

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CRISTIANE BORGES DE OLIVEIRA

**O DITO, O NÃO-DITO E O (RE)DITO:
Confrontos e Disputas na produção de discursos oficiais sobre a formação do
professor de Língua Portuguesa para o ensino médio.**

SÃO PAULO

2016

CRISTIANE BORGES DE OLIVEIRA

**O DITO, O NÃO-DITO E O (RE)DITO:
Confrontos e Disputas na produção de discursos oficiais sobre a formação do
professor de Língua Portuguesa para o Ensino Médio.**

Versão Corrigida

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção
do título de Mestre em Educação, pela Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo.

Área de Concentração: Linguagem e Educação

Orientador: Prof. Dr. Émerson de Pietri.

SÃO PAULO

2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 371.12
048d Oliveira, Cristiane Borges de
 O dito, o não-dito e o (re)dito: Confrontos e Disputas na produção de discursos oficiais sobre a formação do professor de Língua Portuguesa para o Ensino Médio / Cristiane Borges de Oliveira; orientação Émerson de Pietri. São Paulo: s. n., 2016.
 178 p.; ils.
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Formação docente 2. Língua portuguesa (Estudo e ensino)
 3. Currículo 4. Autonomia 5. Competências I. Pietri, Émerson de, orient.
-

Folha de Aprovação

Título: O dito, o não-dito e o (re)dito: Confrontos e Disputas na produção de discursos oficiais sobre a formação do professor de Língua Portuguesa para o Ensino Médio.

Nome: **OLIVEIRA, Cristiane Borges de.**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Aprovado em: 21 de setembro de 2016.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Émerson de Pietri _____ Instituição Faculdade de Educação - USP

Julgamento _____ Assinatura _____

Profa. Dra. Ana Raquel Motta de Souza _____ Instituição Faculdade de Campinas (Facamp)

Julgamento _____ Assinatura _____

Profa. Dra. Maria Angela Borges Salvadori _____ Instituição Faculdade de Educação - USP

Julgamento _____ Assinatura _____

Dedico este trabalho, primeiramente, ao futuro. Ao agouro por um futuro novo, melhor.

Dedico às crianças que estão hoje na escola sem merenda. Aos adolescentes que ocupam as escolas por ainda crer na Educação. Aos professores que se dedicam ao ensino básico, apesar da falta de reconhecimento profissional, social e econômico. Aos sujeitos que lutam pela leitura, pela literatura e pela construção de uma nação em que o uso da língua seja fruto e não discórdia.

não se deixe vencer pela primeira dificuldade, maria da graça, as palavras também têm caminhos por dentro, há que percorrê-los.

o apocalipse dos trabalhadores

(valter hugo mãe)

Agradecimentos

Agradeço à minha *Maria das Graças*, mãe e companheira, que aceitou minhas ausências e lutou tanto por minha educação. Ao meu pai, Ezio, por haver vencido tantas vezes apesar das inúmeras rasteiras que a vida impôs. Vocês, que pouco entendem as letras, ofereceram a mim os meios e o amor para que hoje eu pudesse estar aqui.

Ao meu orientador, professor Émerson, pela dedicação, pelo exemplo e pela amizade em todos esses anos em que trabalhamos juntos. Sem o seu braço, tão direito, seria impossível terminar este trabalho.

Às professoras Ana Raquel Motta, Maria Ângela Borges e Lívia Rodrigues, pela colaboração no processo e avaliação deste trabalho.

À minha irmã Carla, ao Adilson e aos meus sobrinhos que sempre me encheram de amor. Ao meu irmão, Ezio, e à sua família. À minha tia Dorinha, que me deu lar e amor.

À Marcelo “Ememésse”, sou grata pela inspiração, incentivo e pelo amor durante todo esse tempo.

À professora Ermelinda Moutinho Pataca, pela orientação e amizade. À Daniela Ferreira, por cruzar comigo todas as pontes do mestrado.

Ao grupo de estudos, Aline Nagata, Marilene Santana, Mariana Pesirani, Dayse Cruz, Priscila Santos, Luciene Santana, Luciana Audi, Luiza Moraes, Gabriela Guedes, Sérgio Custódio, Lilian Palacio e Rita Nespoli pelo companheirismo durante esses anos e por possibilitarem que haja amizade, respeito e apoio no meio acadêmico. À Tomas Castilho e André Guedes, professores da rede, por proporcionarem encontros e, principalmente, por compartilharem esperanças sobre o nosso trabalho docente.

Ao apoio acadêmico, aos professores formadores e aos amigos, queridos, que fizeram parte desta trajetória intensa em congressos, simpósios, conversas, aulas e corredores, ouvindo minhas angústias acadêmicas e comemorando comigo as vitórias.

Aos meus alunos por serem o motivo dos meus passos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida.

RESUMO

OLIVEIRA, Cristiane Borges de. **O dito, o não-dito e o (re)dito: Confrontos e Disputas na produção de discursos oficiais sobre a formação do professor de Língua Portuguesa para o Ensino Médio.** 2016. 178p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Ainda que seja bastante comum ouvirmos falar sobre formação docente, não é tão antiga a preocupação do Estado com a formação de professores no Brasil. Gatti (2010) aponta que somente no início do século XX se estabeleceram os primeiros cursos de Licenciatura, voltados ao ensino “secundário”, no país. Mesmo assim, apenas em 1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, tornou-se obrigatória a formação em nível superior para a atuação de professores na Educação Básica no Brasil. Também é recente o termo Educação Básica e sua atual estruturação (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), estabelecidos na Constituição Federal de 1988, após o processo de redemocratização brasileira. Junto a todas alterações (políticas, históricas, econômicas e culturais), ocorridas principalmente nos últimos vinte anos, consolidaram-se políticas educacionais no Brasil com o intuito de regimentar o que deva ser a formação para os professores. No interior deste contexto, pesquisamos de que modo foram se constituindo representações sobre a formação do professor em documentos de referência curricular no período entre 1995 e 2014. Tivemos como foco o ensino de Língua Portuguesa na etapa final da Educação Básica – o Ensino Médio – dadas as divergências quanto aos objetivos da formação dos alunos neste ciclo que, assim como a formação docente, é uma etapa recentemente assegurada pela lei como dever do Estado. Selecionamos, então, dois tipos de documentos de referência curricular para compor nosso corpus: i) currículos para a formação inicial e ii) currículos para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Para realizar a análise destes documentos, valemo-nos de elementos da Análise do Discurso, como a noção de formação discursiva e formação ideológica, a noção de interdiscurso e o conceito de representação; essenciais para que pudéssemos olhar para os documentos de forma a relacionar Linguagem e História, além de que, nos deram margem para fazer a relação entre os documentos produzidos no interior de uma mesma gestão do Estado e identificar as permanências e rupturas constituídas entre as diferentes gestões ao longo dessas duas décadas. Como método de análise, dividimos os documentos a partir das categorias: Autonomia e Competência; e das gestões que comandaram o Estado ao longo deste período: FHC (1995 - 2002), Lula (2003 - 2010) e Dilma (2011 - 2014), sendo comum aos três a filiação política e econômica com o discurso neoliberal. Durante a análise, o objetivo, na categoria Autonomia, foi identificarmos como se constituíam elementos mais subjetivos, ligados à construção da identidade, no processo de formação dos professores. Já na categoria Competência, nos interessou compreender a relação da formação docente com os conteúdos e conhecimentos a ser produzidos pelo (e para) o professor no trabalho com a Língua Portuguesa no Ensino Médio. De modo geral, os resultados obtidos apontam para uma constante *dissonância* e *concorrência* na constituição das representações produzidas na formação de professores nos documentos para formação inicial *vs.* documentos para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Há também uma relação permanente de tensão na produção dos documentos, em que a tentativa de afirmar a pertinência do atual trabalho de construção dos referenciais curriculares em determinada gestão é feita por meio do *confronto* e da *disputa* com os materiais anteriormente produzidos.

Palavras-chave: 1. Formação docente. 2. Língua Portuguesa (Estudo e Ensino) 3. Currículo. 4. Autonomia. 5. Competências.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Cristiane Borges de. **Said, unsaid and (re)said: Confrontations and Disputes in official discourses production about Portuguese language teachers' qualification for High School.** 2016. 178p. Dissertation (Master's degree in Education). School of Education, São Paulo University São Paulo, USP, 2016.

Although it is very common to hear about teacher qualification, the State's concern with it in Brazil is not that old. Gatti (2010) indicates that only at the beginning of 20th century the first licentiate courses were established in the country and they were aimed at secondary education. Even then, only in 1996, with the promulgation of the new National Educational Bases and Guidelines law, the higher education qualification became mandatory for teachers performance in Brazil's basic education. The term Basic Education and its current structure (Preschool, Elementary School and High School) is also recent, they were established in the Federal Constitution of 1988, after the Brazilian re-democratization process. Along with all these modifications (political, historical, economical and cultural) that occurred mainly in the last twenty years, educational policies were consolidated in Brazil in order to regulate what should be teachers' qualification. Inside this context, we research how representations about teacher qualification were built in curricular reference documents in the period between 1995 and 2014. Our focus is Portuguese language teaching in the final stage of Basic Education – High School – due to differences about the purpose of students' qualification in this cycle that, as well as teachers' qualification, is a stage recently assured by the law as a State duty. We selected two kinds of curricular reference documents to compose our corpus: i) curricula for initial qualification and ii) curricula for Portuguese language teaching in High School. To execute the analysis of these documents, we've harnessed elements from Discourse Analysis, like the idea of discursive formation and ideological formation, the notion of interdiscourse and the concept of representation; all of them essential so that we could look at these documents in order to relate Language and History. Besides that, they've enabled us to do the relation between documents that were produced within the same State administration and to identify permanencies and disruptions built among different administrations over these two decades. As analysis method, documents are divided into categories: Autonomy and Competency; and administrations that commanded the State over this period: Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), Lula (2003 – 2010) and Dilma (2011 – 2014), that share economic and political affiliation with neoliberal discourse. During analysis, in the category Autonomy, the objective is to identify how more subjective elements were built, connected to identity construction in the teachers' qualification process. In the category Competency, it become interesting to understand the relation of teachers' qualification with contents and acquirements to be produced by (and for) the teacher in working with Portuguese Language in High School. Generally, the results point to a constant *dissonance* and *competition* in the constitution of the representations produced in teachers' qualification in the documents for initial qualification vs. documents for Portuguese Language teaching in High School. There is also a permanent relation of stress in documents production, in which the attempt to assert the relevance of current construction work of curriculum references in certain administration is done through *confrontation* and *disputes* with materials previously produced.

Keywords: 1. Teachers' qualification. 2. Portuguese language (Study and Teaching). 3. Curriculum. 4. Autonomy. 5. Competencies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1. FORMAÇÃO DOCENTE – UMA CONSTRUÇÃO (INTER)DISCURSIVA	22
1.1 Constituição discursiva: materialização discursiva e formações ideológicas	23
1.2 Confronto discursivo, formações discursivas e representação	25
1.3 Memória, regularidade e acontecimento discursivo	27
1.4 Pré-construído e interdiscurso	29
CAPÍTULO 2. METODOLOGIA	32
2.1 Categoria Autonomia	36
2.2 Categoria Competência	38
CAPÍTULO 3. FORMAÇÃO DOCENTE – A CONSTITUIÇÃO DOS DISCURSOS	42
3.1 Desregulamentação, descentralização e privatização do Estado (1995 – 2002)	46
3.2 Contradições, amortecimento de tensões sociais e políticas compensatórias (2003–2010)	54
3.3 (Neo)desenvolvimentismo, dualidade e vulnerabilidade (2011 – 2014)	62
3.5 As pedras no caminho	67
CAPÍTULO 4. FORMAÇÃO DOCENTE EM JOGO: AUTONOMIA e COMPETÊNCIA	71
4.1 Categoria Autonomia	71
4.1.1 Autonomia em contexto neoliberal extremo	72
4.1.2 Autonomia em contexto neoliberal moderado	92

4.1.3 Autonomia: do neoliberal moderado ao extremo	108
4.2 Categoria Competência	119
4.2.1 Competência em contexto neoliberal extremo	119
4.2.2 Competência em contexto neoliberal moderado	138
4.2.3 Competência: do neoliberal moderado ao extremo	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	167
DOCUMENTOS PARA A ANÁLISE	176

Índice de Ilustrações

FIGURA 1. DOCUMENTOS PARA A ANÁLISE _____	34
FIGURA 2. DESLIZAMENTO DE SENTIDOS - AUTONOMIA EM CONTEXTO NEOLIBERAL EXTREMO _____	89
FIGURA 3. AUTONOMIA - ALTERAÇÃO DE CONCEITOS EM CONTEXTO NEOLIBERAL EXTREMO _____	91
FIGURA 4. CONHECIMENTOS DE LÍNGUA PORTUGUESA (OCEM, P.37). _____	102
FIGURA 5. CONHECIMENTOS DE LÍNGUA PORTUGUESA (OCEM, P.38). _____	103
FIGURA 6. AUTONOMIA EM CONTEXTO NEOLIBERAL MODERADO. _____	107
FIGURA 7. CAPA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013. _____	109
FIGURA 8. AUTONOMIA (ALTERAÇÃO DE CONCEITOS CONTEXTO NEOLIBERAL DO MODERADO AO EXTREMO). _____	117
FIGURA 9. DISPUTA – CONSTITUIÇÃO DA CATEGORIA AUTONOMIA (1995 -2014) _____	118
FIGURA 10 PACTO - CAD.1, P. 26 _____	156
FIGURA 11 PACTO - CAD.1, P. 6 _____	156
FIGURA 12 PACTO - CAD.1, P 12. _____	156
FIGURA 13. DISPUTA – CONSTITUIÇÃO DA CATEGORIA COMPETÊNCIA _____	158
FIGURA 14. CONSTITUIÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE. _____	161

Lista de Siglas

AD – Análise do Discurso

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCBEB/13 - Novas Diretrizes curriculares nacionais

DCNEB/10 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

DNEM/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EM – Ensino Médio

EMInovador - Ensino Médio Inovador

FD – Formação Discursiva

FHC – Fernando Henrique Cardoso

IES – Instituto de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OCEM/06 - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

P05/06 - Aprecia Indicação CNE/CP nº2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica

P09/01 - Diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica

P28/01 - Duração e da carga horária dos cursos de ensino superior de Licenciatura

P492/01 - Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos diversos

Pacto - Pacto pelo fortalecimento ensino médio

Pacto, Cad.1 – Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno I

PCN_BL - Bases Legais do PCN

PCN_LP - Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa para o Ensino Médio

PCN+ - Ensino médio – Orientações educacionais complementares aos PCN

PNE – Plano Nacional de Educação

Res01/02 - Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio e a Educação Profissional em nível médio

Res01/09 - Estabelece diretrizes operacionais para a implantação do programa Emergencial de segunda licenciatura para os professores que já se encontram em exercício na Educação Básica

Res02/04 - Alterações nos prazos e na redação prevista para as Diretrizes Curriculares para a formação de professores.

INTRODUÇÃO

Vinte anos após a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases (1996), e quase trinta anos após a promulgação da nova Constituição Federal (1988), o Brasil não alcançou a meta de universalização do acesso ao Ensino Médio. A falha no cumprimento desta meta requer que as discussões, no âmbito da Educação, coloquem em xeque questões sociais, históricas e econômicas, no entanto, principalmente, as políticas públicas voltadas ao Ensino Médio e aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem para esta etapa final da Educação Básica. Por um lado, debate-se acerca da qualidade do ensino ofertado nas primeiras etapas desta escolarização (em principal, no Ensino Fundamental), por outro, dos objetivos sempre oscilantes de qual seja o propósito do Ensino Médio e, neste jogo, a pertinência dos cursos e da qualificação na formação docente.

Formação Docente tornou-se pauta recorrente na produção científica na área de Educação, não só no Brasil como em diferentes partes do mundo. O recorrente retorno a essa discussão, longe de saturar o debate, revela a importância formativa para o processo de ensino e aprendizagem na escola básica. No contexto brasileiro, essa preocupação é ainda relativamente recente. Gatti (2010), ao analisar a legislação referente ao processo formativo, os cursos e as condições socioeconômicas dos licenciados em Letras e Pedagogia, aponta que a preocupação com a formação de professores para o ensino “secundário” (anos finais da Educação Básica atual) se constitui apenas no início do século XX, ponto de partida para o estabelecimento de cursos regulares e específicos.

O motivo para que a formação docente expresse tamanha preocupação está, entre outros, na má qualidade dos cursos de formação e nas lacunas de aprendizagem dos próprios sujeitos-formandos, os quais, na maioria, durante o ensino básico, sofreram a ausência de uma boa estrutura escolar, tanto nas condições objetivas (materiais e físicas – como material didático, laboratórios) quanto nas condições subjetivas (incentivo familiar, boa alimentação, saúde, possibilidades de lazer e conhecimento cultural fora do âmbito escolar), segundo Gatti (2010). Outros fatores são também importantes para que haja sucesso no processo de formação docente, como as políticas educacionais e o financiamento da educação. Louzano et alli (2010), no estudo em que marcam quais são os incentivos para se tornar docente no Brasil atual, apresentam dados que demonstram que essa é uma “escolha” feita, em geral, por

sujeitos que veem a escola como única oportunidade mais estável no mercado de trabalho, mesmo com os parcos salários e investimentos na carreira docente.

Reconhecendo essas lacunas e o modo como interferem diretamente na formação de crianças, adolescentes e adultos na Escola Básica, pretendemos nesta pesquisa dar continuidade ao trabalho que realizamos sobre a formação de professores de Língua Portuguesa no Brasil durante a Iniciação Científica (2010 - 2011), intitulado *Relações entre os saberes teóricos e práticas alfabetizadoras em relatórios de estágio produzidos por professores em formação inicial*, no qual buscamos contribuir para as discussões acerca da formação inicial de professores ao analisar relatórios referentes às práticas de estágio realizadas no interior de um programa de alfabetização que ocorria na parceria entre a universidade e a prefeitura de São Paulo. Tornou-se um incômodo constante as questões que discutem, na disciplina de Língua Portuguesa, a formação de professores e a identidade docente. Fruto desta angústia, colocamos agora em foco a figura do sujeito-docente com o objetivo de compreender, por meio da pesquisa, como se constituem as representações sobre a formação docente para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, analisando documentos oficiais, produzidos pelo Estado, para a formação inicial e a formação para o ensino por meio de referenciais curriculares.

A construção das representações sobre a formação do docente de Língua Portuguesa, em documentos de formação, se altera historicamente. Em contexto brasileiro, é possível identificar como, em momentos históricos diferentes, esta representação se construiu, muitas vezes, enquanto confronto ou concorrência discursiva. Diferentes interesses, políticos e ideológicos, marcaram a constituição do que seja o ensino público no Brasil e, como consequência, afetaram as representações do que seja a formação docente no trabalho com as distintas etapas de ensino. Entre estas etapas, o Ensino Médio, ainda hoje, assiste seus propósitos postos sempre em disputa, tanto em relação às expectativas, sociais e educacionais, quanto aos objetivos que busca alcançar.

Tudo isto porque, a Língua Portuguesa, língua oficial do país, figura como importante instrumento de poder dentro e fora da escola, pois funciona como peça chave de acesso ao conhecimento do mundo, sobretudo no cenário atual, da denominada Sociedade do Conhecimento, cuja vivência é marcada pela presença crescente das Tecnologias da Informação, que avançaram cada vez mais rápido, principalmente nas últimas duas décadas.

Particularmente, o trabalho da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio traz maiores especificidades dada a *posição* de conquista social desta etapa final que, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, passou a ser progressivamente parte obrigatória no interior do que se considera escolarização básica no país. Sendo parte final deste processo de ensino, muito se discute e pouco se compreende sobre sua função na vida do aluno/cidadão/sujeito social.

Por muito tempo, o Ensino Médio era alcançado apenas por uma irrisória parcela da população brasileira, dado que, no contexto de intensificação do processo de industrialização do país, importava menos a qualificação de mão-de-obra tão especializada. Ainda que apareçam desde a LDB de 1961, apenas se intensificaram no período da Ditadura Militar, em torno dos anos 1970, as primeiras escolas técnicas de Ensino Médio, destinadas a um público menos elitista. Tais escolas, contudo, tinham como objetivo apenas inserir os alunos no mundo do trabalho e não preparava (e nem sequer previa) para a continuação dos estudos no Ensino Superior.

Mediante esse contexto, notamos como se tornou problemático compreender quais são os objetivos da formação no Ensino Médio, os quais se projetam em diversos campos: o técnico, destinado ao mundo do trabalho; o cultural, vinculado ao aprendizado mais erudito, por exemplo, da literatura, da arte ou da música; e, ainda, o propedêutico, voltado ao acesso ao Ensino Superior; todos eles garantidos pela LDB/96 como possíveis formas de organização do Ensino Médio. Cada um destes campos esboça interesses vinculados ao mercado de trabalho, às expectativas sociais e à distribuição de bens culturais no país. Estes objetivos sofrem, ainda, transformações de acordo com as mudanças sociais em que se inserem.

