles fora das salas de aulas, parte também do conhecimento sobre as vivências desses estudantes). Apesar de este trabalho não ter como objetivo avaliar as premissas do ensino de LP, reconhecemos que o fazer docente de português retratado nos discursos analisados é coerente com as propostas mais atuais: buscar textos, novas leituras, conhecer novos gêneros, proposições de produções textuais, o ensino da oralidade, a análise linguística situada. Vemos, nas práticas elencadas, um professor que busca compreender seu aluno, sua língua, sua comunidade.

Tomando o quadro geral, o processo de silenciamento, anulação e/ou desvalorização do profissional docente não é um problema de solução fácil ou única, principalmente porque algumas dessas questões estão além de nosso alcance. O alinhamento a uma educação neoliberal corresponde a uma tendência internacional. Entretanto, é possível e preciso resistir e reexistir nesses espaços. Ainda é necessário investir, pensar e repensar na formação profissional docente. É necessário formar professores dentro da profissão, o que auxiliaria não apenas na formação inicial. Esse movimento de aproximação auxilia também na tomada de consciência de professores e professoras da educação básica acerca de sua intelectualidade e no reconhecimento de seus saberes.

Por fim, a formação precisa, ainda, ser política e visar também o fortalecimento professoral enquanto classe. Nos relatos aqui apresentados, e também de acordo com último censo escolar brasileiro, temos professoras que lecionam em, pelo menos, duas escolas, sobrecarregadoss pela rotina; salários nem sempre justos, carga excessiva de trabalho, pouco reconhecimento perante a sociedade. É preciso lembrar, no entanto, que a base da pirâmide

apresentado em nossa seção analítica representa aqueles e aquelas que, de fato, poderão apropriar-se da Base e fazer uma escolha consciente de trabalhar com a Base, não para a Base.

Os cursos de formação continuada, por sua vez, precisam ser de qualidade, dialogais, auxiliando, por exemplo, nesse processo de apropriação crítica do texto contido no documento. Enquanto professores de LP e também enquanto linguistas, reconhecemos a necessidade do trabalho crítico a respeito da língua e da linguagem. Faz-se urgente, então, a ocupação do território curricular.

Enquanto classe também oprimida, busquemos, pois, uma educação libertária dos/ das profissionais da educação de LP para que, do mesmo modo, os alunos e alunas desses docentes consigam também uma educação crítica para a libertação. Embora o asfalto pareça frio e sem vida, como nos lembra Drummond, é possível o nascimento de algumas flores. Fiquemos, então, com a esperança. “Guardemos o péssimo para dias melhores” (BETTO, sem paginação).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

APARÍCIO, Ana S.M. As ações didático-discursivas do professor para a construção e manutenção dos tópicos em aula de gramática. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A formação do professor**: perspectiva da linguística aplicada. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

APPLE, M. **Educating the "right" way**: Markets, standards, god, and inequality. 2nd edition. New York: Routledge, 2006.

APPLE, M. **Educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2017.

APPLE, M. **Ideologia e currículo** [recurso eletrônico]/ Michael W. Apple; tradução Vinicius Figueira. – 3. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2006. Edição do Kindle.

APPLE, M. **Relações de classe e gênero e modificações no processo do trabalho docente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 60, p. 3-14, 1987.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 3ª reimpressão da 5ª ed. de 2000. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Edição do Kindle.

BARBOSA, A. G. Saberes gramaticais na escola. In.: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo (Orgs.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007. (pp. 31-54).

BARBOSA, J.P. Do professor suposto aos PCNs ao professor real de LP (PEC – SEE-SP/POLO3): Os PCNs são praticáveis? In: ROJO, Roxane (Org.) (2000) **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras 252. p.

BASTOS, Ronaldo; NASCIMENTO, Milton. **Nada será como antes**. In: NASCIMENTO, Milton; GUEDES, Beto. Clube da Esquina. Rio de Janeiro: EMI, 1972. 2 discos sonoro. Lado D, faixa 20.

BECHARA, E. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** 12. ed. - São Paulo: Ática, 2006.

BITTAR, M., & BITTAR, M. (2012). **História da Educação no Brasil**: a escola pública no processo de democratização da sociedade - doi: 10.4025/actascieduc.v34i2.17497. Acta Scientiarum. Education, 34(2), 157-168. https://doi.org/10.4025/actascieduc.v34i2.17497.