Desta maneira, junto ao impasse sobre os objetivos do Ensino Médio, ocorre o investimento contínuo nesta etapa de ensino ao longo dos últimos anos. Isto porque, presente enquanto direito constitucional e tornando-se cada vez mais uma exigência do mercado a qualificação por meio da escolarização, as políticas educacionais trabalharam em função de adaptar a Educação Básica às necessidades de alunos e professores do Ensino Médio. O Censo Escolar¹, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), traz um panorama dessas mudanças: quanto ao número de matrículas no Ensino Médio, os dados apontam uma oscilação mínima entre um ano e

¹ Estes dados foram discutidos e tabelados pelo INEP nos Censos Escolares produzidos nos últimos anos. As informações podem ser apreciadas em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> (Visualizada em 01/07/2016).

outro, em geral, abaixo de 1% (8.369.369 em 2007; 8.366.100 em 2008; 8.337.160 em 2009; 8.357.675 em 2010; 8.400.689 em 2011; e, 8.376.852 em 2012). Já referente à formação inicial, nos dados que apontam o percentual dos professores do Ensino Médio com nível de formação superior, vemos que houve uma queda em 2008, mas permaneceu ascendente após 2009 (68,4% em 2007; 66,8% em 2008; 67,8% em 2009; 68,8% em 2010; 74% em 2011 e 78,1% em 2012). A probabilidade é de que estes números revelem os resultados do investimento do Estado na valorização do Ensino Médio, realizando, como uma das medidas para alcançar tal objetivo, o fomento na formação de professores.

Para analisarmos este quadro, observaremos o período após a recente redemocratização do país, 1995 - 2014, dado o contexto das relevantes transformações histórico-sociais, econômicas, culturais e políticas, tal qual a nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a alternância de partidos políticos ideologicamente opostos (*rivals*) na condução do Estado, a instituição de ao menos quatro novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, além de inúmeros materiais curriculares que, publicados em um curto intervalo de tempo, geram tensões e discordâncias sobre qual(is) seja(m) a(s) representação(ões) projetada(s) para a formação docente neste contexto. Nosso trabalho se constrói na tentativa de descobrir, portanto, quais são estas representações por meio da análise de documentos formativos para professores de língua portuguesa, tanto no campo acadêmico (em documentos curriculares para a formação inicial) quanto no campo pedagógico (em documentos curriculares para o ensino), nos quais encontramos definidas, discursivamente, representações sobre a formação do professor produzidas a partir de fatores determinantes, políticos e ideológicos, vinculados ao contexto histórico-social.

Ao longo do período estabelecido (1995 – 2014), trabalharemos com três diferentes gestões de Estado, todas elas filiadas a um discurso político e econômico neoliberalista. De acordo com Maciel (2013), pode-se caracterizar o discurso neoliberal a partir de duas vertentes, sendo a primeira um modelo *neoliberalista extremado*, em que a economia é demarcada por um maior número de privatização, para a diminuição do papel estatal, ou seja, cabendo ao mercado o controle e regulação dos setores econômicos essenciais, como as áreas da saúde e da educação, além de desregular os direitos sociais e trabalhistas por meio de cortes no serviço público. A segunda vertente revela um contexto *neoliberal mais moderado*, em que ainda predomina o papel do mercado controlando e regulando a economia do país, contudo, amortecendo o viés extremado por oferecer e ampliar políticas sociais

compensatórias e retomar a possibilidade de ter o Estado enquanto financiador do setor produtivo.

A definição do que seja a política neoliberal no país, delimitamos a separação das gestões pelas divisões governamentais à frente do poder: FHC (1995-2002); Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2014). Conseguimos relacionar o período de governo FHC com o tipo de neoliberalismo extremo, definido acima, assim como o segundo período, do governo Lula, se encaixa de modo claro no tipo de neoliberalismo mais moderado. A gestão Dilma, no entanto, parece caminhar do modelo mais moderado para o extremo, conforme indicam as oscilações que demarcam seu governo. Essa diferenciação nos indica que há traços representativos distintos em cada momento, afetando, de maneira direta, o modo como a produção de discursos para a formação docente se constitui.

Para a pesquisa neste determinado contexto de mudanças no cenário brasileiro, selecionamos um corpus de análise com o total de 19 documentos², em que constam: Materiais Curriculares, Pareceres, Resoluções e Portarias. Apesar de serem diferentes instrumentos, todos são produzidos pelo (ou para o) Estado e caracterizados, portanto, enquanto documentos oficiais.

Os *materiais curriculares*³ foram produzidos com o apoio de professores especialistas na área, por meio de consultorias, e todos apresentam como peça-chave as discussões e debates realizados para que se construísse o documento. Os *pareceres*⁴ são documentos produzidos por Conselhos determinados (CNE – Conselho Nacional de Educação, CEB – Câmara de Educação Básica e CP – Conselho Pleno) em que há atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação. No caso específico do CNE, entre suas funções, cabe assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira.

No que diz respeito às Resoluções⁵, estabelecidas com caráter normativo, propõe-se complementar ou explicar regulamentos ou regimentos e também são definidas por membros

² Os documentos de análise aparecem separadamente nos Referencias Bibliográficos, com fins de facilitar a consulta.

³ PCN, PCN+, OCEM, Diretrizes para a Educação Básica/2013, Caderno 1-Pacto.

⁴ Diretrizes curriculares de Letras, Duração e carga horária para a formação de professores da Educação Básica, Adiamento de prazo – sobre as Diretrizes de Formação para a Educação Básica, Indicações de alterações – sobre as Diretrizes de Formação para a Educação Básica, Diretrizes Operacionais para a Segunda Licenciatura Emergencial

⁵ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, Estabelece Diretrizes operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública,

do CNE. Por fim, as Portarias⁶ são instrumentos utilizados como atos administrativos internos e podem dar início a novos processos administrativos. Contudo, não possuem capacidade de atingir nem obrigar particulares a seu cumprimento.

Em nosso trabalho, esses documentos mostram-se de suma importância para que conheçamos de que modo o processo formativo é colocado em disputa nos referenciais curriculares e quais representações sobre a formação do docente de Língua Portuguesa para o Ensino Médio são construídas nesse meio, sendo que os governos instaurados entre estes anos (1995 -2014) estabelecem muitas reformas e definições de metas para o Ensino Médio, o qual teve sua oferta ampliada em função do processo de universalização do acesso ao Ensino Básico no país, e, ainda que de lados opostos do espectro político, se constituem a partir de uma mesma filiação discursiva neoliberal.

Considerando que estes documentos oficiais projetam, discursivamente, representações sobre a formação do professor, pensamos ser possível encontrar, no interior destes discursos, as marcas ou apagamentos das relações, principalmente de conflitos, confrontos e consonâncias, que circunscrevam a escolha por determinada representação do que se projeta para os objetivos de formação sobre o professor do ensino de Língua Portuguesa na etapa do Ensino Médio, sendo que elas se constroem em projetos de Estado estabelecidos por programas de governo específicos.

Diante do contexto e do corpus apresentados, construímos a pesquisa por meio da pergunta que segue: **No processo formativo do docente de Língua Portuguesa, quais representações se produziram sobre essa formação, no contexto específico do Ensino Médio, em documentos oficiais de referência curricular: i. do ensino de Língua Portuguesa na escola básica; e, ii. do processo de formação inicial docente, entre 1995 e 2014?**

A partir dessa pergunta, buscamos analisar, ainda, quais as relações construídas no conjunto destes processos discursivos (de conflito, de consonância, de tensão, de dissonância etc.), as quais, historicamente, constituem (e em que se constituem) concepções sobre a formação deste professor.

Institui as Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio/1998, Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica/2010, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica/2013

⁶ Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, Ensino Médio Inovador.

Partimos da hipótese de que a constituição do discurso presente nos documentos de referência curricular de formação docente propõe uma noção de *unicidade* frente à formação que os docentes de Língua Portuguesa receberão e o modo como será realizado o trabalho com o Ensino Médio. Entretanto, as proposições curriculares para a formação inicial de professores e para o ensino de Língua Portuguesa na escola básica produzem representações diferentes e adversas sobre os objetivos da formação do professor para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, compondo relações de conflito e tensão na produção dessas representações, dado que as concepções são resultantes de relações interdiscursivas que, por serem concorrentes, têm como efeito principal a projeção de incoerência nos modos de representação sobre o processo de formação docente. Como resultado dessa incoerência e diante da inconsistência de um projeto político do que seja o Ensino Médio no país, o professor se torna refém de atualizações constantes – formação contínua – que não lhe fornecem autonomia na atuação profissional.

Para construir a pesquisa, dividimos a dissertação em quatro capítulos, sendo o primeiro deles destinado à apresentação do arcabouço teórico que estrutura nosso trabalho. Do campo da Análise do Discurso Francesa, tratamos os dados a partir do materialismo e condições de produção discursiva que agem diretamente na constituição dos discursos. Nos importa pensar como se realiza a relação de formações discursivas e formações ideológicas, as quais são caracterizadas por posicionamentos históricos, políticos e ideológicos, segundo Pêcheux (2014), encontradas no interior de um mesmo processo discursivo. Para colocar em movimento os discursos constituídos ao longo do período de análise (1995 – 2014), trabalhamos com a noção de interdiscurso, a qual nos permite conhecer as relações entre formações discursivas distintas – e muitas vezes concorrentes – constituídas nos discursos presentes nos materiais de referência curricular que analisaremos, ou seja, o fio do discurso, o qual é sempre atravessado por *múltiplas* formações discursivas, conforme aponta Maingueneau (2005).

No segundo capítulo, em que descrevemos a metodologia de pesquisa, apresentaremos o modo como realizamos a divisão das categorias que serão observadas nos documentos de análise. Esta apresentação tem como objetivo justificar a importância de cada uma das categorias para a discussão no campo formativo e no interior de nossa pesquisa e nos permite dialogar com outras pesquisas produzidas recentemente.

Destinado à contextualização histórica do período de Redemocratização Brasileira, trabalhamos no terceiro capítulo com dados e informações sobre o contexto social, político,

econômico e educacional de cada uma das gestões de governo que analisaremos ao longo das últimas duas décadas. O objetivo foi, por meio da contextualização, discutir quais os planos e os programas públicos para a Educação constituídos durante os últimos vinte em nosso país, traçar o caminho de desenvolvimento para a análise, realizada no quarto, e último, capítulo.

No capítulo analítico, apresentamos os documentos nas seguintes categorias: **Autonomia** e **Competência**. A análise ocorrerá com base nas formações discursivas (FD) que constituem os documentos formativos, nas quais caracterizaremos as filiações (históricas, políticas e ideológicas) presentes na produção dos enunciados que constituem estes documentos. O objetivo deste capítulo, em resposta à nossa pergunta de pesquisa, foi o de caracterizar a(s) representação(ões) construída(s) pelos enunciados no interior do processo de formação sobre o professor de LP no EM. Para terminar, apresentamos considerações finais e projeções frente aos resultados obtidos durante a análise, além da avaliação sobre os objetivos e a pergunta de pesquisa que estruturam nosso trabalho.

CAPÍTULO 1. FORMAÇÃO DOCENTE – UMA CONSTRUÇÃO (INTER)DISCURSIVA

...os frios espaços da semântica exalam um sujeito ardente.

Michel Pêcheux

Para estudarmos a formação docente, é necessário que realizemos, antes, o recorte de alguns elementos envolvidos neste processo. Isto porque, a profissão de professor é atravessada por elementos distintos, compostos por expectativas sociais e individuais, e pode ser analisada por diferentes vozes: a do próprio sujeito-professor, a dos alunos, a da comunidade escolar, a da sociedade e a voz oficial (do Estado). Em cada uma dessas vozes são projetadas imagens e representações específicas sobre o sujeito-docente, pois cada um destes lugares de fala é constituído por significados sociais, políticos e ideológicos diferentes.

Neste trabalho, estabelecemos como objeto de pesquisa apenas a voz oficial (do Estado) com o objetivo de entender como a *representação* sobre a formação do professor foi se constituindo ao longo de um período de duas décadas. O lugar do discurso oficial permite que compreendamos o estabelecimento de políticas públicas para a Educação e fiquemos diante dos pressupostos que cada governo estabelece sobre (e para) a formação no ensino básico brasileiro.

Na área da Educação, é possível trabalhar com *formação docente* e com o conceito de *representação* por diferentes perspectivas e abordagens teóricas, mas o que faz com que filieemos nosso trabalho junto à Análise do Discurso é que esta vertente nos permite tomar o discurso como objeto para compreender melhor a relação entre *linguagem e história* na formação dos discursos, assim como a construção dos diferentes significados sociais, políticos e ideológicos que interferem no processo de formação do professor. Neste capítulo, buscaremos explicitar melhor os pressupostos da Análise do Discurso que interessam à nossa pesquisa.

1.1 Constituição discursiva: materialização discursiva e formações ideológicas

Assim como outros autores, após a metade do século XX, Michel Pêcheux (2014)⁷ afirmava compreender a língua enquanto *estrutura*⁸, principalmente ao considerar a relação entre linguagem e história. Todavia, para o autor, o modo como a língua era tratada, no apagamento das contradições entre os interesses em jogo (entre eles, os conflitos sociais) não deveria ser assim realizado pois, ao analisar os dados – sentidos dos enunciados –, tais contradições serviriam como maneira de compreender a reprodução e transformação histórica dos fatos.

Isto significa que, para compreender os processos de **constituição discursiva**, é necessário mobilizar elementos que possibilitem conhecer e discutir, de modo mais complexo, como a produção dos discursos se realiza, com alterações históricas e econômicas por exemplo, permitindo que analisemos mais profundamente a materialização dos processos discursivos.

A **materialização dos processos discursivos** refere-se ao discurso construído por formações discursivas em que identificamos *filiações históricas, econômicas e ideológicas*. Quando colocamos em movimento todos os elementos que compõem o discurso, inclusive suas *contradições*, passamos a entender como uma língua autoriza que se realizem, muitas vezes, funcionamentos antagônicos simultaneamente.

A partir dos estudos de Pêcheux, conseguimos identificar a importância das *contradições* presentes na formação dos discursos ao invés de tentar apagá-las. Estas contradições são importantes para traçar relações, no interior de um mesmo discurso, entre filiações discursivas antagônicas.

Pêcheux, sob intensa influência marxista, em principal com base nos estudos de Althusser, propunha analisar as práticas linguísticas inscritas no funcionamento dos aparelhos ideológicos de Estado para explicar o que acontece com a língua no momento presente e transformá-la diante da ideologia burguesa, no caso, a ideologia presente em contexto francês entre as décadas de 1960 e 1970. Pêcheux (2014, p. 82) afirma:

⁷ Publicação original: PÊCHEUX, Michel. *Les Vérités de la Palice. Linguistique, sémantique, philolosophie (Théorie)*. Paris: Maspéro, 1975.

⁸ Em outra de suas obras, *O discurso: estrutura ou acontecimento?*, Pêcheux define a importância do estruturalismo naquele momento histórico, afirmando: “O movimento intelectual que recebeu o nome de ‘estruturalismo’ (...) pode ser considerado, desse ponto de vista, como uma tentativa anti-positiva visando a levar em conta este tipo de real, sobre o qual o pensamento vem dar, no entrecruzamento da linguagem e da história.” (2006, 43-4). A língua enquanto estrutura é discutida ainda por Michel Foucault em *Arqueologia do Saber*, publicado em 1969.

(...) diremos que a “indiferença” da língua em relação à luta de classes caracteriza a *autonomia relativa do sistema linguístico* e que, *dissimetricamente*, o fato de que as classes não sejam “indiferentes” à língua se traduz pelo fato de que *todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes*.

A relação entre **discurso e ideologia**, para Pêcheux, demarca como esta última não se constitui por ideias, antes por práticas, as quais não podem ser consideradas homogêneas – como um espírito *Zeitgeist* que pudesse ser visto isoladamente – ou seja, é impossível determinar que cada classe social tenha, de fato, uma ideologia própria. Isto ocorre dado que há um caráter contraditório no modo de produção das divisões de classe, segundo o autor, que perpassa os aparelhos ideológicos de Estado, o qual constituiria o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção dos enunciados:

“condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção” é porque a área da ideologia *não é*, de modo algum, o *único elemento* dentro do qual se efetuará a reprodução/ transformação das relações de produção de uma formação social: isso seria ignorar as determinações econômicas que condicionam, “em última instância” essa reprodução/ transformação. (PÊCHEUX, 2014, p.129, *grifos nossos*)

Tal discussão teórica nos permite compreender melhor também os processos de constituição dos discursos presentes nos documentos de referência curricular voltados à formação docente. Nestes documentos, nos quais vislumbramos a hipótese de que de fato haja a intenção discursiva de apresentar enunciados neutros e uniformes, dada a natureza política e oficial em que se baseia sua condição de produção, vemos a necessidade de colocar em jogo e *deixar de silenciar* quais sejam as relações ideológicas – mas não apenas elas, considerando também as determinações histórico-sociais – que dão impulso ao que é dito e ao porquê de ser dito de tal modo.

Isto porque, por meio da leitura de Pêcheux nos é apresentado que, no interior dos discursos, há determinadas **formações ideológicas** que apresentam as posições histórico-sociais que são determinadas pela condição de produção. Na análise do corpus, os dados obtidos permitem que encontremos diferentes **representações** do que é projetado para a formação de professores de língua portuguesa. A produção dos documentos presentes em nosso corpus representa ainda o Estado, a partir de bases ideológicas diferentes, na construção de reformas e metas sobre a formação docente para o ensino de língua portuguesa no ensino médio, sendo este quadro, em nossa pesquisa, que permite a constituição do **confronto**

discursivo que possibilita conhecer quais representações sobre a formação do professor se produzem em discursos oficiais.

1.2 Confronto discursivo, formações discursivas e representação

Em *O discurso: estrutura ou acontecimento* (2006)⁹, Pêcheux define que o **confronto discursivo** se caracteriza como a *produção de discursos distintos, constituídos historicamente, e colocados em jogo* de modo a constituir um espaço discursivo “logicamente estabilizado”, mas que, na verdade, é produzido por relações de *tensão* a todo momento (PÊCHEUX, 2006, p.31). Assim, o papel desses confrontos é projetar a existência de um espaço discursivo estável, quando, na realidade, eles ocultam os conflitos produzidos por discursos concorrentes. Em geral, considerando que as formações discursivas em jogo tratam de elementos distintos, as relações estabelecidas no interior destes confrontos discursivos, além de conflitos e de tensão, podem ser de consonância, de contraposição, de afirmação etc.

As **formações discursivas** (FDs) são produzidas por diversos elementos, caracterizando posicionamentos políticos e/ou ideológicos distintos e, muitas vezes, discordantes, localizados no interior de processos discursivos. Segundo Pêcheux (2014), a língua é a base comum (matéria-prima) dos processos discursivos para os diversos personagens (sujeitos) e, conseqüentemente, as diversas determinações, mas o caráter ideológico de cada sujeito é tomado enquanto um obstáculo, que legitimará, ou não, que a produção discursiva seja formulada em campos específicos. Em muitos casos, o enfrentamento se dá por meio do uso das mesmas palavras que são interpretadas em direções diferentes, considerando que são utilizadas segundo a perspectiva dos interesses ideológicos colocados em jogo. Nas palavras do autor:

Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (...). (PÊCHEUX, 2014, p.147)

No centro desta discussão, foi caro a Pêcheux pensar na constituição da língua situada historicamente, e sempre em paralelo com a luta de classes, visto que, conforme definido por

⁹ Publicação original: PÊCHEUX, Michel. Le discours: structure ou événement », Communication inédite à la Conférence « Marxism and the interpretation of culture: limits, frontiers, boundaries », Université de l'Illinois, Urbana-Champaign, 6-12 juillet 1983.

Foucault (2008), “*é historicamente que os discursos aparecem*”. Por esta razão, as angústias que mobilizaram o autor não conseguiam se resolver nem mesmo a partir da vertente semântica, ramo da ciência que se ocupa do sentido das palavras, na intersecção entre linguística e lógica. Aqui se explica nossa epígrafe. Os *frios espaços* da semântica seriam, assim, a forma sistematizadora de considerar a constituição dos sentidos da língua, escondendo desta construção *os sujeitos ardentes*, em lutas sociais, ideológicas e históricas, que acabam por transformar tais processos de constituição. Na realização da análise discursiva, é necessário rever a presença histórica, ideológica e filosófica do discurso pela Linguagem, ou seja, o contexto no qual os enunciados se produzem e o modo como reproduz, oculta ou altera os discursos que o antecedem. Portanto, o discurso, no interior dos estudos da AD, é visto não apenas como *estrutura*, ao considerar que pela análise das FDs e suas séries consigamos compreender seu todo, e nem apenas como *acontecimento*, o qual nos permite conhecer as filiações destas FDs, assim como a identificação sócio-histórica presente nos enunciados.