BOHN, H. Ensino e aprendizagem de línguas: os autores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 79-98.

BORTONI-RICARDO, Stella M. Heterogeneidade linguística e ensino de língua: o paradoxo da escola. Pg 13-17 In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nóis cheguemu na iscola, e agora? – Sociolinguistica e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília/DF: MEC/SEF. 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponívelem:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. consultado em: 06/05/2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 de junho de 2019."

BRASIL. Medida Provisória MPV 746/2016. Brasília, 22 set. 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 24 de Junho de 2019. BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 01 de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC/CNE/CP, 2002a.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001 de 04 de julho de 2001. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 9 jul. 2001. Seção 1, p. 50. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2019.

CAMPOS, R. de F., Durli, Z., & Campos, R. (2019). **BNCC e privatização da Educação Infantil**: impactos na formação de professores. Retratos Da Escola, 13(25), 170–185. https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.962.

CASTILHO, A. de. 1990. **Português falado e ensino da gramática**. Letras de Hoje, 25 (1):103-136.

CAVALCANTI, Marilda. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: Moita Lopes, Luiz Paulo. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente - Festschrift para Antonieta Celani**. 1ed.São Paulo: Parábola, 2013, v. 1, p. 211-226.

CURY, Carlos, R. J. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 2, p. 4-17, maio/ago. 1996.

CURY. **Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 8, p. 72-85, maio/ago. 1998.

FILLMORE, C. J. Frame semantics. In: **The linguistic society of Korea. Linguistics in the morning calm**. Korea: Hanshin Publishing Company, 1982.

FILLMORE, C. J. The case for case reopened. In: COLE; SADOCK (organizadores). **Syntax and semantics**. New York: Academic Press, 1977.

FILLMORE, C. J. **Semântica de Frames**. CADERNO DE TRADUÇÃO. n 25jul/dez de 2009 - Linguística Cognitiva - Instituto de Letras – UFRGS.

FRAMENET BRASIL. Webtool [FNBr]. **Laboratório de Linguística Computacional – Universidade Federal de Juiz de Fora**. Disponível em: https://webtool.framenetbr.ufjf.br/index.php/webtool/report/cxn/main. Acesso em: 18 jun. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1ª ed. São Paulo: Expressão popular, 2018, 160 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 50 ed. Ver. E atual - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996/ 2011. (Original publicado em 1996)

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 50 ed. Ver. E atual - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992/ 2011. (Original publicado em 1992)

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Ver. E atual - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968/ 2011. (Original publicado em 1968)

GALIAN, C. V. A. (2014). **Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil**. Cadernos De Pesquisa, 44(153), 648–669. Recuperado de https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2812.

GANDIN, L. A. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. In: REGO, T. C. **Currículo e Política Educacional**. v. 4. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GARCIA-REIS, Andreia. R. **Práticas de linguagem na formação dos professores de Língua Portuguesa**: uma perspectiva de análise do Projeto Pedagógico do curso de Letras. VEREDAS - REVISTA DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS, v. Especi, p. 246/14-260, 2017.

GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. **The Oxford handbook of Cognitive Linguistics**. New York: OUP, 2007.

GERHARDT, Ana F. L. M. Concepções de aprendizado na BNCC: Bases ideológicas e efeitos no ensino de Português. In: GERHARDT, Ana F. L. M.; AMORIM, M. A. de (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

GIROUX, Henry. **Os professores como Intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KLEIMAN, Angêla. B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: Kleiman, A. B. (Org.). **A Formação do Professor. Perspectivas da Linguística Aplicada**. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2001, v. 1, p. 39-68.

LIBERALI, Fernanda. C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. São Paulo: Pontes, 2015.

LIBERALI, Fernanda. C. A formação do educador: algumas possibilidades. In: **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. São Paulo: Pontes, 2015. p. 25-34.

LIMA, Fernanda. **A perspectiva discente sobre a formação profissional em Letras UFJF - construindo um diálogo interteórico a partir da análise semântica do discurso**. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

LOPES, M. **Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada**: a linguagem como condição e solução. DELTA, Vol 10, no2, p. 329-338, 1994.

LOURES, Luciene F. **A autoimagem do aluno de Português à luz da Semântica de Frames**. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

MARCUSCHI, L. A. Processos de Produção Textual. P. 50-142 In: MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Erika M. **Movimento "todos pela educação"**: um projeto de nação para a educação brasileira. 2013. 184 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250813. Acesso em: 25 de junho de 2019.

MICARELLO, Hilda A. L. da S. **A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito**. EccoS Revista Científica, núm. 41, setembro-dezembro, 2016, pp. 61-75 Universidade Nove de Julho, São Paulo.

MIGNOLO, Walter D.; BRUSSOLO VEIGA, Isabella. **Desobediência Epistêmica, Pensamento Independente e Liberdade Decolonial**. Revista X, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 24-53, feb. 2021. ISSN 1980-0614. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78142. Acesso em: 14 nov. 2022. doi:http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v16i1.78142.

MILLER, Inês. K. (2013). Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: LOPES, L. P. da M. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, pp. 99-121. 143.

MINAYO, M.C. de S. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

NEIRA, M. G.; JÚNIOR, W. A.; ALMEIDA, D. F. de. **A primeira e segunda versões da BNCC**: construção, intenções e condicionantes. EccoS Revista Científica, núm. 41, setembro - dezembro, 2016, pp. 31-44 Universidade Nove de Julho, São Paulo.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática**: história, teoria, análise e ensino. São Paulo: Editora UNESP, 2002. Kindle version.

NOVAES, L.C., JACOMINI, M.A. O ensino fundamental na BNCC e a construção dos currículos pelos sistemas de ensino. In: SILVA, F. de C. T., FILHA, C.X. (Org.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Curricular** - Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2019.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cad. Pesqui. [online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1106-1133. ISSN 0100-1574.

RAFAEL, E. L. Atualização em sala de aula de saberes linguísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A formação do professor**: perspectiva da linguística aplicada. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

ROJO, R. H. R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, Roxane (Org.) (2000) **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras 252. p.

PERONI, V. M. V. **As Redefinições Da Relação Público/Privado E Implicações Para A Democratização Da Educação**. Revista Inter Ação, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 1–18, 2011. DOI: 10.5216/ia.v35i1.13148. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/13148. Acesso em: 22 ago. 2022.

POMPÍLIO, B.W. *et al*. Os PCNs: uma experiência de formação de professores do Ensino Fundamental. In: ROJO, Roxane (Org.) (2000) **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras 252. p.

SALOMÃO, Margarida. M. M. **FrameNet Brasil**: um trabalho em progresso. UFJF/Fapemig. 2009.

SANTOS, D. dos. **"E aí, está preparado pra poder dar aula?"**: a voz discente na construção do perfil do bom professor de português. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2018.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41 ed. Revista - Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, D. **Política educacional no Brasil após a Ditadura Militar**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 291–304, 2018. DOI: 10.20396/rho.v18i2.8652795.

Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795. Acesso em: 20 ago. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma Introdução às Teorias de Currículo. 3° Edição. Editora Autêntica, 1999. Ed. Kindle.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1998.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

STIEG, Vanildo; DE ALCÂNTARA, Regina Godinho**. O Percurso Histórico do Ensino da Língua Portuguesa e os Documentos Oficiais**: da Lei 5692/71 à Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Revista de Estudos de Cultura, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2010.

TÍLIO, R. **A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro**. In: GERHARDT, Ana F. L. M.; AMORIM, M. A. de (org.). A BNCC e o ensino de línguas e literaturas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

VIANNA, *et al*, Do Letramento aos Letramentos: Desafios na Aproximação Entre Letramento Acadêmico e Letramento do Professor. In: **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita / Angela B. Kleiman, Juliana Alves Assis (org). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade) p. 27-59.

YIN, Robert K. **Estudos de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi - 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – Instrumento investigativo

Instrumento investigativo

Instrumento investigativo destinado aos docentes da educação básica para pesquisa de doutorado sobre formação de professores e ensino de Língua Portuguesa.

*Obrigatório

1. Identidade de gênero *

Marcar apenas uma oval.

- Mulher (trans ou cis)
- Homem (trans ou cis)
- Gênero não-binário
- Pre ro não responder

2. Idade *

3. Quanto tempo (anos) trabalha como docente? *

4. Segmentos em que leciona *
É possível marcar mais de uma opção neste item

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Ensino Fundamental Regular
- [ ] Ensino Fundamental EJA
- [ ] Ensino Médio Regular
- [ ] Ensino Médio EJA
- [ ] Ensino Médio Pro ssionalizante
- [ ] Ensino Superior

5. Número de escolas em que leciona *

Marcar apenas uma oval.