No cenário brasileiro, encontramos a distinção de determinantes socioeconômicos interpelando a formação dos sujeitos. Quando consideramos a disciplina de Língua Portuguesa nas escolas, entendemos que muitos desses determinantes estejam materializados na construção dos documentos oficiais, publicados para a formação dos docentes responsáveis pelo ensino da disciplina, em que se projetam representações sobre essa formação. Há, em jogo, na produção desses documentos, tanto os interesses de quem ocupa o *lugar do poder*¹⁰, quanto expectativas sociais que fazem pressão na política vigente. É o resultado desse processo discursivo interativo que projeta representações sobre a formação do professor.

As **representações**, nos processos discursivos, levam à análise das relações do sujeito com aquilo que o representa, ou seja, de acordo com Pêcheux, há “uma teoria da identificação e da eficácia material do imaginário” (2014, p.115), na qual se constitua o pensável. São as representações que lançam concepções específicas para a formação do sujeito-professor, construídas e alteradas historicamente, de acordo com o contexto de produção discursiva e as relações estabelecidas nas FDs. Tomamos como objetivo principal da análise, em nossa pesquisa, conhecer quais são tais representações, considerando a importância de entender tais concepções que permeiam a formação do professor, porém, não apenas, dado que elas estão

¹⁰ Compreendemos como *lugar do poder* o espaço ocupado por sujeitos que formulam projetos, planejamentos, diretrizes e planos de metas no âmbito da Educação no país, podendo estes sujeitos ser: presidentes, conselheiros, ministros etc.

carregadas de posicionamentos ideológicos e políticos que colocam em jogo não somente a figura do sujeito professor, mas ainda o ensino de língua materna no país.

1.3 Memória, regularidade e acontecimento discursivo

As concepções sobre formação discursiva e ideológica, além do conceito de representação, nos levam a compreender que o discurso sobre o que deva ser a formação dos sujeitos-docentes se produz nessa transversalidade entre o tempo e o espaço históricos, envolvido pela memória de outros discursos: através da presença ou da ausência, o que se denomina **memória discursiva**. A presença de outras vozes no texto compõe uma relação dialógica entre o discurso produzido no momento histórico dado e os discursos produzidos anteriormente, que aparecem interligados a uma memória. De acordo com Achard (2010)¹¹, a memória discursiva se apresenta por meio das hipóteses que o analista lança de acordo com a estruturação discursiva, na qual se apresenta a materialização de uma memória social. Em nossa pesquisa, investigamos o modo de funcionamento do discurso e sua circulação no espaço-tempo de quase vinte anos. Para entendermos melhor o modo como este funcionamento ocorre, é preciso considerar que:

(...) se olharmos mais de perto, a explicitação desses implícitos em geral não é necessária a priori, e não existe em parte alguma um texto de referência explícita que forneceria a chave. Essa ausência não faz falta, a paráfrase de explicitação aparece antes como um trabalho posterior sobre o explícito do que como pré-condição. O que é pressuposto, esse consenso sobre o implícito, é somente uma representação. (ACHARD, 2010, p.12-3)

Entendem-se por *implícitos* os discursos que não aparecem referenciados no texto, mas que são tomados como representação de acordo com os pressupostos – os pré-discursos (PÊCHEUX, 2014); e, como *explícitos*, aqueles enunciados que apresentam uma referência direta a discursos anteriores. Neste contexto, a paráfrase (ou até mesmo uma alusão) surge como um recurso de representação discursiva – um explícito –, entretanto, não tida como requisito para a produção do discurso. A memória discursiva se constitui na análise do uso e do sentido das palavras e dos enunciados: o analista produz suas hipóteses não a partir do

¹¹ O livro “Papel da Memória” é um conjunto de quatro textos apresentados na sessão temática “Papel da Memória” que estava inserida em História e Linguagem, uma publicação das Atas da Mesa Redonda “Linguagem e Sociedade”, realizada na Escola Normal Superior de Paris em abril de 1983, conforme apresenta Orlandi (in: Achard,2010) na introdução do livro.

número de vezes que se repete o termo/palavra, mas sim, após admitir que as repetições no discurso sejam frutos de uma regularidade.

E esta **regularidade discursiva** se produz no entremeio do que Achard (2010) denomina como *jogo de força dos discursos em circulação*, no qual a memória se constitui no reconhecimento do mesmo (discurso) e de sua repetição e, para que se denote tal jogo, é necessário que o analista se posicione frente ao discurso de modo distinto do sujeito histórico que o produz, assim, estabelecendo um deslocamento em relação ao modelo a ser analisado. Achard define o papel de analista, referente à construção de hipóteses, observando que:

A hipótese de uma construção discursiva do sentido é certamente discutível, mas parece frutífera, pela abertura às práticas que podemos estudar ao nível da dialética entre repetição e regularização. Com efeito, o fechamento exercido por todo jogo de força de *regularização se exerce na retomada dos discursos e constitui uma questão social*. (ACHARD, 2010, p.15, grifos nossos.)

A memória suposta pelo discurso se reconstrói na enunciação, a qual deve ser tomada como “operações que regulam o encargo, quer dizer a retomada e a circulação do discurso” (Achard, 2010, p.17). A estruturação discursiva é regulada pela questão social, portanto, a todo momento, e diferencia as memórias e a produção de sentido a partir das restrições de uma forma única, ou seja, do que possa ser dito ou deva ser ausentado, de acordo com o contexto externo de quem produz o discurso.

Na análise de discursos políticos, Courtine (2009)¹² expõe a relação entre memória e discurso da mesma maneira que Achard (2010), ou seja, pela exemplificação de um **acontecimento discursivo**. A partir da leitura de Pêcheux (2014) e de Foucault (1969), Courtine situa a memória discursiva em relação ao campo exterior do sujeito e, para o autor, a formação discursiva *repete, refuta, transforma* ou *denega* outras formações discursivas, de modo a produzir efeitos de memória específicos de acordo com a(s) escolha(s)¹³ do sujeito histórico (discursador). Assim, para Courtine (2009, p.104), “(...) toda produção discursiva que se efetua nas condições determinadas de uma conjuntura movimenta – *faz circular* – formulações anteriores, já enunciadas.” (grifos do autor).

¹² Neefs Jacques, Puech Christian, Vanoncini André. Courtine Jean- Jacques, « Analyse du Discours politique ». In: Littérature, n°50, 1983. Le pouvoir dans ses fables. p. 126. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1983_num_50_2_2710_t1_0126_0000_4. Acesso em: 10/07/2016.

¹³ Apesar de considerar um grau de escolha e subjetividade do sujeito, a AD, trabalhada por Courtine (2009) a partir do que definiu Pêcheux (2014, p.32), considera mais significativo o *assujeitamento* dos sujeitos do que o fato de que eles possam “escolher” aquilo que dizem e o porquê de haverem dito, sendo que os sujeitos se constituem pelo “esquecimento” do que os determina – também denominado por Pêcheux como o Efeito Münschausen.

Nesta perspectiva, observa-se que a formulação discursiva *atual* tanto *coexiste* com outras formulações – o que Courtine retoma também da autoria de Foucault –, denominado como campo de concomitância –, e também *sucede* outras formulações, campo de antecipação. Deste modo, os acontecimentos discursivos são analisados a partir de um movimento mais profundo, do tempo longo, ou seja, fora do tempo de sua duração, de modo a observar sua produção pela existência histórica do enunciado, o que o difere de uma memória psicológica, ligada aos processos cognitivos do sujeito. O que Courtine apresenta, portanto, é a existência dos discursos além de sua própria formulação, mas como *já ditos* que *permanecem ditos* e guardam *ainda o que dizer*. A conveniência para a formulação dos discursos ocorre, assim, a partir da posição que o sujeito histórico ocupa e que, segundo o autor, se produz por uma prática discursiva regada por aparelhos ideológicos, referência tomada com relação aos trabalhos de Pêcheux.

1.4 Pré-construído e interdiscurso

Os conceitos da AD apresentados anteriormente nos levam a uma característica essencial de nosso trabalho que é traçar relações entre os discursos produzidos para a formação de professores. Essa relação deve ser compreendida, primeiramente, por meio da noção de pré-construído, a qual Pêcheux (2014) se refere como ao que consideramos o *sempre-já-ai* da interpelação ideológica e a qual impõe a realidade e sentido naturalizando os enunciados, conforme exemplificado no excerto que segue:

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados. (2014, p.146)

O caráter material do sentido das palavras e dos enunciados é o cerne das análises discursivas propostas pelo autor. Segundo Pêcheux (2014), toda formação discursiva tem como finalidade dissimular, na transparência de sentido, suas discrepâncias, as quais são fruto da objetividade material contraditória do interdiscurso.

(...) propomos chamar interdiscurso a esse ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei

de desigualdade-contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas. (PÊCHEUX, 2014, p.149)

Assim, compreende-se que haja ao menos dois tipos de discrepância que demarcam tal complexidade e estruturam o interdiscurso, sendo um deles o **pré-construído**, em um efeito de encadeamento que naturaliza os fatos e o outro o **efeito de articulação**, o qual corresponde à constituição do sujeito em relação com os sentidos, ou seja, o modo como representa, no *interdiscurso*, aquilo que determinará a dominação da forma-sujeito.

As ideias de *pré-construído* e de *colocar em movimento* as peças do jogo discursivo, de Pêcheux, são também fundamentais para a constituição do conceito de Interdiscurso para Maingueneau. Para Maingueneau (2005)¹⁴, o interdiscurso **atravessa** todo e qualquer discurso e não pode ser constituído de modo independente, “os discursos se entrecruzam em todos os sentidos, multiplicam-se indefinidamente em várias dimensões” (MAINGUENEAU, 2005, p.26). O autor toma para si o termo *interdiscurso*, que considera vago, e o conceitua a partir de uma tríade: *universo discursivo*, *campo discursivo* e *espaço discursivo*. Bastante desse trabalho se baseia ainda nos estudos realizados pelo filósofo Michel Foucault em *Arqueologia do Saber* (1969), apesar de seguirem linhas de reflexão distintas.

De modo sucinto e análogo ao que se constitui em estudos astronômicos, podemos compreender que a tríade acima apresentada revela uma hierarquização, na qual o **universo discursivo** é composto por um **conjunto finito** de discursos, de pouca utilidade ao analista – sua importância maior será a definição da extensão, norteamto, de quais sejam os campos discursivos formados neste universo. Os **campos** são compostos por um **conjunto de FDs** que se encontram em relação de concorrência e, por isso, delimitam-se reciprocamente. A relação de concorrência, conforme aponta Maingueneau (2005, p.36), não é apenas uma relação de tensão ou confronto, mas também pode revelar uma relação de aliança ou ainda uma neutralidade, como viemos apontando acima, enquanto deseja ser aparentemente neutra.

A definição dos campos discursivos não ocorre por meio de delimitações já postas pelos estudos das ciências, mas é construída pelo próprio analista. É no interior destes campos que os discursos se constituem. O trabalho do analista será, assim, isolar, no campo, os **espaços discursivos** – **subconjuntos de FDs** – mais importantes para o seu trabalho.

Diante das definições tomadas de Maingueneau, consideramos necessário caracterizar nosso corpus a partir da divisão em *universo*, *campo* e *espaço* discursivo. O universo discursivo em que se constitui a formação de professores, foi delimitado por Santos (2014)

¹⁴ Publicação original: Genèses du discours. Bruxelles-Liège: Mardaga, 1984.

em três áreas: Ciência, Política e Educação.¹⁵ Em seu estudo sobre formação inicial de professores de Língua Portuguesa, Santos (2014) aponta que, apesar da necessária delimitação das áreas, não é possível haver uma separação total na constituição de cada uma delas, que se encontram em constante relação.

A partir desse universo discursivo, demarcamos, para nossa pesquisa, o campo discursivo constituído pelo oficial por meio da produção de documentos curriculares para a formação docente. Neste campo, trataremos da produção discursiva presente nos materiais de referência curricular, os quais são constituídos por meio do discurso do Estado. Este recorte, em nossa compreensão, limita o campo em um espaço discursivo que nos permite identificar as representações sobre o que se espera do sujeito-professor no trabalho de ensino de língua materna no país entre 1995 – 2014.

Isto quer dizer, portanto, que não nos seria exequível conhecer e compreender o funcionamento *total* do campo discursivo que engloba o processo de formação do sujeito-professor, mas nos é possível compreender a formação discursiva que torna específico o discurso formado no interior do recorte histórico-social presente nos materiais de referência curricular, oficiais, para a formação de professores.

Após identificar os conceitos e elementos que farão parte da construção de nosso trabalho, encontraremos, no capítulo seguinte, o modo como se produziu a pesquisa, assim como a constituição do corpus e das categorias de análise que dão suporte à pesquisa apresentada adiante.

¹⁵ Em sua pesquisa, SANTOS (2014) busca identificar quais estratégias enunciativas constituem a (in)distinção entre Língua Portuguesa e Língua Materna em materiais curriculares para a formação inicial de Professores de Língua Portuguesa. Para realizar este trabalho, a autora delimitou, como universo discursivo, as áreas de Ciência, Política e Educação em que se encontram, respectivamente, três campos discursivos: Acadêmico, Oficial e Metodológico. A pesquisa analisou o interior de cada um desses campos a fim de identificar as relações interdiscursivas constituídas nos documentos curriculares.

CAPÍTULO 2. METODOLOGIA

O procedimento metodológico utilizado nesta pesquisa foi constituído pela base teórica fundamentada na AD, posto que trabalhamos com documentos institucionalmente produzidos para identificar qual(is) é(são) a(s) representação(ões) sobre a formação docente de Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio no Brasil. Para atingir o objetivo elencado, selecionamos documentos de referência curricular produzidos durante 1995 – 2014, em que fossem discutidas a formação inicial de professores para a educação básica e a formação docente a partir de documentos de ensino de LP para o EM.

O recorte da análise decorre da consideração da produção de enorme gama de referenciais curriculares produzidos no período, além de mudanças sociais, econômicas e sociais importantes que circundam o que é produzido para a escola e no interior dela, em resposta às demandas que a Constituição de 1988 fomenta, como a necessária universalização do EM enquanto etapa final da Escola Básica e, ainda, a inclusão social de sujeitos marginalizados historicamente, como indígenas, portadores de necessidades especiais e os mais pobres.

O corpus, no total de dezenove documentos (*vide descrição completa na figura abaixo*), foram analisados enquanto a materialização de enunciados que, por sua vez, são resultantes de processos enunciativos produzidos por formações discursivas e ideológicas. No caso específico de nosso trabalho, há uma heterogeneidade nos tipos de documentos selecionados: materiais curriculares, pareceres, resoluções e portarias. Maingueneau (2005, p.30) afirma que muitos analistas preferem trabalhar com corpora que oferecem homogeneidade – mesmo gênero discursivo, como poemas, máximas, etc. – enquanto, para o autor, é possível colocar em confronto discursos que representem esta complexidade textual maior, sem empobrecer os elementos essenciais para a análise, conforme buscamos realizar nesta pesquisa.

DOCUMENTO CURRICULAR PARA FORMAÇÃO INICIAL			DOCUMENTO CURRICULAR PARA O ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA		
NOME	ANO	SIGLA	NOME	ANO	SIGLA
Parecer 492 Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social.	2001	P492/01	Resolução CEB nº3. Institui as Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Médio	1998	DCNEM/98
Parecer 009/2001 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	2001	P9/01	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) – Linguagens, Códigos e Tecnologias.	2000	PCN_LP
Parecer 28/2001 Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	2001	P28/01	Bases legais dos Parâmetros Curriculares Nacionais	2000	PCN_BL
Resolução CNE/CP nº1 Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	2002	Res01/02	PCN+	2002	PCN+
Resolução nº 2 Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.	2004	Res02/04	Resolução nº1 Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio.	2005	Res01/05
Parecer nº4 Adiamento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes	2005	P4/05	Orientações Curriculares para o Ensino Médio	2006	OCEM

Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.					
Parecer CNE/CP nº 5 Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica.	2006	P5/06	Portaria nº971 Ensino Médio Inovador.	2009	EMInovador
Resolução nº1. Estabelece Diretrizes operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC.	2009	Res01/09	Resolução nº 4 Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.	2010	DCNEB/10
Portaria nº 1.140 - Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação.	2013	Pacto	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.	2013	DCNEB/13
Caderno nº1 PACTO Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno I : ensino médio e formação humana integral / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores : Carmen Sylvia Vidigal Moraes... et al.]. – Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2013	2013	Pacto Cad.1			

Figura 1. Documentos para a Análise

Na figura acima, apresentamos o corpus de análise a partir dos dados da publicação: descrição, ano de publicação e sigla (criamos tais siglas para facilitar o processo de escrita da análise). No capítulo 4, retornamos à apresentação mais detalhada de cada um dos documentos, conforme sejam utilizados na construção analítica.

No lado esquerdo constam os documentos referentes à formação inicial (acadêmica) a partir do Parecer 492, em que as novas Diretrizes para a Graduação em Letras contemplam a preocupação com a formação de profissionais *interculturalmente* competentes e sujeitos

críticos, propondo que se atinjam as competências e habilidades determinadas. Entre as competências e habilidades almeçadas, espera-se que o aluno tenha domínio do uso da(s) língua(s), visão crítica das teorias e discussões sobre linguagem, uma preparação profissional atualizada de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho, além de ter a percepção dos diferentes contextos interculturais. As novas diretrizes também consideram a duração dos cursos e a reforma necessária para a formação de professores para a educação básica. De modo geral, muitos pareceres produzidos nos últimos vinte anos se contrapõem ou complementam essas diretrizes curriculares.

Na coluna à direita encontram-se os documentos de ensino de LP para o EM produzidos a partir de princípios definidos pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a qual projeta alterações em toda a organização da Educação Básica no país. Discutida ao longo dos primeiros anos de 1990, a nova LDB/96, assim como a Constituição de 1988, é peça central para a definição de novos Parâmetros Curriculares Nacionais, para os planos de metas e a inserção do EM enquanto etapa final da Educação Básica. Pela tabela, vimos que há ao menos quatro propostas de Diretrizes para o EM (1998, 2005, 2010, 2013), além de quatro materiais de referência curricular (PCN, PCN+, OCEM, Ensino Médio Inovador). Este volume de material, produzido em um curto período, evidencia a dificuldade do Estado em realizar a organização curricular para esta etapa final da Educação Básica.

Diante deste material, consideraremos as condições de produção discursiva (sociais e históricas, econômicas, políticas e ideológicas) apresentadas na materialização dos enunciados, para a construção da análise. Segundo Pêcheux (2006, p.56-57):

Não se trata de pretender aqui que todo discurso seria como um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas de sublinhar que, só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma “infelicidade” no sentido performativo do termo – isto é, no caso, por um “erro de pessoa”, isto é, sobre o *outro*, objeto de identificação.

Estas considerações apontam no sentido de que a metodologia de análise por nós utilizada viabilize a “agitação” entre os documentos postos em jogo, ou seja, a análise do interdiscurso (Maingueneau, 2005), na tentativa de encontrar, na produção discursiva do

corpus, o modo como as relações (de tensão, conflito, consonância, de neutralização, etc.) constroem concepções sobre o docente e o ensino de língua portuguesa.

Portanto, a nossa função enquanto analistas é de **identificar as relações produzidas** nos discursos sobre a formação do docente de LP para o EM, que nos permitem caracterizar as **filiações discursivas e ideológicas** que possibilitam a construção de tais enunciados e ainda compreender, a partir deste trabalho, de qual modo estes enunciados projetam representações sobre a formação do *docente* responsável pelo ensino de LP no EM no contexto brasileiro.

Para que consigamos reconhecer tais relações, partimos da categorização do corpus em dois eixos: *autonomia e competências*. As categorias, apesar de fazerem menção ao modo de construção analítica em outros campos, como a linguística e a gramática, serão utilizadas aqui em conformidade ao que apresenta Maingueneau (2005), pois, ao invés de excluir a *heterogeneidade* presente na constituição discursiva, buscaremos dar-lhe lugar privilegiado durante a análise. Assim, apresentamos e justificamos abaixo a construção de cada uma das categorias, as quais identificamos enquanto termos-chave para a discussão dentro do corpus em que analisamos as representações sobre a formação docente.

2.1 Categoria Autonomia

Autonomia, segundo o dicionário da Academia Brasileira de Letras, refere-se à capacidade de atuar com independência. No campo da formação docente, a **autonomia**, de acordo documentos curriculares, deve estar presente na relação entre todos os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem: ela deve ser realidade no trabalho do professor com as teorias que sustentam sua disciplina, em sua autoridade em sala de aula, enfim, de modo geral, na construção crítica entre o sujeito e seus saberes. Essa autonomia, não exclusiva do sujeito-docente, baseia a relação do docente com seus alunos, auxiliando-os a construir a capacidade de agir autonomamente dentro e fora do meio escolar. No contexto em que situamos nosso corpus, a importância da autonomia se torna ainda maior para a sociedade, dadas as circunstâncias políticas e econômicas de liberação de direitos após o final de vinte e um anos sob o comando da Ditadura Militar no país.

O debate sobre a autonomia no contexto escolar se constrói ainda em outros estudos acadêmicos. Sandra Oliveira (2012) analisou como os gêneros discursivos aparecem em documentos curriculares para professores de língua portuguesa da rede estadual de São Paulo.

Oliveira (2012, p.70) aponta como há diferentes graus de autonomia entre a sala de aula e os documentos de referência, sendo que alguns autores consideram o documento oficial enquanto instrumento que fere a autonomia do professor, dada sua imposição, de cima para baixo, outros autores, todavia, enxergam os documentos como eixo de desenvolvimento das atividades. Ainda aponta a autora:

Com o passar do tempo e o acúmulo de experiências, na constituição da autonomia profissional, os professores tendem a consolidar um afastamento dos saberes adquiridos antes, principalmente na formação universitária. A passagem do tempo acarreta também a articulação entre os conhecimentos do docente e a cultura profissional da equipe na qual se encontra inserido, revelada na adesão frequente aos valores dessa equipe e com a qual troca conhecimento e experiências. (OLIVEIRA, 2012, p.117)

Nesta mesma linha, Orestes (2012) trabalhou com as diferentes noções de autonomia apresentadas, por sua vez, em discursos acadêmicos realizados no Brasil. Segundo a autora, há uma disputa política travada no campo sobre o significado da autonomia. A pesquisa se volta para as discussões acadêmicas em relação à regulação e gerenciamento da escola e participação da população com as questões escolares. Nestes dois lugares, foi possível reconhecer que o termo autonomia é aplicado com fins distintos:

(...) no primeiro caso, encontramos associados à palavra autonomia termos como eficiência, padrões de qualidade, desburocratização, avaliação de resultados, estratégias, flexibilização, desregulamentação. No segundo caso, as palavras construção, processo, continuidade, projeto, transformação. Em ambos, as expressões gestão democrática, descentralização, democratização, democracia. (ORESTES, 2012, p.13)

Para a autora, ainda, as práticas centralizadoras se revestem da retórica da autonomia como forma tradicional, inerente à administração escolar burocrática do país. O impasse das tradições burocratizadas do sistema escolar brasileiro também perpassa o estudo realizado por Garcia (2012) em pesquisa sobre a formação de leitores autorais, no qual mescla as teorias bahktinianas e freirianas. Segundo o autor:

(...) o embate entre autonomia e conformação, emancipação e ideologização, persiste e não dá sinais de esgotamento. Trata-se de um limiar por onde caminha o professor. Se um dia ele vai poder desatar esse nó, não se sabe. Mas é o chão da escola, no seu trabalho diário, na luta pelos seus ideais, aliando ensino e pesquisa, ação e reflexão, discurso e prática, criando as possibilidades para a construção do conhecimento, experimentando, reconhecendo suas limitações, enfim, que o professor pode construir sua pedagogia da autonomia. E é mudando pessoas que se transforma o mundo. (GARCIA, 2012, p.159)

Estes trabalhos apontam para a importância da categoria *autonomia* nas práticas escolares e na formação do sujeito-docente. Em nossa pesquisa, categorizamos autonomia para entender como a transformação deste conceito, constituído nos processos formativos entre 1995 e 2014, aos quais o sujeito-docente está assujeitado, pode revelar a produção de concepções diversas sobre a formação do professor.

2.2 Categoria Competência

Uma nova compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem foi fortalecida a partir dos “Pilares da Educação”, definidos pela UNESCO no início dos anos de 1990. Os pilares são divididos em quatro conceitos: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver com os outros; Aprender a ser. Nessa discussão dos “pilares da educação”, circulam ideias que visam quebrar o *tradicional* modo de educar por meio do trabalho com questões apenas voltadas ao desenvolvimento intelectual, mas que também incluem o desenvolvimento comportamental, psicológico e social dos sujeitos. Neste sentido, para que as mudanças fossem construídas, alterações deveriam ser realizadas em diversos sentidos, sendo um deles a organização das disciplinas, as quais, conforme o modelo tradicional, não seriam capazes de garantir ao aluno a conquista dos quatro pilares acima mencionados, fomentando o ingresso da discussão sobre Competências e Habilidades no contexto de ensino brasileiro.

Segundo Fleury & Fleury (2001), a discussão sobre Competências surge na década de 1970, bastante presente no viés econômico e administrativo, ligada ao campo dos negócios. Neste período, *competência* era considerada “uma característica subjacente a uma pessoa que é casualmente relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação.” (FLEURY & FLEURY, 2001, p.184). Na década seguinte, contudo, a

partir do trabalho de pesquisadores americanos (Spencer & Spencer, McLagan e Mirabile), o conceito sofre alterações importantes para o significado que abarcará dali em diante. Fleury & Fleury apontam que:

Nesta perspectiva, o conceito de competência é pensado como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas. Em outras palavras, a competência é percebida como estoque de recursos que o indivíduo detém. (2001, p.185)

Para os autores, contudo, ao conceituar Competências a partir de tais características, atualizava-se o nome dado ao modelo de organização administrativa fundado nos princípios do taylorismo-fordismo. Ou seja, os princípios próprios deste modelo que permitem que o sujeito responda positivamente dentro de determinado perfil de competências e habilidades traçados para sua formação, mas nada além desse processo, logo, suficiente para uma construção formativa específica e não geral, o que pode ser considerado um déficit, principalmente diante do contexto mutável do mundo globalizado.

Nos anos de 1970, o debate sobre competências, na França, relaciona formação escolar e mundo do trabalho – considerando aqui a formação técnica, a partir da qual buscava aproximar o processo de ensino das necessidades das empresas e das indústrias, aumentando a capacitação e as oportunidades de ingresso no mercado de trabalho. Mais tarde, nos anos 1990, a discussão já buscava extrapolar a questão de qualificação, sendo que o mundo do trabalho exigia dos sujeitos um perfil mais dinâmico para lidar com situações mais complexas, em que o imprevisto seria fundamental.

Na literatura brasileira, Fleury & Fleury (2001) afirmam que a discussão sobre Competências tem como influência primeira os estudos americanos, considerando que o sujeito possui algo (competências) a ser desenvolvido. No momento seguinte, autores franceses irão permear o debate brasileiro, trazendo novas perspectivas e enfoques, dado que seja possível entender que a noção de competência consiga estabelecer para o sujeito uma rede de conhecimentos entre as diferentes áreas em que atua. Estabelecem os autores:

Definimos assim **competência: um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e**

habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo. (FLEURY & FLEURY, 2001, p.188)

A construção afirmativa sobre a noção de Competências foi então se concretizando no país. Macedo (1999), defende que a noção de Competência promova esse novo tipo de escola que *temos* no Brasil, a escola para todos, contrapondo-a com o modelo antigo, a escola de excelência. Segundo o autor, há três tipos de competência que devam ser trabalhadas no sujeito, sendo elas: Competência como **condição prévia do sujeito, herdada ou adquirida**; Competência como **condição do objeto, independente do sujeito que o utiliza**; e, Competência **relacional** (MACEDO, 1999, p.7-8). Macedo afirma que essas três condições devam estar marcadas em todos os campos do conhecimento, dando como exemplo a formação de professores:

A formação do professor, essa necessidade tão legitimamente valorizada hoje em dia, pode ser um bom exemplo desse tipo de competência. Que aspectos de sua formação correspondem ao desenvolvimento de uma competência do sujeito? Quais aspectos são competência do objeto? Quais são da relação sujeito-objeto? Quanto a essa última forma, o problema é que só podemos dar coordenadas, discutir, a posteriori, casos ilustrativos, confiando que o professor beneficiado por essas reflexões, irá melhorar sua competência em outras situações. Por isso, é insuficiente como formação apenas fornecer elementos teóricos ao professor ou lhes indicar boas leituras. É importante, também, analisar situações práticas em que o aspecto relacional possa ser analisado. (MACEDO, 1999, p.9-10)

Macedo (1999) trata da noção de competências a partir de uma posição oficial, como um dos responsáveis pela construção da grade de correção do ENEM¹⁶ – um dos exames externos responsáveis pela avaliação do EM no Brasil. De modo a manter a coerência com os documentos curriculares, a avaliação realizada pelo ENEM também se baseia nas Competências e Habilidades adquiridas pelo aluno ao longo de sua formação no Ensino Básico.

¹⁶ ENEM significa Exame Nacional do Ensino Médio e foi aplicado pela primeira vez no país apenas um ano antes da fala de Macedo, em 1998, e é mantido até os dias atuais. A importância do exame foi sendo crescente ao longo dos quase vinte anos de sua existência, principalmente porque se tornou porta de acesso a programas de inclusão universitária – como o PROUNI, o FIES – e se tornou o novo formato de ingresso para as universidades federais do país.

No Boletim Técnico do Senac, revista em que se discute a intersecção entre educação e trabalho, Deluiz (2001) debate sobre a pertinência de compreender que a noção de competência, dada sua polissemia, seja atribuída a diversos e múltiplos interesses. Na relação com o currículo, a autora argui que devam ser definidas, de modo mais claro, competências *centrais* e competências *mínimas*. Ainda afirma que, tanto no mundo do trabalho quanto no educacional, há distintos interesses, expectativas e aspirações quanto à formação dos sujeitos, portanto, os projetos políticos não podem ser lidos de modo neutro. A autora afirma:

Diante das várias concepções de competências cabe enfatizar que as escolhas em educação não são neutras e que os conceitos expressam as características e os interesses dos grupos e das forças sociais que os elaboram. *A noção de competência é, assim, uma construção social*, e por isso alvo de disputas políticas em torno do seu significado social. Torna-se imprescindível enfrentar o desafio de propor alternativas ao modelo de educação profissional vigente, calcado na noção de competências em suas concepções não-críticas, que enfrentem e dêem respostas à dinâmica e às transformações do mundo do trabalho, na perspectiva dos interesses dos protagonistas sociais: os trabalhadores. A ressignificação da noção de competências é, portanto, uma *tarefa válida e urgente*. (DELUIZ, 2001,s/n, grifos nossos.)

Diante desse quadro, compreendemos a riqueza presente no debate sobre a categoria Competência para o campo da Educação. Em principal, porque visamos analisar o modo como este eixo foi se alterando, ou se mantendo, discursivamente, na constituição de políticas públicas de formação docente nos últimos vinte anos, observando-o de modo a conhecer quais representações se projetam sobre a formação docente para o EM.

A seguir, buscamos caracterizar o contexto histórico em que os documentos curriculares que analisamos foram produzidos, de modo a subsidiar a perspectiva de análise que virá no capítulo final. Para isto, apresentamos em seções a divisão que utilizamos para analisar os documentos: a gestão do governo FHC, a gestão do governo Lula e a gestão do governo Dilma.

CAPÍTULO 3. FORMAÇÃO DOCENTE – A CONSTITUIÇÃO DOS DISCURSOS

O contexto histórico e político em que os documentos curriculares foram publicados revela muito do que buscamos compreender sobre o espaço discursivo da Formação de Professores no Brasil no período entre 1995 e 2014. No caso específico de nossa pesquisa, distinguimos que no interior do universo discursivo da formação docente haja, ao menos, dois campos discursivos que ordenam as referências curriculares e concorrem por projetar a(s) representação(ões) sobre o sujeito-docente: i) o campo de formação inicial (referenciais curriculares para a formação no curso superior em Letras e para a Educação Básica); e, ii) o campo de formação para o ensino básico (referenciais curriculares para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio).

Estes campos formativos sofrem a influência direta das novas demandas sociais para constituir o que se projeta para o Ensino Médio no país. Do início do século XX ao período atual, o investimento em setores de produção científica, como a inauguração de universidades e de agências de fomento, além da inclusão e universalização do Ensino Médio enquanto etapa básica da escolarização, são fatores cruciais para se compreender a organização do sistema escolar do Brasil.

No governo Vargas (1930 – 1945) é possível constatar a promoção de diversas mudanças na esfera social e no que concerne à Educação, ligadas à criação de políticas públicas de caráter federal. Autores como Moraes (1992) e Mendonça (1990a; 1990b) analisam este período e afirmam que, diante da centralização do poder, a Educação se destacou como caminho indispensável em prol de um projeto nacional e parte das primeiras reformas e grandes contribuições para o campo da Educação, dadas a partir deste período, vieram com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MES) pelo Decreto nº 19.402/1930.

Politicamente, os anos seguintes, que compreendem de 1946 a 1963, agitaram o cenário brasileiro. Neste período, de acordo com Mendonça (1990b), o pluralismo partidário permitiu que visões de mundo distintas se enfrentassem na busca da formação de um país democrático após o fim do período ditatorial do Estado Novo (varguista). Por um lado, a

esquerda tentava firmar os direitos trabalhistas e se envolver nas decisões políticas, sociais e culturais da maioria da população que houvera sido calada pelo processo de massificação do governo varguista. Do outro lado, a elite, de direita, temia pelo avanço das classes trabalhadoras no meio político, dado o exemplo argentino e peruano, em que as reformas populares ganhavam força.

O Brasil não transpôs o regime do Estado Novo diretamente para um Estado democrático, contudo, diante de um contexto social que vivenciava a inversão na relação campo/cidade, a vida do brasileiro comum estava em processo de alterações significativas, tanto no âmbito econômico quanto nas questões que tangem a urbanização de modo mais amplo, como moradia, escola e cultura. Dentro deste contexto, destaca-se o aumento da população operária, identificado com o crescimento das produções capitalistas. Silva (1990) cita muitos trabalhos que buscaram compreender o modo específico como o capitalismo se construiu no Brasil, dado o passado escravista-colonial do país, distinto do modelo feudal (principalmente europeu), precursor da visão econômica capitalista em outros países.

Ao passo em que tantas mudanças se constituíam, um campo permanecia firme nos padrões burocráticos, resquícios do governo anterior (o Estado Novo) e da centralização dos mecanismos de controle. Este lugar era a escola. Neste contexto brasileiro, nota-se que, em sua função, a escola pública permanece como o lugar do quietismo, o que facilita a formação de sujeitos com um fim específico: o mercado de trabalho nas novas indústrias, seguindo a cartilha das ideologias em questão. É necessário destacar, aqui, que este perfil de escola se refere especialmente à escola pública primária, pois era o lugar de *todos*, mas mais ainda dos mais pobres, aos quais não era possível avançar para outros níveis de escolarização.

Com o Golpe de 1964, muitas características conservadoras e extremistas (como a censura e a perseguição política) pautaram a realidade da sociedade brasileira, porém, dentro deste cenário, mudanças significativas ocorreram na função da escola dentro do país. O papel da Escola se tornou essencial na constituição do Brasil porque o Estado via este espaço como garantia de mão-de-obra mais qualificada diante das demandas do crescimento industrial. Ou seja, o Estado vivia um contexto de melhoramento técnico e, como investimento necessário, foi preciso que o ensino obrigatório fosse não apenas de quatro anos (o antigo primário), mas de oito anos¹⁷. Outro fator positivo da escola era como facilitava a forma de controle

¹⁷ A nomenclatura da Educação Básica sofreu três significativas alterações, conforme foram sendo publicadas as Leis de Diretrizes e Bases (LDB). RIGOTTI (2004, 132) apresenta essas mudanças: **LDB/61**: Ensino Primário (4 anos); Ciclo Ginásial do Ensino Médio (4 anos) e Ciclo Colegial do Ensino Médio (3 anos) e

ideológico dos sujeitos. Assim, diante desta forte preocupação do Estado, o equipamento escolar foi mantido e ampliado. O panorama traçado por Ferreira & Bittar (2008), apesar de longo, resume bem a ideia dessa escola para os militares:

Era necessário apetrechar o Estado nacional da capacidade de *planejar a educação* de acordo com os *interesses socioeconômicos* do mercado capitalista. Para tanto, impunha-se a universalização da escola primária e média e, particularmente, a ênfase na questão curricular referente ao ensino de matemática e ciências naturais. Quanto ao ensino superior, previa-se a *ampliação das vagas* no âmbito dos cursos de graduação voltados para as profissões tecnológicas. Além disso, privilegia-se a estruturação dos programas de pós-graduação com a dupla função de produzir conhecimentos exigidos pela demanda do crescimento acelerado da produção econômica e, ao mesmo tempo, de formar novos quadros capacitados para a geração de ciência e tecnologia.

Já no âmbito da baixa tecnocracia, *urgia a formação de mão-de-obra* para aumentar a produtividade do PIB brasileiro; não era possível esperar a estruturação de um sistema nacional de ensino obrigatório e universal (FERREIRA & BITTAR, 2008, p.346, *grifos nossos*).

Neste contexto, o corpo docente também se alterou de forma a atender as novas demandas desse processo. A mudança caracteriza o aumento do número de aulas dadas e a queda no *status social* dos docentes. Estas características, de acordo com Ferreira & Bittar (2006), transformaram a categoria em dois sentidos, o crescimento numérico – realizado a partir de processos formativos aligeirados – e o arrocho salarial.

Outras questões também se mostram relevantes no interior desse contexto político e econômico, já que, para Frigotto & Ciavatta (2003), após o ápice do capitalismo brasileiro, do chamado “milagre econômico”, o país atravessou o processo de redemocratização e, junto a ele, o de crise do sistema capital. E as transformações ocorridas tornaram-se justificativas para a realização de novas reformas do Estado nas relações capital/trabalho/escola, acompanhadas da lógica neoliberalista e da internacionalização, como veremos adiante.

O resultado das políticas educacionais durante a Ditadura Militar (1964 – 1985) se organiza em dois polos, sutilmente opostos. Por um lado, o reforço na centralização do ensino possibilitou o aumento do acesso à escola por meio da ampliação do número de salas e da obrigatoriedade escolar, com a duração modificada de 4 para 8 anos. Em outra medida,

Ensino Superior (Variável). **LDB/71:** Ensino de Primeiro Grau (8 anos), Ensino de Segundo Grau (3 a 4 anos) e Ensino Superior (variável). **LDB/96:** Educação Básica – Educação Infantil (variável); Educação Fundamental (8 anos); Ensino Médio (3 anos) – e Ensino Superior (variável).

contudo, este esforço recaiu em uma tecnização do ensino, desconsiderando que o ingresso de novos sujeitos referendaria novos modos de pensar a função da escola.

Diante do processo de universalização do acesso ao Ensino Médio, após a Constituição Federal de 1988 ter definido esta etapa como componente do que se denomina Escola Básica no Brasil, diversas reformas e discussões passaram a ser realizadas com base em distintos elementos sociais – econômicos, culturais e teórico-metodológicos. Muitas das questões que compõem os documentos sobre a Educação brasileira tiveram como pano de fundo a alteração na situação política do país que, saindo de um período ditatorial mantido por mais de duas décadas, ainda enfrentou novos desafios para consolidar um modelo de governo democrático.

Os desafios construídos neste caminho tiveram início já em 1985, ano em que, por um lado, apesar das eleições ainda indiretas, houve o fim do ciclo de militares frente ao poder presidencial e a morte do presidente eleito, Tancredo Neves, fez com que o vice-presidente, José Sarney, assumisse e governasse o país ao longo de cinco anos. Inúmeros problemas econômicos marcaram este governo, de acordo com Fausto (1995), porém, entre os avanços, podemos citar a construção de uma nova Constituição Federal, acima mencionada, a qual buscou responder a inúmeras demandas sociais que se agitavam neste período.

No que compete ao campo da Educação, a Constituição Federal de 1988 constrói, principalmente, um discurso de valorização ao docente, à pluralidade de ideias/culturas/etnias e, ao Estado, explicita o dever de assegurar a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio. Tais medidas, todavia, não conseguiram ser consolidadas – ou ter um ponto de partida – no governo seguinte. Em 1989, já com eleições diretas, Fernando Collor vence, para ficar no poder presidencial por apenas dois anos. Luna (2007) relata que o curto mandato de Collor foi marcado pela inauguração do discurso neoliberal no país (principalmente a partir do chamado “Consenso de Washington”), empregando políticas econômicas pouco populares (como o confisco da poupança dos cidadãos e o início da privatização), somadas a inúmeras denúncias de corrupção, acarretando no *Impeachment* presidencial ao final de 1992.