- Em uma escola
- Em duas escolas
- Em três escolas
- Em mais de três escolas

6. Natureza das escolas em que leciona *

É possível marcar mais de uma opção neste item

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Instituição municipal
- [ ] Instituição estadual
- [ ] Instituição federal
- [ ] Instituição militar
- [ ] Instituição particular

7. Formação Complementar *

É possível marcar mais de uma opção neste item

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Especialização (Lato Sensu)
- [ ] Mestrado acadêmico concluído
- [ ] Mestrado acadêmico em andamento
- [ ] Mestrado pro ssional concluído
- [ ] Mestrado pro ssional em andamento
- [ ] Doutorado concluído
- [ ] Doutorado em andamento

8. Tempo, fora da escola, que dedica às atividades relacionadas ao trabalho pedagógico (planejamento de aulas, correção de provas e trabalhos etc.) *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 hora
- De 1 a 2 horas
- De 2 a 3 horas
- De 3 a 4 horas
- De 4 a 5 horas
- Mais de 5 horas
- Outro: _____

9. Número de escolas em que leciona *

Marcar apenas uma oval.

- Em uma escola
- Em duas escolas
- Em três escolas
- Em mais de três escolas

10. Ao longo de sua experiência docente, você certamente consegue destacar ações específicas à profissão de professor de Língua Portuguesa. Entretanto, quando se formou, talvez você não soubesse sobre todas as atividades que você exerceria (ou não estava seguro quanto a elas). Pensando nos alunos que estão se formando, gostaríamos que você relatasse como é um bimestre na vida de um docente de português (a ideia é que você destaque todas as atividades que, de fato, faz, dentro e fora da sala de aula). *

_____
_____
_____
_____
_____

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B – Relatos docentes completos

A atividade de planejamento de aulas em instituição militar é majorada pela burocracia. É necessário dispensar grande parte do tempo preenchendo relatórios e cadernos para serem apresentados à supervisão, sem que seja percebida qualquer influência dessa atividade na prática de sala de aula. São papéis que serão arquivados e contarão favoravelmente na nota da avaliação de desempenho do professor ao final do período letivo, demonstrando ser um bom cumpridor de tarefas e prazos. O trabalho docente é tão meticulosamente controlado por relatórios, que poderia ser desempenhado a distância, demandando muito mais trabalho fora de sala de aula que dentro dela. Em verdade, o planejamento de aulas da instituição militar em que leciono é muito específico, já que o currículo da escola é terceirizado e recebemos o planejamento pronto, inclusive com o número de aulas que deve ser dispensado a cada conteúdo. O que executo como planejamento é o desenvolvimento de metodologia para mediar um conteúdo que não faz sentido para o aluno, focado na metalinguagem, nas classificações, nos exercícios estruturais. Romper a concepção de ensino de língua portuguesa vigente na escola e adotada pelo material didático da empresa terceirizada, buscando relação do conteúdo com as práticas discursivas nas situações sociais de uso da língua, é atividade constante que passa pelo planejamento e a metodologia aplicada em sala de aula. Em relação à escola municipal em que leciono, o planejamento é todo feito por mim, desde a seleção do conteúdo até a metodologia de ensino, o que demanda menos trabalho e tempo. Em contrapartida, a docência de língua portuguesa na EJA impõe também uma atividade específica que passa pelo desenvolvimento de habilidades que permitam que o ensino de português ocorra em ambiente inóspito e marcadamente heterogêneo, com alunos sob efeito de entorpecentes, usados na porta da escola, outros vindos do sistema prisional apenas para a aula, entendida por eles como único momento de liberdade do dia, alguns sonolentos pelo dia de trabalho pesado e senhores e senhoras com muito entusiasmo pela retomada dos estudos. Comum às duas escolas, está a atividade de constante atualização, como, por exemplo, em relação aos gêneros textuais que surgem constantemente na esteira da tecnologia, além de obras literárias, fílmicas, séries e outras demandas específicas de pré-adolescentes e adolescentes que não nos podem escapar.

Carlos, março de 2020

O trabalho do professor envolve preparação de aulas, pensar no quê, por quê e como ensinar. Escolher textos, elaborar atividades, aplicar essas atividades, explicar o conteúdo, mais de uma vez, preparar avaliações, corrigir, preencher diários, ter controle de turma, atender as dificuldades dos alunos, não só em relação à matéria, mas também em questões emocionais, familiares. Realizamos também atividades do cotidiano da escola, como palestras, campanhas e excursões.