Este fato levou novamente um vice-presidente, agora Itamar Franco, ao poder, impossibilitando que um novo plano de governo pudesse ser construído e concretizado àquela

altura. O que Itamar conseguiu foi alçar um nome que pudesse assumir a presidência no governo seguinte: Fernando Henrique Cardoso.¹⁸

3.1 Desregulamentação, descentralização e privatização do Estado (1995 – 2002)

Professor na Universidade de São Paulo, cientista político, sociólogo e exilado durante a Ditadura Militar, Fernando Henrique Cardoso fora senador pelo estado de São Paulo (1983, substituindo Franco Matoro, reeleito em 1986) e ministro das Relações Exteriores no governo Itamar (1992) até assumir a pasta no Ministério da Fazenda em 1993, sob o mesmo governo.

Mesmo com a carta do Plano Real na manga, autores como Coggiola (1997) e Gomes (1997) refutam a ideia de que apenas a questão econômica tenha eleito FHC. De acordo com a análise sobre a ligação do governo FHC com a esquerda, Coggiola aponta que seria inocência afirmar que somente o Plano Real elegeu Fernando Henrique e que seu governo se iniciou após as eleições, posto que, para ele, FHC governava o país desde que houvera se tornado ministro da Fazenda no governo de Itamar. Além disso, segundo constata Gomes, foram as alianças que FHC selou durante a querela eleitoral que o permitiu vencer em 1994. A crítica deste autor vai de encontro ao fato de que esta aliança era, escancaradamente, a mesma que houvera subido ao palanque de Collor:

A aliança com o PFL/PTB foi exatamente o casamento entre o interesse da assumida social-democracia de chegar ao poder e desta elite de lá continuar, com seus privilégios e impunidade. FHC sabia que somente o Plano Real não bastaria para sua eleição, já no primeiro turno. Restava a aliança com aqueles que tinham a técnica da manipulação eleitoral, baseada nas oligarquias regionais. Confirmada sua eleição, tivemos a possibilidade de observar, com a escolha de seus ministros, quem realmente mandaria e de que lado estaria este governo. (GOMES, 1997, p.38)

¹⁸ Medidas do então ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, parecem encaminhá-lo positivamente na campanha eleitoral de 1994. Assumindo a pasta em maio de 1993, Fernando Henrique, como medida “salvadora” e considerado como um plano bem-sucedido para equilibrar a economia nacional, adota no país uma nova moeda a partir do Plano Real. Estabilizada a economia e resolutivo o problema estrutural da inflação, ampliou-se a liberalização econômica do país, acarretando na privatização de estaduais importantes, como a Companhia Siderúrgica Nacional-CSN (LUNA, 2007, p.48-9). “Por ironia do destino”, afirma Luna (2007, p.49), “tanto Itamar, ferrenho nacionalista e defensor de monopólios públicos, quanto Fernando Henrique Cardoso, famoso intelectual de esquerda e proponente da teoria da dependência, acabaram promovendo as privatizações e a liberação da economia nacional.”

Seguindo o caminho dado pelo governo Collor, a implantação do Plano Real alimentou a tendência neoliberalista¹⁹ que se instalava nos meios econômicos do país e junto a ela, fortalece-se a ideia de meritocracia. Considerada a maneira de demonstrar para a sociedade a ética perversa de sujeitos que ponderam que os fins (neste caso, o lucro) justificam os meios, potencializando a teoria darwinista de que apenas os fortes resistirão, completa Gomes (1997), a lógica da meritocracia se fortalece, inclusive, no contexto escolar. Ou seja, passa-se a exigir dos indivíduos, e não mais do Estado, que criem possibilidades e alternativas para seu crescimento social, intelectual e financeiro. Deste modo, coloca-se em equivalência os ricos e os pobres, desconsiderando, assim, as facilidades e as dificuldades encontradas nestes dois lugares sociais que, na história do país, sempre mantiveram uma ampla distância.

Em sua crise, iniciada em meados dos anos 70 e que se aprofundou nos 80/90, os capitalistas, ao privatizarem o Estado, sua política há muito tempo, têm conduzido o mesmo a ser o máximo para os grandes capitalistas e o mínimo para a classe trabalhadora. Fernando Henrique é apenas mais um governo que surge e age a serviço de instituições financeiras internacionais (FMI e Bird) interessadas apenas em generalizar a mesma política pelo mundo, preservando os interesses das oligarquias regionais, nacionais e principalmente as oligarquias financeiras internacionais. (GOMES, 1997, p.51) – grifos nossos.

Essa manobra demonstra-se perversa, portanto, porque acaba fortalecendo aqueles que já possuem vantagens no meio social. Em relação ao sistema educacional brasileiro, o neoliberalismo também é discutido pelo autor:

A clareza do objetivo do neoliberalismo, de salvar o capitalismo da crise, está também na política de FHC para Educação que, supostamente, visa priorizar o ensino fundamental, mas via o projeto TV Escola, na verdade está levando apenas à aquisição de 50 mil antenas parabólicas, 50 mil TVs, 50 mil videocassetes, milhares de fitas e, principalmente, uniforme escolar (conforme reivindicação do Sebrae) e mais de 200 mil computadores. Assim,

¹⁹ O neoliberalismo, aparece como possibilidade econômica após a crise do capitalismo nos últimos anos da década de 1970, na Inglaterra governada por Margareth Thatcher. A tendência se espalhou pelo mundo, junto a ideias de globalização, meritocracia, consumo pelo consumo e, por fim, o individualismo. Segundo Giddens, autor que trabalha com essas noções, essa política: “(...)consiste no modo como os partidos de centro-esquerda devem responder à mudança – não só ao mutante mapa ideológico em si, mas também às transformações que ocorrem por trás dessa transição. Três transformações desse tipo vêm alterando o panorama da política – a globalização, a emergência da economia do conhecimento e as profundas mudanças na vida cotidiana das pessoas.” (GIDDENS, 2007, p.20)

está apenas resolvendo o problema dos setores industriais envolvidos (realizando a produção com consumo estatal) e não propondo uma política educacional séria. Ao mesmo tempo, exhibe o consumo de TVs e vídeos como demonstração da melhoria do poder de compra dos trabalhadores resultante do Plano Real. (GOMES, 1997, p.52)

Nestes dois fragmentos, é possível observar como os recursos de “modernização” e poder consumidor alteravam o poder quantitativo dos brasileiros, mas as práticas de política e economia pouco (ou nada) consideravam a melhora na qualidade de vida da maioria da população. A ideia de máximo para os ricos em detrimento do investimento na classe mais pobre revela o modo como este investimento quantitativo apagava a cobrança por qualidade em recursos basilares ao cotidiano da população.

As demandas tão esperadas, presentes na Constituição de 1988, caracterizaram-se como ponto em desacordo com as políticas públicas adotadas durante a gestão de FHC. Poucos anos após a promulgação da Carta, Helene (1997b) já aponta para o desmonte criado pela lógica de forças conservadoras. O autor revela que o papel do governo foi articular o desmonte, culpabilizando os direitos sociais pelas dificuldades econômicas que o país sofria. Ao invés de viabilizar, portanto, os direitos previstos pela Constituição, buscava-se invalidá-los.

O projeto de governo neoliberal justificou, portanto, as inúmeras privatizações em prol de um benefício social que nunca se encontrava. Ouriques (1997) afirma que a função desses movimentos na economia, em realidade, foi manter o Brasil dependente do capital financeiro internacional, como estratégia recolonizadora advinda dos centros mundiais do poder capitalista (em principal, os Estados Unidos). Neste sentido, a luta dos países latino-americanos por um projeto nacional perde espaço e significação.

No que tange à Educação Brasileira, podemos pensar na modernização tecnológica como fruto de inovações no campo do ensino. Contudo, o campo quantitativo não contemplava a importância na qualidade do aparelho escolar. O que isto quer dizer é que muitos materiais foram produzidos neste momento, desde livros didáticos até a comercialização intensificada de materiais para o ensino, contemplando a compra de novos equipamentos (em principal as mídias como videocassetes, televisores e computadores), posto que o Brasil precisava responder tanto à modernidade da sociedade globalizada quanto aos investimentos internacionais realizados no país, mas não houve preocupação em garantir que todo esse investimento se tornasse significativo no processo de ensino e de aprendizagem.

Educação

Apenas a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) a redemocratização do país se consolida, considerando que não houve quaisquer rupturas inesperadas na estrutura e duração de sua gestão. Quanto ao contexto escolar, nos oito anos em que assumiu o poder, foram publicados inúmeros documentos voltados para a Educação em seus diferentes níveis. O mais relevante dentre eles, publicado em 1996, foi a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), a qual estava em discussão desde o início da década de 1990 e que se mantém enquanto elemento constitutivo dos currículos propostos para a escola básica a partir de então.

Com a LDB em atividade, o Ensino Médio sofreu alterações significativas, principalmente no âmbito do Ensino Técnico. O currículo deste segmento, que outrora se constituía vinculado diretamente ao mundo do trabalho, teve mudanças no sentido de garantir que todo cidadão, ao concluir o Ensino Básico, tivesse os mesmos recursos para ingressar no mundo do trabalho, da cultura ou dar segmento aos estudos no ensino superior (propedêutico). Esta alteração levava em conta, de acordo com Cunha (2002), principalmente critérios econômicos, dado que os gastos do governo com escolas de nível técnico superavam o que era investido nas escolas de Ensino Médio, à época, em número insuficiente para suprir a demanda de formandos no ensino fundamental, os quais passaram a reivindicar pelo direito à formação nesta etapa final da escolarização.

Historicamente constituído, no Brasil, como lugar alçado apenas por sujeitos da elite – ou então, sujeitos interessados em uma formação técnica, que saíam da escola diretamente para o mundo do trabalho – o Ensino Médio se transformou no foco das discussões sobre Educação conforme a universalização do acesso ao ensino fundamental se concretizava. Além disso, as mudanças culturais e econômicas ocorridas ao final do século XX, como a globalização e a os avanços na área da computação, propulsavam os sujeitos na busca de uma qualificação educacional mais consistente.

Estes dados acarretam diretamente nas alterações ocorridas no ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio a partir desse período. A nova LDB promulgava a construção de novos currículos para o ensino, que começaram a ser publicados a partir de

1997 (como as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN), em que, entre a discussão de novas teorias ligadas ao ensino da Língua Portuguesa, de modo específico, e a noção de Competências e Habilidades, de modo geral, com o fim de consolidar a educação interdisciplinar como referência para a educação no país, atribui novas características do que deva ser ensinado em cada etapa da Escola Básica.

A LDB pode ser considerada, dessa maneira, como o fio de partida para a produção de uma gama de documentos, ao longo dos últimos vinte anos, em que, junto aos objetivos da escola no contexto de redemocratização, a representação do professor de língua portuguesa também se altera, podendo ser analisada a partir dos objetivos constitutivos de seu processo formativo, tanto dentro da academia (formação inicial) quanto no trabalho (formação para o ensino).

Nesta linha, podemos considerar que os primeiros debates que surgem após a promulgação da LDB são paralelos à constituição da gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em que se destaca um quadro econômico neoliberal, no qual se configura a lógica do máximo de mercado e o mínimo de Estado; segundo Gomes (1997, p.39): “A continuação do neoliberalismo no Brasil, se constitui nessas articulações políticas feitas pelos agentes privados, que há muito privatizaram o Estado, que saquearam suas riquezas e administraram as estatais para seu benefício”. As articulações tratadas pelo autor fazem referência ao poder das oligarquias regionais, o qual pode retornar à vida pública através da “mão invisível” de FHC. Os documentos são produzidos neste período, segundo Frigotto e Ciavatta (2003), em comprometimento com a proposta de desregulamentação, descentralização e privatização de FHC, não considerando a reivindicação de um projeto de sociedade pautada no fortalecimento da escola pública estatal e da democratização da gestão educacional.

Lado a lado com as políticas de prestação de contas, acumulando avaliações externas de cunho quantitativo, o Brasil seguia investindo pouco na área educacional. Helene (1997b) afirma que os poucos recursos do Estado representavam uma forma de facilitar a privatização do sistema de educação – assim como houvera ocorrido com a saúde, outro campo de forte apelo social. Na análise do autor, ao afirmar que há poucos recursos para investir no ensino, o Estado separa a população mais rica nos sistemas privados de educação, justificando que, desta maneira, haveria melhora no atendimento público, além da redução das injustiças sociais. O autor afirma:

O que, de fato, aconteceu foi a deteriorização dos sistemas públicos de educação e saúde, empurrando cada vez maiores contingentes da população para os sistemas privados. Com a saída dos segmentos mais ricos dos sistemas públicos, reduziram-se as pressões por sua manutenção, facilitando ainda mais o seu desmonte e eliminando-se também um importante referencial de qualidade para o setor privado. (HELENE, 1997b, p.15).

Essa realidade ácida é mais destacada na análise dos valores investidos em Educação. Ainda segundo Helene (1997b), enquanto nos países desenvolvidos o setor público absorve nada menos do que 45% do PIB para investimento, no Brasil, durante o período destacado, na soma de União, Estados e municípios, absorvia-se cerca de 20 a 25% do PIB apenas. O resultado disso, conforme apontado pelo autor, são sérias restrições no desenvolvimento de setores como Segurança, Saúde, projetos habitacionais, Justiça e, no que nos importa para essa pesquisa: Educação. Em suma, torna-se limitado todo o investimento em setores de interesse social.

Até os anos 1990, a maior parte da verba federal era investida na Educação superior e a mudança neste cenário se inicia com o investimento na expansão do oferecimento no ensino básico. Na Constituição de 1988, estabeleceu-se que a educação pública, fundamental e média, tornar-se-ia direito a todos os cidadãos. Para isso, o investimento de 25% da receita fiscal, de estados e municípios, seria destinado à educação. Quanto ao âmbito federal, 18% da receita deveria se destinar ao setor.

Durante o primeiro mandato de FHC, referente ao ensino de segundo grau, a taxa de escolarização brasileira, de acordo com a análise realizada por Helene (1997b), encontrava-se melhor apenas do que a Malásia quando comparados países com renda per capita semelhantes às do Brasil. A situação da Malásia, todavia, diferia muito da história brasileira, tendo em vista ter sido colônia inglesa até meados da década de 1950 e invadida pelo Japão durante a Segunda Guerra Mundial. Além disso, durante o processo de urbanização de outros países, em geral, o ensino secundário se expandia em mesma proporção, o que não ocorria no Brasil. A ligação entre estes dois fatores se vincula ao fato das atividades econômicas urbanas exigirem níveis de escolarização mais sofisticados do que no campo. Os dados que o autor apresenta são chocantes:

Considerando a taxa de urbanização brasileira, esperar-se-ia que cerca de 91% dos jovens estivessem engajados no ensino secundário, quando efetivamente 34% o estão. Essa diferença significa que cerca de 57% dos

jovens de 15 a 17 anos estão prematuramente fora do sistema de ensino, o que corresponde a um contingente de 1,8 milhões de pessoas excluídas anualmente do ensino secundário, sem que isso possa ser justificado por dificuldades econômicas nacionais. (HELENE, 1997, p.59)

Mesmo com investimento no equipamento escolar, os números continuavam contra o governo. A evasão escolar e a repetência seguiam como problemas sérios do ensino, considerando que era necessário prestar contas deste segmento para órgãos internacionais. Diante disso, Helene apresenta as medidas tomadas para liquidar essa “dívida social”. O autor constata:

O Brasil tem assistido, nas últimas décadas, a uma sucessão de programas apresentados como salvadores da educação nacional: Mobral, Educação e Cidadania, Plano Decenal, Ciep, Ciac, Caic, Escola Padrão, municipalização, privatização, “provão”, reforma no ensino técnico, separação do primeiro grau em dois subciclos, Plano de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, Avaliação da Escola Básica, reforma do ensino profissional, alteração na licenciatura, etc. (HELENE, 1997, p.52).

O número absurdo de exclusão escolar no contexto de ensino carioca justificou a presença do programa educacional Ciep²⁰ na década de 1980. No caso de São Paulo, a evasão se intensificava principalmente no segundo grau, o qual dois terços da população concluíam. O resultado desse quadro, em resposta ao surgimento de cobranças sociais, foi a expansão do oferecimento que, contudo, ocorre em detrimento qualitativo, pois a massificação do ensino secundário provocou significativo declínio da qualidade nas escolas públicas (LUNA, 2007, p.234). O autor apresenta os números destas mudanças no oferecimento do Ensino Médio:

Em 1960, o ensino médio representava apenas 3,1 % de todas as matrículas escolares – porcentagem não muito diferente daquela dos anos 1940. Todavia, em 1974, os secundaristas haviam mais que dobrado em importância, passando a representar 8% do total de alunos do fundamental e médio; e os três milhões de alunos que frequentavam escolas secundárias em 1981 representavam 11% daquela mesma população. Em 2003, as matrículas no ensino médio (agora engrossada para nove milhões de alunos) correspondiam a 21% da matrícula total dos dois níveis. (LUNA, 2007, p.234)

²⁰ Centros Integrados de Educação Pública (CIEP – também conhecidos como Brizolões), criados por Darcy Ribeiro no governo de Brizola no Rio de Janeiro, em 1983.

Apesar dos números positivos no segundo mandato de FHC, para alçar o ensino médio e superior ainda era necessário enfrentar uma tradicional barreira, da qual apenas as minorias diferenciadas passavam. Luna (2007) aponta como os esforços na oferta em âmbito nacional se debatiam com variações em relação às discrepâncias básicas tanto na qualidade do ensino (em referência às instalações e aos professores) quanto aos recursos de cada população (neste quesito, considera-se o local de residência, a classe social e a etnia dos sujeitos). Isto quer dizer que, apesar dos números apresentarem parcas diferenças regionais no ensino em âmbito nacional, as discrepâncias destas variáveis refletem a desigualdade social – e, portanto, de oportunidades – no Brasil.

Segundo Helene (1997a), a relação entre renda e o nível de escolarização do sujeito se relacionam, ainda, à estrutura de classe do sistema capitalista. Para o autor, a contribuição na melhoria do sistema escolar contribuiria positivamente para a qualidade de vida e o bem-estar da maioria da população. Na ligação entre dependência de renda e escolaridade, a criança entra em um círculo vicioso, projetando a concentração de renda e a continuidade da precarização do sistema escolar brasileiro.

Essas considerações mostram que políticas educacional e de desconcentração de renda podem e devem estar acopladas. Aumentar o nível de escolarização da população menos escolarizadas e incluir e manter no sistema de ensino aqueles que estão sendo prematuramente excluídos, pode ter um impacto significativo na distribuição de renda. (HELENE, 1997a, p.61)

Em resposta a esta realidade, ao final do segundo mandato, circunscrevendo o setor educacional, em 2001, FHC lançou programas como o Bolsa-Alimentação e o Bolsa-Escola, cuja função era reduzir o trabalho infantil e garantir o aumento de matrículas nas escolas. Estes programas, no período de tempo em que se constitui o governo Lula, foram absorvidos por um programa mais amplo, o Fome Zero.

Nos oito anos que delimitam a gestão de FHC, Paulo Renato Souza se manteve frente à pasta do Ministério da Educação. Formado em Economia, Paulo Renato Souza fora reitor da Universidade de Campinas (UNICAMP) na gestão de 1987 a 1991. De acordo com José Marcelino de Rezende Pinto (2002), o prestígio do ministro pelo governo FHC possibilitou a

aprovação de inúmeros instrumentos legais, que estruturaram e organizaram o sistema de educação brasileiro atual. Entre eles, os mais importantes são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), como acima citamos, a Emenda Constitucional nº 14 (e, a partir dela, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e sua regulamentação a partir da Lei nº 9.424/1996), e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001).

Como afirmado anteriormente, a capitação de empréstimos internacionais obrigou o governo a prestar contas através de políticas de avaliação externa nas instituições de ensino. Deste modo, pelas mãos do ministro Paulo Renato também foram estabelecidos o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB - 1995), além do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM – 1998), também reformulado no período de gestão do presidente Lula.

3.2 Contradições, amortecimento de tensões sociais e políticas compensatórias (2003–2010)

No contexto seguinte, de acordo com Oliveira (2009), o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio “Lula” da Silva (2003 – 2006) se constituiu mais por permanências do que rupturas frente às políticas educacionais instituídas no governo anterior. Contudo, algumas delas, principalmente as estabelecidas ao final do primeiro mandato e início do segundo (2007 - 2010), surgiram como tentativa de recuperar o papel do Estado enquanto protagonista.

A revista *Katálysis*, da Universidade federal de Santa Catarina (UFSC), dedicou, em 2007, uma publicação inteira para discutir o primeiro mandato de Lula, intitulada *Políticas sociais no governo Lula: promessas e realidade*. Neste número, Martins (2007) apresenta alguns resultados da política de Lula em seu primeiro mandato, em que ele identifica como prioridade o controle da inflação, por meio da contenção da demanda e da abertura comercial e financeira. Para o autor, apesar das continuidades entre as gestões do governo FHC e do primeiro mandato de Lula, algumas diferenças devem ser destacadas, dado que, o governo Lula:

Volta-se para a contenção dos desequilíbrios macroeconômicos gerados no governo anterior e busca substituir a agenda de políticas públicas, mas condiciona o alcance de sua implementação à liberação de excedentes econômicos a serem alcançados através de uma gestão que preserve os contratos e os mecanismos de mercado, particularmente os do setor financeiro. (MARTINS, 2007, p.36)

A estabilidade macroeconômica e as metas utilizadas para que esta fosse alcançada são objetivos que condicionam outras políticas, de cunho mais social, como o combate à pobreza, a recuperação do setor industrial e do desenvolvimento, ou o ativismo da política externa. Dentre as características que destaca no governo Lula, Martins (2007) aponta para a recuperação e modernização da produção de bens de capital, assim como maior ativismo na política externa. Quanto às políticas sociais do primeiro governo Lula, o autor diz que os resultados foram bastante modestos, pois priorizaram critérios conservadores, gerando uma contradição entre resultados e metas que levou ao esvaziamento da retórica do programa **Fome Zero** em favor do Bolsa Família. O programa Bolsa Família, de maior destaque durante o governo Lula, indicou como prioridade do Estado o necessário combate à pobreza no Brasil. Este fato se relaciona ao que trata a resenha de Coelho (2007)²¹ no livro sobre a economia no governo Lula:

(...) saúde e educação (direitos universais) perdem participação relativa no orçamento da União entre 2000 e 2006, enquanto o programa Bolsa Família dobrou a sua participação. O governo Lula, mais do que o seu antecessor, *percebeu a eficácia dessas despesas* no amortecimento das tensões sociais que se desenvolvem como respostas ao projeto liberal. (COELHO, 2007, p.216, *grifos nossos*)

As tensões mencionadas se relacionam a todos os lados presentes no jogo social, por ser necessário ao Estado responder aos sujeitos na linha de pobreza da mesma forma como, aos mais beneficiados economicamente, em principal os industriais.

Brami-Celentano e Carvalho (2007) analisam o jogo econômico relacionado às taxas tributárias, reafirmando então o continuísmo entre as gestões de Lula e FHC, já que a reforma não garantiu menor desigualdade social. Dada a maior estabilidade econômica dos primeiros anos de 2000 e os programas de transferência de renda, notou-se uma reversão no deslocamento de população com padrão de vida médio e baixo para níveis mais favoráveis.

²¹ A resenha de Coelho (2007) está referenciada na obra de: FILGUEIRAS, Luiz & GONÇALVES, Reinaldo. *A economia política do Governo Lula*. São Paulo, Contraponto, 2007, pp 213 – 218.

Tal estabilidade econômica local, que também reflete uma estabilidade econômica internacional, não conteve, entretanto, as desigualdades regionais de um país do porte brasileiro, o que determina também maiores desigualdades sociais, segundo os autores. Neste sentido, o governo de Lula, que indicava maior justiça fiscal e social, assim como uma reforma tributária neutra em sua proposta de gestão, acabou conquistando maior credibilidade junto aos organismos multilaterais e ao setor produtivo e não rompeu com o caráter regressivo da estrutura anterior que mantinha elementos essenciais da injustiça fiscal no país. Segundo os autores:

Ficaram esquecidos ou foram tratados com muita timidez os objetivos de justiça fiscal/social, como o aumento da tributação sobre as rendas mais altas e sobre o patrimônio, a redução da tributação incidente sobre o consumo da maioria da população e a desoneração da folha de salários. A reforma *rompeu com as propostas da esquerda* e com as críticas que o próprio PT fez às medidas do governo FHC na área ao longo de seus dois mandatos. (BRAMI-CELENTANO & CARVALHO, 2007, p.51, *grifos nossos.*)

Para os autores, apesar da pressão que há no governo por partes dos que são beneficiados pela concentração de riqueza, o presidente dispunha de grande legitimidade para empreender iniciativas mais ousadas no plano fiscal brasileiro, gerando, assim, mudanças mais significativas no rumo do país, mas não foi essa a escolha feita.

Coelho (2007) enxerga de modo também pessimista a relação entre os objetivos projetados e a realidade na gestão do governo Lula. Para o autor, os indicadores apontam que houve uma perda relativa dos rendimentos do trabalho para o capital – as condições desfavoráveis para o trabalhador, como: “a participação do salário na renda nacional caiu de 32% (2000) para 31% (2004), a proporção entre a massa salarial e excedente operacional bruto caiu de 94,3% para 86% no mesmo período e o salário médio cresceu 3,9% menos que o PIB durante o governo Lula” (COELHO, 2007, p.217), iam na contramão dos rendimentos no setor financeiro, ascendentes neste período.

É possível entender que, se por um lado o neoliberalismo e a reestruturação produtiva fragmentaram a classe trabalhadora, por outro lado, as vitórias do Partido dos Trabalhadores (PT) possibilitaram a ascensão econômica e social no país:

Financiado por banqueiros e empreiteiros, o PT consolidou a unidade política do bloco dominante em torno do projeto liberal periférico e, ao mesmo tempo, aprofundou as divergências políticas no interior da classe trabalhadora (...) (COELHO, 2007, p.217)

Essa relação, conforme apontamos acima, fará com que ocorra a transferência de problemas de desigualdades – capital e trabalho – para o âmbito da classe trabalhadora e suas diferenças. Em resumo, segundo Coelho (2007), o governo Lula abandonou as bandeiras históricas do PT e ampliou políticas compensatórias, de caráter liberalista, focando sempre no mais pobre entre os pobres, acelerando a fragmentação da classe trabalhadora, pois os que possuem seguridade social, como um trabalho registrado, passam a ser visto como privilegiados e responsáveis pela desigualdade social do país.

Educação

O reflexo da economia do país, com projetos e programas que mudaram a situação do brasileiro, contudo com pouca base para garantir que as alterações se estendessem por longo prazo, correlaciona-se diretamente ao que se realizou na gestão Lula na área da Educação. Como o projeto de governo do presidente Lula se constituiu a partir do discurso de oposição, com base em um histórico partidário de luta pelas classes trabalhadoras, apesar de suas tensões e rupturas (projeto de governo *vs.* gestão realizada), justificou-se a inserção de programas voltados ao acolhimento de novos sujeitos no processo de universalização da escola – os brasileiros que viviam em situação de miséria e distantes de quaisquer condições mínimas de “civilização”, o que inclui a escolarização. Mantidas as diretrizes da LDB e dos PCNs, o governo somou a estes materiais novas Orientações Curriculares (2006), assim como o projeto de Ensino Médio Inovador (2009). Quanto à formação inicial dos professores de Língua Portuguesa, os programas de incentivo ao Ensino Superior e à proliferação – ainda mais significativa do que no governo FHC - de cursos de licenciatura de curta duração e o Ensino à Distância (EaD) caracterizam este momento.

Dado o enorme crescimento (quantitativo) dos cursos de ensino superior, coube à Lei 10.861, de 2004, consolidando o SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – ser instrumento de avaliação (qualitativa) desses novos cursos, de forma a assegurar que o processo formativo das inúmeras Instituições de Ensino Superior estivesse em

acordo com padrões de eficácia acadêmica e social do Estado. De acordo com o parágrafo 1, do primeiro artigo, o SINAES também preza que ocorra o aumento da:

(...) promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (Lei 10.861²², 2004)

Assinado pelo presidente Lula e o ministro Tarso Genro, o SINAES teria como metas: I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos; II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos; III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos; IV – a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações. Diferente do PROVÃO²³, avaliação externa das IES no governo FHC, este novo instrumento de avaliação promoveria rupturas com o antigo modelo ao colocar em discussão não apenas o aluno, mas todo o sistema de ensino.

O INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – é o órgão responsável por realizar as avaliações propostas pelo SINAES. De acordo com o documento sobre o programa, em relação aos cursos de Graduação, utilizam o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) como instrumento avaliativo, em que as instituições são classificadas por conceitos que variam em 5 diferentes níveis. O documento apresenta ainda a forma como deveriam agir as Instituições que fossem avaliadas fora do padrão almejado, assim como a organização de Comissões tanto pelo SINAES em âmbito geral quanto pelas Instituições em particular.

Um ano após a publicação deste novo instrumento avaliativo, o Ensino Superior, por meio do Decreto nº 5.622, recebe a disposição sobre as diretrizes voltadas ao Ensino a Distância (EaD). Em consonância com as possibilidades tecnológicas da Sociedade do

²² As legislações consultadas aparecem listadas na sequência das Referências Bibliográficas e antes da seção dos Documentos de análise.

²³ A polêmica sobre a eficácia do Provão pode ser lida na matéria da Folha de S. Paulo: PESSOA, João. *FHC ataca críticos do provão em universidades*. Folha de São Paulo. 21/03/1997. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fol/geral/gx018123.htm>. Acesso em: 15/07/2016.

Conhecimento, o presidente Lula – agora assessorado pelo ministro Fernando Haddad, que se manteve na pasta da Educação até 2012, já na gestão de Dilma – publica este Decreto promulgando que:

(...) caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (Decreto nº 5.622, 2005, art. 1).

Em suma, as diretrizes para o EaD assemelham-se às diretrizes ditadas para o Ensino Superior presencial, no sentido de manutenção do currículo, assim como a duração. Algumas características pertinentes a este modelo de ensino surgem em consideração aos exames presenciais, implantação de pólos de educação à distância e disponibilização de biblioteca aos educandos. Uma boa parcela do documento se volta às disposições sobre autorização de abertura do curso e demais procedimentos legais.

Para preencher as vagas e garantir o acesso dos sujeitos às universidades, o governo investiu na criação do Programa Universidade para Todos (2005) – PROUNI – para complementar a ação de outros programas de incentivo ao ensino superior, como o FIES (Programa de Financiamento Estudantil). Até então sendo oportunidade de crédito estudantil a alunos de baixa renda, o FIES oferecia oportunidade aos sujeitos de estudarem e pagarem por seus cursos após a formação. Por possuir rigorosos requisitos para evitar a inadimplência – sendo necessário fiador ou então financiando apenas 50% do valor total do curso – o FIES deixou de lado grande parte da população de baixa e/ou baixíssima renda.

Em contrapartida, com o PROUNI buscava produzir novas possibilidades de introduzir essa parcela marginalizada da população nos cursos de ensino superior, com o discurso que o projeta enquanto programa de *justiça social*. Oferecendo bolsas – e não apenas crédito – de 50 a 100%, essa medida estava em consonância com os interesses da sociedade e de movimento em prol de ações afirmativas, sendo que não consideravam possível que os egressos do ensino médio público alçassem as instituições públicas superiores, dada a barreira imposta pelos vestibulares. De acordo com Carvalho (2006, p.986):

A legitimidade *social* do programa encontra ressonância na pressão das associações representativas dos interesses do segmento particular, justificada pelo alto grau de vagas ociosas. O PROUNI surge como *excelente oportunidade* de fuga para frente para as instituições ameaçadas pelo peso das vagas excessivas. (*grifos nossos*)

A autora afirma que o detalhamento desta política pública revela como as alterações no texto legal – do Projeto de Lei, passando pela Medida Provisória até a publicação da Lei do PROUNI – flexibilizam os requisitos e sanções, assim como a redução da contrapartida das instituições particulares, refletindo, assim, no jogo político necessário para o Governo ceder aos interesses privados.

A disseminação de novos cursos EaD e as oportunidades com programas de financiamento, como o FIES e o PROUNI, garantem a formação de novos sujeitos nos cursos de licenciaturas em Letras. Segundo Carvalho (2006), de modo geral:

(...) apesar da brutal desigualdade de acesso ao ensino superior entre os ricos e os pobres, há maior participação das camadas mais pobres nas instituições públicas que nas suas congêneres particulares, materializada na menor participação dos 10% mais ricos, na maior parcela dos 50% mais pobres, na maior proporção de estudantes negros ou pardos e na menor renda média mensal familiar. (CARVALHO, 2006, p.994)

Para a autora, é necessário questionar a efetividade do programa, considerando principalmente que, entre as condições que os estudantes de baixa renda necessitam para cursar a formação superior, estão a necessidade de transporte, moradia estudantil, alimentação subsidiada, assistência médica disponível nos hospitais universitários e bolsas de trabalho e pesquisa.

As discussões sobre a reorganização dos professores foram iniciadas em 1997, mas apenas em 2005 que se estabeleceu uma nova norma nacional, a qual, segundo Louzano et al. (2010), substituíra por diretrizes nacionais o que antes era compreendido enquanto currículo nacional comum.

Apesar disso, ainda houve pouco incentivo para que os alunos do ensino médio se tornassem professores. Louzano et al. (2010) analisaram esse quadro e apontam como uma das causas desse desestímulo a disparidade salarial dos professores com nível superior, e outros profissionais, tanto na esfera pública quanto privada, e essa diferença salarial, segundo

constatam, ainda é mais significativa com a passagem do tempo, quando se comparam os planos de carreira.

Não foi apenas no âmbito do ensino superior que surgiram alterações no contexto em que se produz durante a gestão petista. No ensino médio, de modo a atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica, o governo Lula publica, em fevereiro de 2005, a Resolução nº1. A publicação deste documento demarca as mudanças realizadas na Resolução 3/1998, principalmente para compor o que se compreende como Educação Profissional Técnica. O documento postula, no 4º artigo, que:

Os novos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio oferecidos na forma integrada com o Ensino Médio, na mesma instituição de ensino, ou na forma concomitante com o Ensino Médio, em instituições de ensino distintas, mas com projetos pedagógicos unificados, mediante convênio de intercomplementaridade, deverão ter seus planos de curso técnico de nível médio e projetos pedagógicos específicos contemplando essa situação, submetidos à devida aprovação dos órgãos próprios do respectivo sistema de ensino. (Resolução nº1, 2005)

Ou seja, de modo geral, a nova resolução surge com vistas a ampliar os objetivos estabelecidos para este nível de ensino. Também outra publicação é constituída em decorrência de documentos anteriores, como antecipamos acima. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), de 2006, é uma longa publicação composta de textos teóricos com o objetivo de definir os sujeitos-estudantes do Ensino Médio, os pressupostos fundamentais para este nível de ensino, além dos desafios e da função do Ensino Médio para a Sociedade. O documento ainda trata de questões de identidade e diversificação, do ensino profissionalizante e da formação e condição docente. Na parte de estrutura escolar, constrói-se a ideia do que seja uma boa gestão democrática, assim como uma boa avaliação, um bom projeto político pedagógico e uma boa organização curricular.

A novidade destas Orientações compete à inclusão de temas atuais como o tratamento dado aos idosos (em consonância com a publicação do Estatuto do Idoso, em 2003), o comportamento no trânsito, a discussão sobre os direitos humanos, além da oferta de educação tecnológica básica. O documento apresenta textos longos sobre a formação do Ensino Médio no sistema de ensino brasileiro – os desafios a serem enfrentados e as promessas para a melhoria do país. A todo momento são retomadas leis anteriormente

estabelecidas para este nível de ensino, como forma de ampliar e explicitar o que já consta em outros documentos.

No ano de 2010, a Resolução nº 4 definirá novas diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica. O documento traz uma revisão das Diretrizes lançadas anteriormente, ampliando o currículo a partir do debate sobre outros sujeitos que fazem parte da sociedade. Neste sentido são incluídos: o ensino escolar Quilombola, o tratamento das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, os jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, além de reforçar a educação escolar para os indígenas, a educação especial e a educação no campo.

Todo esse quadro confirma que há alterações, tanto no ensino superior como no ensino médio brasileiro, ocorridas no segundo período de análise, apesar de contraditórias, dada a relação enviesada que muitos autores assinalam ao analisar a condução e promulgação de projetos e programas que objetivam realçar um caráter de justiça social, durante o governo Lula, a qual é parcialmente consolidada.

3.3 (Neo)desenvolvimentismo, dualidade e vulnerabilidade (2011 – 2014)

No bojo do discurso formulado durante a gestão Lula, sua sucessora, Dilma Rousseff, assume a presidência em 2011 e, a partir dessa mudança, alterações importantes ocorrem no âmbito econômico e social, influenciando diretamente o campo da educação no país. Dividindo a mesma base política de Lula e com perspectivas de continuidade na orientação econômica neoliberal, como seu antecessor, as modificações no governo Dilma iniciaram cedo, já durante a campanha eleitoral, segundo Maciel (2013), sendo este o único modo da presidenta alcançar a vitória frente aos adversários.

Diferente do que ocorreu na gestão de Lula, o primeiro mandato de Dilma demonstrou tentativas mais significativas de confrontar o setor financeiro, o que é entendido como um período *(neo)desenvolvimentista*²⁴ de governo (SINGER, 2015; BOITO, 2012). Na tentativa

²⁴ Boito (2012) denomina esse período por *neodesenvolvimentista* e Singer (2015) o toma apenas como *desenvolvimentista*. Tal como Singer (2015), Boito (2012) compreende as semelhanças entre os programas de governo de Dilma com os programas desenvolvimentistas ocorridos no Brasil durante a Era Vargas (década de 1930) e ainda no auge do capitalismo brasileiro na Ditadura Militar. Segundo os autores, este programa busca o

de acelerar o crescimento brasileiro por meio da intervenção do Estado, apesar de tentar atender aos próprios industriais, segundo Singer (2015), a presidenta vê seus projetos desabando quando ocorre um afastamento progressivo do setor industrial no apoio aos planejamentos de sua gestão, fazendo aumentar o coro de oposição no país. Este quadro possuiu ainda o fomento das manifestações populares, em principal a de junho de 2013, a partir da qual, de acordo com o autor (SINGER, 2015), a onda da classe média contra o mandato de Dilma se iniciou. Outro fator negativo que afetou a gestão Dilma foi o da vulnerabilidade externa, dado que a crise que assolou os Estados Unidos em 2008, sem causar tantos danos ao governo Lula, se repetiu, então na Europa, em 2011, afetando diretamente a economia do Brasil.

Como resultado, houve um recuo também contínuo das medidas tomadas pela presidenta assim que se viu governando sem apoio algum, na tentativa de reconquistar os aliados. Singer (2015) afirma que o percurso do primeiro mandato revela a mudança de postura, da ofensiva presidenta àquela que entregou todos os pontos ao final de 2014. O autor conclui que:

A cronologia do período 2011-2014 revela a ocorrência de uma *guerra subterrânea*, a que a sociedade permaneceu, quase sempre, alheia. Exceto alguns episódios em 2012, nos quais a batalha do spread ganhou foros públicos, o jogo de pressões e contrapressões ficou obscurecido por ter se dado nos bastidores. (SINGER, 2015, p.68, *grifos nossos*)

Este formato de governo resultou no ainda mais duro receituário neoliberal, consolidando um compromisso com interesses do grande capital de modo mais orgânico, em detrimento das classes trabalhadoras, conforme aponta Maciel (2013). Houve então um grande corte nas despesas do governo, principalmente as de caráter social, apenas permanecendo a manutenção de programas sociais compensatórios, como o *Bolsa Família*, por fazer parte de uma estratégia de conquista do povo.

Esse programa político (neo)desenvolvimentista constitui contradições no andamento das políticas públicas, conforme aponta Boito (2012), as quais estimulam movimentos tanto à direita quanto à esquerda e é possível notar tal ação ziguezagueante no modo como foram conduzidos os programas e as metas voltadas ao setor da Educação neste período.

crescimento econômico com alguma transferência de renda, mesmo sem romper com o modelo econômico vigente. Para Boito (2012), entretanto, é necessário acrescentar o prefixo *neo-* dadas as peculiaridades deste novo governo que atende ao novo tipo de capitalismo *neoliberal*.

Educação

Os Fóruns sobre Educação, realizados a partir da década de 1990, relatam a presença de problemas no âmbito do Ensino Superior, como a continuidade de carências formativas acumuladas desde o Ensino Básico, assim como o considerável crescimento das IES privadas, as quais compõem a oferta heterogênea e, muitas vezes, são incapazes de equilibrar a oferta (e a qualidade de ensino) entre IES públicas e privadas. Considerando a heterogenia do ensino superior, em termos qualitativos, o último Fórum, realizado em 2009²⁵, também aponta para o SINAES, estabelecido na gestão do presidente Lula, como instrumento ineficaz e ainda categoriza outros elementos problemáticos do Ensino Superior no país – como a falta de vagas em instituições públicas de ensino superior e a falta de comprometimento com o desenvolvimento social. Estes dados coletados e analisados se tornaram base para discutir a construção de políticas públicas educacionais na gestão seguinte, com a presidenta Dilma.