Evaristo, março de 2020

Como docente de Língua Portuguesa tenho que planejar as atividades a serem realizadas com os alunos, participar de reuniões pedagógicas e/ou conselhos de classe, planejar e executar projetos da disciplina ou interdisciplinares, corrigir atividades propostas, acompanhar o rendimento e a frequência dos alunos, elaborar atividades destinadas à recuperação paralela, eventualmente participar de reuniões para revisão curricular.

Cecília, março de 2020

Planejamento bimestral, planejamento por aula, adaptações no planejamento, elaboração e correção de atividades, testes, trabalhos e provas, leituras para planejamento e elaboração de atividades, atendimento de alunos através de redes sociais, plano de desenvolvimento individual de alunos com necessidades especiais, adaptações para tais alunos, projetos interdisciplinares.

Clarice, março de 2020

Boa tarde! É um prazer participar desta pesquisa. Primeiramente dedico um tempo ao planejamento do bimestre, dentro das propostas de cada instituição onde estou inserida. Verifico a disponibilidade dos materiais pedagógicos que serão necessários para as atividades a serem realizadas. Incluo em minhas atividades semanais leituras de gêneros selecionados previamente, tópicos gramaticais a serem observados e não abro mão de uma leitura literária a ser contemplada por meus alunos. Disponibilizo meu contato (e-mail ou Watts) para sanar dificuldades dos meus educandos com tarefas, dar dicas literárias ou receber produções de textos. Assisto uma vez por semana em cada escola que trabalho às reuniões pedagógicas. Geralmente para esta atividade preciso dispor de 2 horas para cada instituição. Em momentos de lazer vejo sempre um filme, documentário ou leio um livro relacionado aos temas a serem trabalhados no bimestre. Muitas vezes indico aos alunos minhas descobertas como "Atividades Extras de Ampliação do Conhecimento”. Não gosto muito de registrar minhas atividades em projetos, mas tenho feito tal tarefa após perceber a importância documental quando cursei meu Mestrado na UFJF. Insiro sempre que possível meus alunos em concursos literários e afins. Procuro manter em dia meu diário de classe e planejamento, sendo este bem flexível para atender às demandas que surgem. Organizo formas de avaliação durante o bimestre que incluem atividades orais e escritas. Espero ter contribuído.

Adélia, março de 2020

Geralmente, as atividades realizadas são: leitura, produção de texto, interpretação de texto, conteúdo de gramática no quadro com cópia no caderno, exercícios sobre o aspecto linguístico, uso de dicionário e prova. As produções de textos e provas são corrigidas fora de sala de aula. O planejamento de aula semanal, com pesquisas para elaboração de atividades, provas e textos, é feito no ambiente extraclasse. Às vezes, a docente passa o filme sobre o livro lido, fazendo perguntas relativas ao filme e ao livro, bem como pede para apresentarem trabalhos relacionados ao tema ou apresentarem uma peça de teatro.

Cora, março de 2020

Enquanto professor de Língua Portuguesa, do Ensino Básico (sexto ao nono), do interior do Rio de Janeiro (Noroeste Fluminense), dentro de um bimestre, procuro trabalhar com alguns eixos, a saber: gêneros textuais, gramática normativa, letramento literário (este, especialmente),

oralidade, produção textual, semiótica e variedades linguísticas. Não desprezando, é claro, outras esferas relacionadas à disciplina.

Baseio-me, em linhas gerais, no Currículo Mínimo (RJ), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e na Base Nacional Comum Curricular. Contudo, também tenho flexibilidade, dentro dos meus locais de trabalho, para fazer, a critério de exemplo, alterações no que tange aos conteúdos. Em outras palavras, posso fazer acréscimos de conteúdos não contemplados na grade curricular.

José, março de 2020

A rotina exige correção de atividades e constante acompanhamento dos alunos. Tenho muitas turmas de sexto ano e EJA e preciso acompanhar o desenvolvimento dos alunos individualmente. Desde o início de carreira, quando trabalhava com alfabetização, tive o comprometimento com a correção de tarefas realizadas pelos alunos de forma individualizada. E tal tarefa demanda uma grande parte do meu tempo não só na escola como também em casa.