Cotas sociais e raciais, a permanência do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), a criação do programa Ciências sem Fronteiras, são algumas das ações realizadas durante a gestão da presidenta Dilma. De acordo com os dados do MEC, nesse período (2011 – 2014) foram inauguradas mais 4 universidades federais e 47 novos *campi*. Com isso, também se ampliou a oferta de vagas em instituições públicas, cujo acesso passou a ocorrer por meio do SISU (Sistema de Seleção Unificada), o qual, criado ainda na gestão Lula, seleciona alunos por meio do resultado obtido na prova ENEM. Ao final do primeiro mandato, Dilma já contava com 155 instituições cadastradas no SISU.

Esta ampliação da quantidade de vagas e a facilitação do ingresso são somados ainda à Lei Nº 12.711, de 2012, a qual dispõe sobre o ingresso em universidades e nas escolas de ensino técnico de nível médio federais, também conhecida como a Lei de Cotas. Neste documento, estabelece-se que deva haver vagas destinadas exclusivamente aos sujeitos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Outro modo de investir no Ensino Superior, a criação do programa Ciências sem Fronteiras, estabelecido pelo decreto Nº 7.642, visava realizar o intercâmbio cultural, técnico

²⁵ O documento pode ser acessado em: BRASIL. Documento síntese do Fórum de Educação Superior (FNES). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_sintese.pdf. Acesso em: 10/05/2016.

e intelectual por meio de convênios com universidades estrangeiras e com o apoio de agências de fomento nacional (CAPES e CNPq). Dentre os objetivos centrais está a importância da mobilização dos conhecimentos, da participação do processo de internacionalização, do estímulo às pesquisas no país e da contribuição para a competitividade das empresas nacionais.

No site oficial do programa²⁶, os dados apresentados revelam que até 2016 foram ofertadas 92.880 bolsas, abaixo da meta de 100 mil para a primeira fase do programa (entre 2011 – 2014). No campo formativo, é interessante notar que as bolsas oferecidas pelo programa visam apenas a formação e o aperfeiçoamento dos sujeitos inseridos nas áreas de ciências exatas e ciências biológicas, deixando de lado a importância de formar, na área de ciências humanas, sujeitos que também participem do *processo de internacionalização*. Esse dado é uma das questões que revela a dualidade do programa, o qual não visa a boa formação de todos alunos de Instituições de Ensino Superior, mas apenas daqueles que atendam de modo mais objetivo e pontual aos interesses do mercado. Esta situação foi amenizada somente em 2014 com a criação do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) instituído pela Portaria do MEC nº973/2014, complementando o Ciências sem Fronteiras, mas sem chegar perto de ter o mesmo alcance e distribuição de vagas.

Com o início da crise – econômica e política – sofrida no governo Dilma, a permanência desses programas passou a ser ameaçada. Regularmente notícias sobre o fim do Ciências sem Fronteiras²⁷ ou então do sucateamento das Universidades Federais²⁸ tentam construir a imagem, aos brasileiros, da fragilidade destes programas que seguem no ritmo da

²⁶ Sítio do programa Ciência sem Fronteiras: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>. Acesso em: 22/06/2016.

²⁷ *O FIM do Ciências sem Fronteiras. Estadão online*. (Editorial) 25 de setembro de 2015. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,o-fim-do-ciencia-sem-fronteiras,10000000076>. Acesso em: 25/06/2016; *ORÇAMENTO 2016 traz cortes no Pronatec e Ciência Sem Fronteiras*. G1 online. 07 de setembro 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2015/09/orcamento-2016-traz-cortes-no-pronatec-e-ciencias-sem-fronteiras.html>. Acesso em: 25/06/2016; CRUZ, Valdo & FOREQUE, Flávia. *Programa Ciência sem Fronteiras será congelado*. Folha de S Paulo. 03 de setembro de 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2015/09/1677170-programa-ciencia-sem-fronteiras-sera-congelado.shtml>. Acesso em: 25/06/2016;

²⁸ CAPUCHINHO, Cristiane. *“Mostramos como as universidades estão sucateadas”, diz presidente do sindicato dos professores*. Folha de S Paulo (online). 17 de setembro de 2015. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/09/17/mostramos-como-as-universidades-estao-sucateadas-diz-presidente-do-sindicato-de-professores.htm>. Acesso em 25/06/2016; PRADO, Mateus. *Greve nas federais é resultado da expansão das universidades*. Últimos segundos – IG. 18 de julho de 2012. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/colunistas/mateusprado/greve-nas-federais-e-resultado-da-expansao-das-universidades/c1597788887120.html> - Acesso em: 25/06/2016; *UNIVERSIDADES Federais estão sucateadas e são obrigadas a paralisar cursos pelo Brasil*. Folha Centro Sul. 18 de maio de 2015. Disponível em: <http://folhacentrosul.com.br/geral/7843/universidades-federais-estao-sucateadas-e-sao-obrigadas-a-paralisar-cursos-pelo-brasil>. Acesso em: 25/06/2016.

dualidade: ao mesmo tempo em que beneficiam os sujeitos sociais menos favorecidos, também respondem a demandas daqueles que possuem melhores condições socioeconômicas.

Esta dualidade é bastante visível quando analisamos a pertinência de um programa como o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego). Estabelecido pela Lei 12.513/2011, este programa tem como público-alvo os estudantes do Ensino médio da escola pública, além de trabalhadores e beneficiários de programas federais como o Bolsa Família. Além do benefício em forma de incentivo financeiro – uma bolsa no valor de 400 reais –, os alunos se formam em profissões técnicas, saindo das escolas preparados para o mercado de trabalho. De algum modo essa formação possibilita que os sujeitos de baixa renda possam garantir melhores ganhos, mas traz o risco de limitar o conhecimento para eles, em sua maioria marginalizados socialmente, ofertando somente o ensino técnico, sem alçar o conhecimento mais complexo ou estimular o ingresso em cursos de formação superior.

Ainda dentro do campo da Educação Básica, são publicadas, em 2013, novas diretrizes curriculares e regulamenta-se o ensino de 9 anos (fundamental de 6 a 14 anos de idade). Nestas diretrizes, ainda se percebe o interesse de abarcar as discussões já apresentadas nas OCEM, como a presença de novos sujeitos-sociais no interior do sistema escolar brasileiro. Estes são os quilombolas, os indígenas, os privados de liberdade, os moradores do campo, os jovens e os cidadãos com deficiências.

As novas diretrizes dedicam um título (IV) para tratar do acesso e permanência à Educação Básica enquanto conquista de qualidade social, conforme aponta o artigo 8:

A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo. (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, 2013)

Enquanto diretrizes, o documento estabelece como um de seus objetivos ser norteador de elaboração de propostas para a aprendizagem, investimento de materiais didáticos, exames de avaliação e, ainda, formação de professores.

No ano de 2013, com o objetivo de fortalecer o EM no Brasil, o MEC lançou o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, no qual foram investidos mais de 1 milhão de reais²⁹ entre outubro de 2013 e final de 2014. Tendo como público-alvo professores da rede, caracterizando a formação continuada desses sujeitos, o Pacto tem como objetivo: promover melhoria da qualidade do EM; ampliar os espaços de formação de todos os profissionais envolvidos nesta etapa da educação básica; desencadear um movimento de reflexão sobre as práticas curriculares que se desenvolvem nas escolas; fomentar o desenvolvimento de práticas educativas efetivas com foco na formação humana integral, conforme apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.³⁰

Ainda com bastante dificuldade, frente à crise econômica e ao desamparo dos aliados políticos, a presidente Dilma vence em 2014 as eleições a caminho de um novo mandato. Diferente do que vimos nos dois períodos anteriores, na gestão da presidente Dilma analisaremos apenas o que se realizou, enquanto política educacional, ao longo de quatro anos, equivalente a seu primeiro mandato. Apesar de haver um menor número de documentos publicados neste período, os quais interessam à questão de nossa pesquisa, a formação de professores para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, acreditamos ser suficiente para contribuir com a discussão sobre o papel do Estado na construção de representações sobre a formação docente e ainda suscitar o debate sobre a relação entre três diferentes gestores na condução do Estado.

3.5 As pedras no caminho

É de comum acordo, entre os autores vistos nesse capítulo, que, apesar das divergências entre os três governos gestores, no contexto em que os discursos analisados em nosso corpus se produzem, o elemento *neoliberal* foi comum no modo como conduziram o Estado e as demandas econômicas, sociais e culturais do país. De forma condensada, a partir

²⁹ MATSUKI, Edgard. *Pacto para fortalecimento do ensino médio irá custar R\$ 1 bilhão, diz MEC*. Uol. 25 de novembro de 2013. <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/11/25/pacto-para-fortalecimento-do-ensino-medio-ira-custar-r-1-bilhao-diz-mec.htm>. Acesso em: 07/10/2014.

³⁰Os objetivos podem ser vistos na página oficial do Pacto: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22, acessada em 07/10/2014, ou, ainda, na Portaria nº1140, disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&Itemid=30192. Acesso em : 07/10/2014.

do que vimos acima, podemos utilizar a classificação de neoliberalismo, dada por Maciel (2013), para enquadrarmos esses três contextos de produção discursiva.

O autor (MACIEL, 2013) distingue dois tipos de governo neoliberal, o extremado e o moderado, conforme podemos vislumbrar a seguir:

(...) entendemos por *extremada a versão mais radicalizada* do neoliberalismo, marcada pela privatização do setor produtivo estatal, pela transferência para o mercado do controle e da regulação de setores econômicos essenciais, como no caso das agências reguladoras; pela desregulamentação dos direitos sociais e trabalhistas; por cortes significativos nos gastos sociais públicos e no serviço público.

(...)

Sem romper com os fundamentos econômicos do programa neoliberal na periferia do capitalismo – superávit primário, regime de metas de inflação, taxas de juros elevadas, câmbio valorizado, abertura financeira e comercial – *a versão moderada do neoliberalismo atenua ou mesmo reverte parcialmente* diversas das características da versão extremada, ampliando as políticas sociais compensatórias; retomando a capacidade de financiamento do setor produtivo pelo Estado ou chegando mesmo a ampliar os serviços sociais públicos e o próprio quadro de pessoal do serviço público. (MACIEL, 2013, s/p). (grifos nossos)

As características que definem o tipo de gestão neoliberal extremada coadunam com o tipo de governo de FHC, na duração de seus dois mandatos, seguido de uma visão de neoliberal moderada na gestão de Lula. Dilma, contudo, já ao longo do primeiro e entrando no segundo mandato, navega de uma a outra postura: eleita para dar prosseguimento ao governo Lula, o que ocorre é que, a partir dos dados que acima desenvolvemos – como a pressão social e econômica que atravessaram seu governo – a presidenta cedeu aos interesses de uma política neoliberal menos moderada e mais extremada. Afirma o autor:

(...) [fatores] indicam que a transição do neoliberalismo moderado para o extremado, inscrita no próprio horizonte da hegemonia burguesa vigente no Brasil, requer o uso intensificado dos elementos autocráticos vigentes no Estado e na própria ordem social. Indicam também que o compromisso dos governos petistas com o neoliberalismo moderado parece ser muito mais circunstancial do que orgânico e coloca de modo premente para os trabalhadores a necessidade de romper com esta espécie de “círculo vicioso” que tem pautado a política brasileira nos últimos anos. (MACIEL, 2013, s/p)

No período de 1995 a 2014, muitos programas e planejamentos que circunscrevem o que se produz sobre e para a Educação foram importantes para o contexto de nossa pesquisa, como a presença cada vez mais significativa de sujeitos excluídos ou marginalizados nesse lugar do EM, até então considerado elitista. O fato de o país haver saído do mapa da fome³¹, assim como a possibilidade de os cidadãos terem uma casa própria e alimentação³², somados aos investimentos no setor educacional³³ e na área da cultura fomentaram novas demandas sociais, principalmente na busca por melhoramento na formação escolarizada. Todos esses recursos mobilizados para dar lugar ao EM e apresentar o valor desta etapa, não só como conclusão da escolarização básica, mas enquanto instrumento de cultura e aprendizagem técnica, são relevantes para a análise que apresentamos a seguir. A formação dos professores, nessa linha, sempre está no bojo das discussões sobre o que se projeta para o EM no Brasil. Podemos notar de quantas maneiras foi necessária a construção de instrumentos curriculares que possibilitassem, ao mesmo tempo, atender às demandas sociais de um modo mais amplo – o povo, como a pedra no caminho – e ainda responder à política de interesses capitalistas.

O resultado deste processo é a constante tensão que, originada de interesses adversos, sempre padronizada por um discurso de ordem uniformizadora, visa esconder as marcas contrastantes em relação aos preceitos de ética, justiça e expectativa social. Os motivadores, no entanto, são e sempre foram outros, ligados aos interesses econômicos e ideológicos de uma pequena parcela da população. A estes, o sucateamento dos equipamentos de ensino público não atinge de modo direto a aprendizagem, mas atinge indiretamente pelas benesses ligadas ao financiamento de escolas privadas nas diferentes etapas de ensino básico e superior.

Para identificar de que modo esse contexto projeta relações no processo de formação docente, partimos ao próximo capítulo, de análise dos dados. A partir do confronto entre os

³¹ No site da FAO/ONU Hunger Map de 2014, o Brasil já não consta mais como um dos países em que a miséria está presente. (*BRASIL sai do Mapa da Fome das Nações Unidas, segundo FAO. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário*. 16 de setembro de 2014. Disponível em: <http://mds.gov.br/area-de-imprensa/noticias/2014/setembro/brasil-sai-do-mapa-da-fome-das-nacoes-unidas-segundo-fao>. Acesso em: 25/06/2016).

³² Os programas compensatórios, iniciados na gestão de FHC, foram mantidos e ampliados nos governos seguintes, como o *Bolsa Família* (<http://bolsafamilia.datasus.gov.br/w3c/bfa.asp>), o *Fome Zero* (<http://bolsa-familia.info/fome-zero.html>), *Minha casa, minha vida* (<http://www.minhacasaminhavidagov.br/>), por exemplo. O acesso aos sites ocorreu em 25/06/2016.

³³ Além dos programas já citados, podemos também considerar o investimento dos Royalties do petróleo destinados ao setor Educacional. (*DILMA sanciona sem vetos lei que destina royalties para educação e saúde*. Portal UOL. 09 de setembro de 2013. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/09/09/dilma-sanciona-lei-que-destina-royalties-para-educacao-e-saude.htm>. Acesso em 25/06/2016.)

discursos nos dois campos formativos – currículos para formação inicial e currículos para o ensino –, buscamos compreender de que modo a representação sobre a formação dos docentes de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, em espaços discursivos concorrentes, se constituiu.

CAPÍTULO 4. FORMAÇÃO DOCENTE EM JOGO: AUTONOMIA e COMPETÊNCIA

Os capítulos anteriores são a base de nosso trabalho. Neles, o objetivo foi iniciar a discussão em torno dos elementos que fazem parte do processo de formação docente e apresentar a forma como nos colocamos, enquanto analistas, frente aos dados. Por isso, elencamos noções políticas, econômicas, históricas e culturais, principalmente as que fazem referência ao que se produziu no Brasil para (ou sobre) políticas públicas educacionais. Tendo em foco a formação docente para o ensino de Língua Portuguesa na etapa do Ensino Médio, também foi importante frisar a dimensão que os debates sobre esta etapa alcançaram nos últimos vinte anos.

A próxima etapa é apresentar, então, os dados do corpus de análise (discurso oficial) e o nosso trabalho a partir deles. De modo geral, o discurso oficial é produzido das macro para as microesferas sociais, seja na constituição do discurso trabalhista, cultural, acadêmico ou, em nosso campo de pesquisa, na constituição do discurso formativo o qual incide diretamente no trabalho que será realizado no interior das escolas. As seções serão divididas por Categorias (Autonomia e Competência) e, em cada categoria, pelas três gestões de governo que fazem parte do recorte temporal de nossa pesquisa (1995 – 2014).

4.1 Categoria Autonomia

Porque nos importa o conceito de autonomia? foi uma das questões que enfatizamos no processo de constituição do corpus e da análise. Poderemos ver, a seguir, de que modo a importância deste conceito se destaca na constituição discursiva como um dos principais eixos para a produção de documentos curriculares. Essa presença se justifica dado o contexto social de redemocratização, no qual o papel do sujeito livre e independente, em âmbito individual e civil, ou seja, o sujeito autônomo passa a ser imprescindível enquanto nova demanda da sociedade. O resultado desse processo poderá ser encontrado nos documentos oficiais publicados em resposta ao novo discurso – *democrático e neoliberal* – que se constrói no Brasil a partir do final dos anos 1980.

A autonomia concretiza, desse modo, um dos eixos que sustenta o surgimento desse novo discurso e atravessa todos os envolvidos no processo formativo do sujeito-professor: o próprio sujeito, os currículos para formação inicial, os currículos de formação para o ensino, as leis que envolvem a Educação, os demais sujeitos que compõem a escola, na área administrativa e pedagógica, além dos alunos e da comunidade.

4.1.1 Autonomia em contexto neoliberal extremo

A fim de observar se, no interior do discurso neoliberal que se constitui ao longo das últimas duas décadas, há diferentes produções sobre a representação da formação do professor de língua portuguesa em referenciais curriculares, separamos os documentos em acordo com os três períodos em que gestões políticas distintas comandaram o país. Entre 1995 e 2002, caracterizaremos o conceito de autonomia com base nos seguintes documentos³⁴:

a) A Resolução que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), publicada pela CEB **nº3, de 26 de junho de 1998**. Este documento possui como base a LDB/96 e foi redigido em 6 laudas contendo 15 artigos.

b) As Bases Legais do PCN, de 1998, constam no primeiro dos quatro livros que compõem a coleção, no qual apresentam-se os instrumentos legais que amparam a publicação de um currículo mínimo para o Ensino Médio. O documento estrutura-se em oito eixos, no total de 109 páginas, divididas em: Apresentação/ O novo Ensino Médio/ O processo de trabalho / A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / O papel da Educação na Sociedade Tecnológica /A reforma curricular e a organização do Ensino Médio /Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96 (LDB/96) / Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

³⁴ Durante a análise, trataremos os documentos através das seguintes siglas: DCNEM/98 (Resolução para Diretrizes Curriculares do Ensino Médio), PCN_BL (Parâmetros Curriculares Nacionais, Bases Legais), P09/01 (Parecer nº09), P28/01 (Parecer nº 28) e P492/01 (Parecer nº 492). Todas as siglas encontram-se presentes no quadro sobre os documentos, na página 32 deste trabalho. Além disso, utilizaremos fonte **TIMES11**, recuo de 3cm e o recurso *itálico* para destacarmos os elementos analisados no texto. Apontaremos, caso exista, em **negrito** os grifos realizados pelos relatores dos documentos.

(DCNEM). Neste documento, as DCNEM (item a) também aparecem, mas a discussão sobre as diretrizes se realiza de maneira ampliada.

c) O Parecer **009/2001** institui diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica. Neste documento, produzido em 70 laudas, nas quais temos seis partes que aparecem deste modo - **I Relatório** com a seguinte divisão: 1. A reforma da Educação Básica; 2. Suporte Legal para a formação de professores; 3. Questões a serem enfrentadas na formação professores (sic); **II. Voto da relatora**, dividido em: 1. Princípios orientadores para uma reforma da formação de professores; 2. Diretrizes para a formação de professores; 3. Diretrizes para a organização da matriz curricular; **III. Decisão do Conselho Pleno**, **IV. Declaração de Voto em Separado**; **Projeto de Resolução**, constituído por 19 artigos; **Bibliografia**. Para fins de análise, nos deteremos na Parte II e no Projeto de Resolução.

d) O Parecer **28/2001** que trata da duração e da carga horária dos cursos de ensino superior de Licenciatura. Neste sentido, o documento apresenta mudanças ocorridas no sistema de ensino – principalmente a partir de 1931, com a Reforma Campos – e justifica as alterações que sanciona. O Parecer 28 altera o Parecer 21, publicado pouco tempo antes e também voltado para a duração e carga horária dos cursos.

e) O parecer **492**, aprovado em 2001, constitui uma série de Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos diversos, cada um com sua especificidade. O documento divide-se em uma Introdução geral e, em seguida, na apresentação das Diretrizes Curriculares para cada curso (sendo estes, respectivamente, Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia). Por sua vez, as diretrizes se ramificam em cinco seções: 1. Perfil dos Formandos, 2. Competências e Habilidades, 3. Conteúdos Curriculares, 4. Estruturação do Curso, e, 5. Avaliação. No total, o documento possui 38 laudas, das quais apenas 5 são diretamente destinadas ao curso de Letras (compreendendo as duas páginas da Introdução – que é comum a todos os cursos).