Rachel, março de 2020

Fora de sala de aula há o planejamento semanal, bimestral e anual de acordo com as normas da escola em que se trabalha. Infelizmente, não raras vezes, há também a compra de materiais para serem usados em sala de aula como papel e outros itens. Nem sempre é possível cumprir o planejamento tal como foi feito, pois a prática escolar requer muito mais que conteúdos pedagógicos. Nem sempre, também, a turma corresponde ao que foi pensado para ela, levando a replanejar a metodologia, o conteúdo e as intervenções que precisam realmente acontecer. Além de o professor precisar gerenciar conflitos de todas as espécies que surgem durante as aulas, como questões de disciplina, questões afetivas e até mesmo emocionais, apesar de nem sempre estar preparado para isso. Muitas vezes há alunos que não possuem condições mínimas de terem materiais escolares e, várias vezes, o professor se torna provedor desse(s) aluno(s). Eu busco organizar minhas aulas de forma a prender a atenção dos alunos, convidando-os a serem protagonistas dos saberes que serão discutidos, levados naquela aula de forma inclusiva para que todos tenham a oportunidade de participar. A leitura é a atividade central em minhas aulas, mesmo com todas as dificuldades de garantir aos alunos acesso a obras e autores. Muitas vezes o xerox passa a ser nosso aliado. Há um grande esforço de minha parte para estar sempre atenta às necessidades das turmas em que leciono, compromisso e responsabilidade em minha prática para além de matérias conteudistas. Ou Seja, o professor nunca está pronto, ele vai se inventando e reinventado a cada dia.

Carolina, março de 2020

Durante um bimestre, preparo minhas aulas usando como suporte principal o livro didático, mas há o trabalho de selecionar o que é válido aproveitar do livro e o que se deve acrescentar para as aulas se tornarem mais ricas. A partir daí, pesquiso livros de literatura que, de preferência, possam ser encontrados com facilidade on-line ou na própria escola, para trabalhar

o texto literário na sala de aula, principalmente, no ensino fundamental. Há ainda os projetos comuns da escola que também têm que ser desenvolvidos de acordo com a minha disciplina. Além disso, preciso elaborar as avaliações, recuperações paralelas para que o discente " recupere" a sua nota durante o bimestre. O trabalho de correção das produções de texto também me toma um tempo considerável. Quando desenvolvo um projeto, por exemplo, de literatura na escola ou qualquer outro projeto, é trabalhoso, embora compensador, pois, apesar de eu me organizar ao máximo, ocorrem outras atividades que, muitas vezes, não estavam previstas com antecedência na escola e que exige que eu reprograme as minhas aulas. Além de tudo isso, é preciso que eu mantenha organizada e com a disciplina bem estabelecida cada turma de quase 40 alunos que tenho no Estado de MG.

Lygia, março de 2020

No decorrer do bimestre, são muitas atividades, como preparar avaliações bimestrais, trabalhos bimestrais, corrigir produções de texto, selecionar obras literárias para leitura e desenvolver trabalho sobre elas, preencher diário classe, elaborar avaliação de recuperação bimestral, corrigir e avaliar os cadernos dos alunos, avaliar a leitura oral em sala de aula, corrigir avaliações e trabalhos em casa, planejar exercícios de aula e de revisão para a prova em casa, corrigir produções de texto em casa, elaborar apresentações em Power point sobre a matéria, fazer pesquisas sobre temas atuais para a redação do Enem, elaborar propostas de redação.

Ana, março de 2020

AÇÕES DENTRO DA SALA DE AULA: acompanhamento disciplinar e pedagógico dos alunos no processo de ensino-aprendizagem; análise e correção dos processos avaliativos internos junto aos alunos; análise e correção dos processos avaliativos externos (Prova Brasil e PAAE); feedback aos alunos e aos supervisores quanto aos resultados de aprendizagem obtidos nas atividades avaliativas; elaboração, aplicação e análise de projetos que envolvam leitura, escrita, oralidade, análise linguística e letramentos linguístico e literário junto aos alunos (uso da biblioteca semanalmente); uso mais restrito de ferramentas digitais para a execução das atividades propostas aos alunos (ex.: laboratório de informática; suportes midiáticos em sala de aula); auxílio ao suporte da supervisão pedagógica às questões socioemocionais que envolvem os alunos e suas famílias.

AÇÕES FORA DA SALA DE AULA: elaboração, análise e correção de atividades e avaliações internas diariamente; participação em eventos acadêmicos (simpósios, seminários, congressos, palestras, congressos etc.); participação em cursos de formação de professores (com validação curricular ou não); participação passiva e ativa em reuniões administrativas e pedagógicas junto à supervisão e aos demais colegas professores da mesma disciplina e/ou de outras disciplinas; participação opcional em concursos literários e em atividades literárias (públicos ou particulares), dando suporte aos alunos participantes; atualmente, com a pandemia da COVID-19, participação em lives, reuniões virtuais, cursos e minicursos, por meio de plataformas, sites e aplicativos da internet; adesão e participação integral ao teletrabalho impetrado pela Secretaria

Estadual de Educação de MG, a partir do mês de junho de 2020, usando os meios e os materiais disponibilizados aos docentes e discentes, e colaborando com a implementação de outros recursos, a fim de dirimir dúvidas e dificuldades dos estudantes durante o processo de ensino remoto.

Elisa, março de 2020

A aula em si é apenas uma pequena parte do trabalho. Antes de adentrar a sala de aula, preparo o conteúdo, escolho ou elaboro as atividades, os textos que serão lidos e o meço o tempo que precisarei para desenvolver o assunto/tema. Depois de desenvolvidos os conteúdos, vem a fase de avaliação, que engloba visto nos cadernos, debates, jogos, testes escritos, provas escritas, entre outras estratégias que sejam eleitas para tal. Muitas vezes, é necessária a colheita das atividades para correção atenta e individual (este trabalho é feito fora da sala de aula também). Produções textuais também são levadas para correção em minha casa. São atividades da vida docente que tomam muito tempo. Na fase de testes e provas, por exemplo, as atividades em casa tem carga dobrada, de 8h a 10h semanais. Normalmente, para preparar as aulas gasto 3h a 4h.

Há, ainda, a parte burocrática: preenchimento de pauta (diariamente), preenchimento de fichas de avaliação de alunos com necessidades especiais, projetos a serem desenvolvidos, documentos que as escolas solicitam que sejam preenchidos, fichas com notas e somatório.

Há também o calendário a ser cumprido e isso faz com que, muitas vezes, eu tenha que trabalhar em festas da escola em finais de semana ou fora do horário de minhas aulas.

Também são exigidas contribuições para compra de material para fotocópias ou materiais para festa. Algumas escolas ainda exigem que se preencha pauta online.

É esse o resumo das atividades. Espero ter contribuído para a pesquisa.

Zélia, março de 2020

O trabalho docente extrapola as atribuições previstas pelas instituições de ensino. Além do planejamento, execução, avaliações e correções, autoavaliações, reajustes na prática e no currículo, somos um pouco pais e mães, psicólogos e - o mais desgastante - temos uma sobrecarga de registros e preenchimento de formulários, itinerários e diários (estes previstos, porém com ferramentas ineficientes).

Nísia, março de 2020

Lecionar é uma tarefa complexa. Não é apenas transmitir conteúdos, como se fossemos isolados a construção do conhecimento ou apenas a única fonte importante de investimento.

Nunca imaginei quanto de nossa capacidade emocional seria necessária para atuação pedagógica.

Hoje percebo que não há aprendizagem sem afetividade. Não há como não se envolver na troca, na atuação colaborativa do aprender.

Desta forma, lecionar não se restringe a sala de aula. Nosso trabalho não termina quando saímos do espaço escolar. Levamos os anseios nossos e de nossos alunos conosco. Refletimos exaustivamente sobre nossa prática para buscar a melhor estratégia que acolhe os sujeitos aprendizes.

Enfim, este desafio que mais me fascina.

Elza, março de 2020

Antes de pontuar o recorte pedido, gostaria de sinalizar a vivência de duas realidades um pouco distintas; em uma das secretarias que trabalho nossas atividades são bimestrais e na outra trimestrais. Elas apresentam rotinas em alguns aspectos bastante distintas, desse modo vou apresentar os pontos de contato e retratar separadamente o que for distinto para que melhor as compreenda. No início do bimestre/ trimestre faço um planejamento do que pretendo trabalhar durante aquele período, semanalmente organizo as aulas das turmas e faço adequações no planejamento semanal em função do trabalho e da progressão do aprendizado em sala; organizo previamente para o início de cada aula um esquema de revisão do conteúdo visto anteriormente. Trabalhos, provas e produções textuais também fazem parte da rotina bimestral e trimestral. Na escola em que trabalhamos com trimestre precisamos organizar provas e trabalhos durante o trimestre e nos planejarmos também para a penúltima semana desse período, que é quando ocorre a semana das provas trimestrais que sozinhas valem 10. Nós precisamos preencher listas de presença dos alunos e aplicar provas (nossas ou de colegas dependendo do calendário da escola). Somos nós que elaboramos naturalmente todas as avaliações. O serviço burocrático é grande em ambas as escolas. Além de elaborar e corrigir provas, trabalhos e textos precisamos preencher documentos escolares como diários de classe. Na escola que trabalho por bimestre a burocracia é maior, sempre há relatórios, fichas individuais do Napes de alguns alunos, exigências de “evidências” de atividades que a regional considere interessantes, inserção de projetos (abruptamente) na rotina inventados de repente pela regional, além da necessidade de lançar as notas do diário de papel no sistema Conexão. Gastamos bastante tempo com serviços dessa natureza. Na outra escola que trabalho há reuniões semanais de participação compulsória. Nessa escola também desenvolvemos projetos, eles não são projetos elaborados pela escola, mas pelos próprios professores, desse modo precisamos durante esse período adequar também o planejamento ao que propomos para as turmas. Lá, eu e mais duas professoras da área de linguagem desenvolvemos um projeto de leitura com as turmas, então fazemos planejamento trimestral também para isso e precisamos ler os livros que indicamos, montar aulas para reflexão dos textos e já pensar no trabalho final que as turmas realizarão a cada trimestre. Além desses projetos trabalhamos com o projeto anual da escola que na realidade só é executado efetivamente no segundo semestre que é a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia. Os projetos da outra escola, embora existam, não valorizam muito a perspectiva protagonista dos alunos e dos professores. O bimestre e o trimestre são desse modo bastante cheios. O tempo gasto fora da escola é grande porque é preciso organizar as aulas, selecionar materiais e também preencher muitos papéis. Ao final do bimestre/ trimestre participamos de conselhos de classe, que nem sempre acontecem no dia de trabalho do professor na escola, mas o professor precisa comparecer. Nele as questões pertinentes a cada turma são discutidas e é feita a análise do aproveitamento das turmas. Se os alunos nos escolhem para professor representante precisamos

realizar a elaboração de um documento com a turma previamente para ser lido no conselho contendo as demandas da turma e sua autoavaliação. Depois é preciso dar o feedback das questões para a classe. Além da rotina escolar citada, eu acredito que precisamos também nos manter em movimento no campo do aprendizado, para não engessar a prática também, então faz parte do meu bimestre e trimestre estudar e me aprofundar nos estudos tanto dos conteúdos que serão lecionados como de temas que eu considere pertinentes para o momento.

Zilda, março de 2020

As aulas de português são momentos de conversas sobre temas variados, pois, felizmente, nelas cabem todos os temas e textos, tanto os do livro didático como os que estão circulando na mídia. Na sala de aula, às vezes, trabalho com o livro didático como um norte para o currículo proposto: leitura de textos, atividades de interpretação, exercícios sobre a gramática da língua, produção textual, debates, brincadeiras, jogos, literatura, correção de atividades. Além disso, faço um trabalho de curadoria em casa para buscar atividades complementares como objetos digitais de aprendizagem, filmes, livros, reportagens atualizadas, memes sobre algum tema, músicas. Também crio alguns projetos interdisciplinares com o objetivo de ampliar o repertório de conhecimento, oportunizar o trabalho em grupos maiores e oferecer experiências inovadoras e lúdicas para que o ato de ensinar e aprender saia da rotina e se torne uma ação mais prazerosa. Em casa, também preparo, imprimo e corrijo as atividades, provas e trabalhos. Participo de reuniões do módulo II, 2 h por semana, cumpro as horas complementares para os professores que são divididas de acordo com a carga horária de cada, um sendo uma parte feita na escola e outra em local de preferência do professor. Ainda tenho as reuniões pedagógicas e administrativas um sábado por mês. Além disso tudo, sempre tenho que tirar um tempinho para atuar como "psicóloga e conselheira" de meus alunos, talvez seja porque como professora de português tenho mais contato com eles devido ao número de aulas semanais.

Mariele, março de 2020