O processo formativo do professor de Língua Portuguesa tem como base inicial a Universidade e se produz a partir do currículo de cada IES. Após 2001, as IES passaram a atender ao Parecer 492, o qual constitui um novo currículo geral (nacional) em que trata sobre

o que seja o conceito de *autonomia*, tanto para o futuro professor enquanto sujeito profissional, quanto para o sujeito-aluno nos cursos de graduação. De acordo com o P492, a autonomia deve atuar tanto no desenvolvimento do aluno (futuro professor) quanto na lógica que fundamenta as Instituições de Ensino Superior (IES). Vejamos:

(1)

os cursos de graduação em Letras deverão ter *estruturas flexíveis* que:

(...) dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no *desenvolvimento da autonomia* do aluno;

(...) propiciem o *exercício* da *autonomia* universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, etc. (P492/01, p.29)

O currículo é caracterizado por flexibilidade e o perfil será *construído* por cada IES em particular. O termo autonomia (1) aparece, então, ao lado de dois substantivos que demarcam algum tipo de *ação* (desenvolvimento/ exercício). Por ora, podemos supor que a forma como o conceito autonomia se apresenta, como substantivo ligado a outros dois substantivos de movimento, possa revelar que a autonomia do profissional seja constituída ao longo da formação – e não um conceito dado (portanto, pronto, estático), enquanto conhecimento estabelecido.

Isso quer dizer que o aluno (futuro professor) obteria, durante sua formação escolar e acadêmica, conhecimentos já bem estabelecidos, mas o modo como irá trabalhar tais conhecimentos, em simultaneidade com a realidade em que o trabalho docente se encontre (o contexto histórico e social), poderia se realizar com mais ou menos autonomia.

Pensemos um pouco além sobre essa questão, ao ler o que o P492 discorre acerca do perfil dos formandos no excerto a seguir:

(2)

Deve ser capaz de *refletir* teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como *processo* contínuo, autônomo e permanente. (P492/01, p.30)

Observamos aqui como a ideia de que a autonomia se constitui durante a formação inicial vai se confirmando, dado que o substantivo *processo*, ao lado dos substantivos anteriores, *desenvolvimento* e *exercício*, reforça esta ideia, além de que, a autonomia é a

maneira como o sujeito se movimenta nos limites dados pela sua profissão – ou seja, como produz e faz circular os conhecimentos sobre língua e linguagem.

Como apontamos acima, a ideia de *flexível* desempenha a função de possibilitar que a autonomia tenha espaço. Atentemos ao exemplo que segue:

(3)

A *flexibilização* curricular, para responder às novas demandas sociais e aos princípios expostos, é entendida como a possibilidade de:

- *eliminar rigidez* estrutural do curso;
- imprimir *ritmo* e duração ao curso, nos limites adiante estabelecidos

(P492/01, p. 29)

Percebemos que o conceito de flexibilização curricular também é fundamentado em uma ideia de ação – *não-rigidez, ritmo*. Ambos conceitos rebatem a ideia de estrutura curricular fechada em si mesma, como elemento concreto – o termo *grade curricular*, por exemplo, simboliza a rigidez na forma de constituição dos saberes escolares – para pensar no novo conceito de currículos em movimento, que fazem considerar outros elementos que se encontram presentes na formação dos sujeitos – como o contexto de inserção próprio de cada IES.

O P28/01 também trabalha com a formação inicial na Academia. No documento que determina a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, mostra-se essencial que o conceito de Autonomia, possibilitando ou negando a flexibilização do tempo formativo, esteja em questão. Sempre em consonância com os demais documentos de base publicados no período, o documento afirmará que:

(4)

A LDB de 1996, *apesar de* sua flexibilidade, não deixou de pontuar características importantes da organização da educação superior. A flexibilidade *não significa nem ausência* de determinadas *imposições* e *nem de parâmetros* reguladores.

(P28/01, p.5)

Notemos o modo como o documento reforça a característica flexível da LDB, mas utiliza de enunciados explicativos (*apesar de*, seguida de oração em que justifica de qual modo é possível relacionar flexibilidade com *imposições* e *parâmetros*) para convencer o leitor dessa posição positiva do documento (flexibilidade). Considerando que o objetivo final

do documento seja a imposição de normas, podemos supor aqui que há uma tentativa de persuadir o leitor dos benefícios que tal norma – ligada sempre ao estado flexível – possui.

Apesar da noção de *movimento* analisada no P492/01 não surgir no (4), o P28/01 traça a ideia de autonomia ao apresentar o capítulo da LDB/96 que trata sobre o tema da Autonomia Universitária. O P28/01, então, apenas faz uma cópia, na íntegra, do artigo nº 53:

(5)

I - *criar, organizar e extinguir*, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, *obedecendo às normas gerais* da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II – *fixar* os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes. (P28/01, p.6)

Nestes excertos, podemos suspeitar de que haja pouco diálogo entre o objetivo *flexível*, de processo e construção da autonomia, visto no P492/01, e a estruturação rígida que o P28/01 busca reproduzir e afirmar como sinonímia da anterior. No entanto, ao analisarmos o excerto (6), traços de movimentação aparecem de modo a relativizar a ideia de tempo enquanto propulsor de trabalho na formação docente. Segundo o documento, ao alterar a duração e a carga horária dos cursos, será possível pensar na prática como componente curricular, produzindo novos sentidos e significados ao futuro professor. Observemos:

(6)

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que *produz* algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001 ela terá que ser *uma atividade tão flexível* quanto outros pontos de apoio do *processo* formativo, a fim de dar conta dos *múltiplos* modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o *início da duração* do processo formativo e se estender *ao longo de* todo o seu *processo*. Em *articulação* intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades do trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da *identidade* do professor como educador. (P28/01, p.9)

Ao compreendermos que a autonomia seja o *processo* – enunciado que, neste trecho, se repete duas vezes – que permite liberdade de escolha aos sujeitos, considerando a

diversidade da identidade de tais sujeitos, o uso do adjetivo *múltiplos* (modos da atividade) parece reafirmar essa noção (*processo* autônomo), por não enquadrar em apenas uma perspectiva (um único modo) o fazer da atividade acadêmico-científica. É possível notar como, neste trecho, a questão da prática faz com que nos aproximemos da ideia de movimento que viemos apontando no P492/01, por meio da construção de enunciados referentes à duração (*desde o início... ao longo... processo*) e da *articulação* entre a escola (estágio) e a IES para garantir o processo formativo.

Podemos considerar, assim, que discurso do P28/01 se altera, apontando caminhos que sejam mais autônomos, em principal quando começa a constituir a relação entre esses dois lugares formativos. Vejamos ainda:

(7)

Esta *correlação* teoria e prática é um *movimento contínuo* entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de *situações próprias* do ambiente da educação escolar. (P28/01, p.9)

Correlação, movimento *contínuo* e *situações próprias* correspondem a uma ideia de movimento, no sentido de aproximar o discurso teórico – acadêmico – da realidade na prática – escolar – por meio de um processo (contínuo) que particularize cada situação envolvida (situação própria).

(8)

A prática, como componente curricular (...) *pode envolver* uma *articulação* com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. (P28/01, p.9)

O P28/01 consolida na noção de prática a possibilidade de movimentação das ideias, da autonomia e do processo formativo do sujeito-professor. Será pela prática, como apontam estes enunciados, que a *articulação* (*correlação*, no excerto 7), entre os diferentes núcleos participantes do processo formativo, será construída. Esta ideia pode ser analisada no excerto (8) e também no excerto (9), conforme tratamos a seguir:

(9)

O *trabalho acadêmico* efetivo a ser desenvolvido *durante* os diferentes cursos de graduação é um conceito *abrangente*, introduzido pelo Art. 47 da LDB, a fim de

que a *flexibilidade* da lei permitisse *ultrapassar* uma concepção de atividade acadêmica *delimitada apenas pelas 4 paredes* de uma sala de aula. (P28/01, p.12)

Pautado na abrangência do *trabalho acadêmico*, na *flexibilidade* possibilitada pela LDB/96 e no plano de *ultrapassar* as quatro paredes da sala de aula, o P28/01 funciona, no processo formativo dos sujeitos, como um instrumento legal que parece concretizar esta ponte entre o que se almeja na IES e o que se almeja na sala de aula. Nós analisaremos tal processo ao trazer os documentos formativos referentes, exclusivamente, ao campo curricular para o ensino de Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio. Os documentos que apresentamos a seguir fazem parte de um mesmo núcleo, as *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio*, contudo, estabelecidos em dois documentos, sendo um deles a própria Resolução e, o outro, as Bases Legais dos PCN. Faremos o caminho da Resolução para o PCN, observando que a Resolução, mais sucinta, tem como papel principal apresentar os artigos que competem a cada diretriz, enquanto o PCN possui o objetivo de justificar a proposta de educação que representa em seus outros volumes, vinculada à ideia de *Competências e Habilidades*, conforme veremos adiante.

Na Resolução que estabelece as Diretrizes para o Ensino Médio, o sexto artigo aponta que:

(10)

Art. 6º. Os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização, serão *adotados como estruturadores* dos currículos do ensino médio. (DCNEM/98, s/p)

A Autonomia, aqui, ligada à conceitos subjetivos, como Identidade e Diversidade, é mais detalhadamente descrita no próximo artigo. Contudo, neste primeiro excerto já é possível destacar a ideia de *estruturação* curricular face ao processo de *flexibilização* do ensino, novamente em conformidade com o que enuncia a LDB, documento-base para a construção do que vemos até o momento.

No DCNEM/98, a noção de Autonomia passa a ser construída com base em recursos avaliativos, em que a ideia de currículo geral e específico são discutidos, sempre tendo como horizonte a noção de diversificação e em resposta às demandas sociais, conforme citamos acima. Vejamos a partir daqui como a autonomia é tratada no Artigo 7 das DCNEM/98:

(11)

III – *instituirão* sistemas de avaliação e/ou *utilizarão* os sistemas de avaliação operados pelo Ministério da Educação e do Desporto, a fim de *acompanhar os resultados* da diversificação, tendo como referência as *competências básicas* a serem alcançadas, a *legislação* do ensino, estas *diretrizes* e as *propostas pedagógicas* das escolas; (DCNEM/98,s/p)

Na construção deste sistema avaliativo, que permitirá que o ensino se universalize, respondendo a demandas específicas, mas também agindo em prol de uma vertente curricular nacional, o DCNEM/98 afirma que caberá aos próprios sistemas de ensino optarem por meios de avaliação que consigam garantir a resposta aos instrumentos legais apontados (competências, diretrizes, legislação e proposta pedagógica escolar). Entretanto, o discurso constituído com base nos verbos *instituir* e/ou *utilizar* acaba sendo limitado pelos instrumentos legais, pois, ainda que ofereça alternativa (e/ou), o sujeito fica diante da escolha por *instituir* sistemas avaliativos, o que permitiria uma autonomia mais ampla mas, ao mesmo tempo, o risco de não responder a tais instrumentos legais de forma positiva; ou, restrito à mera *utilização* dos sistemas já oferecidos, o que acaba limitando seu papel autônomo, mas garantindo que seu trabalho seja realizado de acordo com o que se espera na legislação, nas diretrizes ou nas propostas pedagógicas, por exemplo.

Ao que segue, também é indicada a criação das propostas pedagógicas. Esse mecanismo (proposta pedagógica) será peça-chave em muitos documentos que tratam sobre a autonomia escolar, como sendo o único meio possível pelo qual a escola institua sua identidade própria e os caminhos que irá percorrer enquanto unidade. Este feito faz referência, ainda, à composição da escola – pelos agentes que são parte (ou de quem se espera que haja participação) da construção das propostas pedagógicas.

(12)

IV – criarão os mecanismos necessários ao *fomento e fortalecimento* da capacidade de *formular e executar* propostas pedagógicas escolares *características do exercício* da autonomia; (DCNEM/98, s/p)

Novamente, aqui a autonomia é colocada lado-a-lado com a ideia de movimentação (exercício). Porém, outra vez notamos como a variação dos verbos (de fomentar para fortalecer; de formular para executar) alteram, assim como de instituir para utilizar, a forma

como a autonomia trafega de *possibilidade de constituição* (instituir, fomentar, formular) para instrumento *pré-estabelecido* (utilizar, fortalecer, executar).

A alteração no modo como as possibilidades são traçadas dão abertura para que se construa um discurso uniforme do que seja Autonomia, entretanto, também funcionam como meios de assegurar que haja um lugar já estabelecido, o qual, no limite, será readaptado às características de cada local. No que segue abaixo, apresentaremos dois excertos que estão, respectivamente, no DCNEM/98 e no PCN_BL; a diferença e importância de cada um deles se encontra no comentário produzido pelo PCN_BL.

(13)

IV – criarão os mecanismos que garantam *liberdade e responsabilidade* das instituições escolares na formulação de sua proposta pedagógica, e *evitem* que as instâncias centrais dos sistemas de ensino *burocratizem e ritualizem* o que, no espírito da lei, deve ser expressão de *iniciativa* das escolas, com *protagonismo* de todos os elementos diretamente interessados, em especial dos *professores*; (DCNEM/98, s/p)

Neste trecho (13), nota-se que a ideia de autonomia enquanto liberdade e possibilidade de criação se reafirma, ao lado da ideia de burocratização e de ritual enquanto instâncias estanques que devam ser extinguidas do novo modelo curricular. Este trecho busca convencer o leitor da importância da autonomia e da construção dos projetos pedagógicos, e o faz com foco na figura protagonista do professor, a quem o discurso passa a dialogar diretamente. No PCN_BL, o mesmo trecho nos é apresentado, em forma de comentário, do seguinte modo:

(14)

O exercício pleno da autonomia se manifesta na formulação de uma proposta pedagógica própria, direito de toda instituição escolar. Essa vinculação deve ser permanentemente reforçada, buscando evitar que as instâncias centrais do sistema educacional burocratizem e ritualizem aquilo que no espírito da lei deve ser, antes de mais nada, expressão de liberdade e iniciativa, e que por essa razão não pode prescindir do protagonismo de todos os elementos da escola, em especial dos professores. (PCN_BL, p.72, grifos do próprio documento.)

É possível notar diversas mudanças no tratamento que o PCN_BL faz com os enunciados presentes nas DCNEM/98, principalmente no que tange a questão da *liberdade* e da *responsabilidade*. No (13), a noção de liberdade surge ao lado da noção de *responsabilidade*, que juntas fazem referência ao mecanismo que a escola possui para a formulação de uma boa proposta pedagógica. Na sequência, todavia, o PCN_BL troca de lugar a *liberdade*, inserindo-a junto da ideia de *expressão e iniciativa*, colocando a liberdade próximo àquilo que deva estar no espírito da lei. Aqui, apontamos mais dois excertos em que percebemos as alterações que o PCN_BL realiza sobre os objetivos das DCNEM/98 ao comentá-las:

(15)

V – instituirão mecanismos e procedimentos de avaliação de *processos e produtos*, de divulgação dos resultados e de *prestação de contas*, visando desenvolver a *cultura da responsabilidade* pelos resultados e utilizando os resultados para *orientar ações de compensação* de desigualdades que possam resultar do exercício da autonomia. (DCNEM/98, s/n)

(16)

A melhor forma de *verificar* esses compromissos é instituir *mecanismos de prestação de contas* que facilitem a “**responsabilização**” dos envolvidos (...).[A] “responsabilização”, avaliação de *processos e de resultados*, participação dos interessados, divulgação de informações, que imprimam transparência às ações dos gestores, diretores, professores, para que a sociedade em geral e os alunos e suas famílias em particular *participem e acompanhem* as decisões sobre objetivos, prioridades e uso dos recursos. *Mais uma vez*, portanto, destaca-se a importância dos sistemas de avaliação de resultados e de indicadores educacionais que *já estão sendo operados*, ou os que venham a se instituir. (PCN_BL, p.71)

No excerto (15) e (16), surge uma nova informação: os sistemas de avaliação de resultados e indicadores educacionais, que são definidos enquanto *mecanismos de prestação de contas*. A capitação de empréstimos internacionais obrigou o governo FHC a prestar contas através de políticas de avaliação externa nas instituições de ensino. Deste modo, como apontamos no capítulo 3, pelas mãos do ministro Paulo Renato Souza foram estabelecidos diversos sistemas de avaliação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB -

1995) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM – 1998), que passariam a ser ampliados ou a ter novos formatos durante os últimos anos.

Aqui, algumas alterações são realizadas, como podemos notar na escolha do termo *resultados* (16) em vez de *produtos* (15); também há a inserção da ideia de *responsabilização* (16) no lugar de *cultura da responsabilidade*. Esta mudança é bastante significativa porque, junto à ideia de responsabilidade/responsabilização, o sentido de Autonomia é alterado, de responsabilidade enquanto questão moral/ética, passa a responsabilização no sentido jurídico do termo – o sujeito legalmente responsável (e responsabilizado) pelos resultados das avaliações.

Ainda podemos notar, em (16), como há a retomada e a reafirmação dos instrumentos avaliativos, na busca por convencer o leitor tanto pela insistência (*Mais uma vez*) quanto pela importância diante do *poder* exercido por agentes externos (sistemas de avaliação ...[que] *já estão sendo operados*).

A noção de responsabilização está intrinsicamente ligada à de construção do projeto pedagógico, como viemos apontando e veremos na sequência da análise:

(17)

A proposta pedagógica deve ser *acompanhada* por procedimentos de avaliação de processos e produtos, divulgação dos resultados e mecanismos de prestação de contas. (PCN_BL, p.72)

A proposta pedagógica é tratada enquanto a forma pela qual a autonomia se consolida nas DCNEM/98 e nos PCN_BL. Em (17), mostra-se que a proposta pedagógica deve ser acompanhada pelos instrumentos avaliativos, detalhados em (15) e (16), em função dos quais a escola (*em especial, os professores*) preste contas do seu trabalho para a sociedade. Se a proposta pedagógica é o lugar discursivo em que a autonomia do professor se constitui, temos que é a autonomia do professor, portanto, que será avaliada por mecanismos de prestação de contas, com o que deixa de ser autonomia. Vista por meio do PCN_BL, a proposta pedagógica se consolida enquanto instrumento facilitador da autonomia:

(18)

Em relação ao *risco* de burocratização é preciso destacar que a LDB *vincula* autonomia e proposta pedagógica. *Na verdade*, a proposta pedagógica é a *forma* pela qual a autonomia se exerce. (PCN_BL, p.70)

O texto apresenta, primeiramente, uma definição do que seja a autonomia para a LDB (autonomia vinculada à proposta pedagógica). No momento seguinte, há uma reformulação desta afirmação (com o uso de *na verdade...*), na qual o sujeito estabelece um novo enunciado (*a proposta pedagógica é a forma pela qual a autonomia se exerce*) para reiterar o que conceitua como autonomia.

Em comparação com a análise feita no início deste capítulo, nestes dois documentos curriculares para o ensino podemos perceber que a autonomia se relaciona primeiro ao verbo *vincular*, depois ao substantivo *forma*, ambos representam algo estático – portanto, sem movimento, noções contrárias à ideia de desenvolvimento/exercício, que representavam algum progresso. O uso de burocratização e a referência a outro documento de diretrizes (a LDB) ainda revelam a que se relaciona o conceito de autonomia. Continuando:

(19)

As instâncias centrais dos sistemas de ensino precisam entender que existe um espaço de *decisão privativo* da escola e do professor em sala de aula que *resiste* aos *controles* formais. A *legitimidade e a eficácia* de qualquer intervenção externa nesse espaço privativo dependem de *convencer* a todos do seu valor para a ação pedagógica. *Vale dizer que* a proposta pedagógica não existe sem um forte *protagonismo* do *professor* e sem que este dela se aproprie. (PCN_BL, p.70)

Neste excerto (19), é possível perceber que o documento responde a uma voz externa aos seus enunciados (*precisam entender*), tratando de um sujeito que não entende (ou não quer entender) o discurso produzido nos documentos oficiais. Interdiscursivamente, ainda notamos a presença de uma memória discursiva explicitamente citada, em que o discurso presente (PCN_BL) remete a outro discurso (LDB) para legitimar seus enunciados, do mesmo modo que o P28/01, em (5) traz para seu interior a cópia integral deste mesmo discurso. Apesar de defender o conceito de autonomia dado pela LDB (18), ou seja, de que a autonomia é vinculada ao projeto pedagógico, o discurso do PCN_BL aponta que há um espaço de decisão privativo que necessita do *convencimento* para que se legitime qualquer intervenção. Percebemos que há uma nova retomada do enunciado, desta vez por outro recurso coesivo (*Vale dizer...*), em que se reformula que o professor é um forte protagonista... desde que seja o protagonista que se aproprie e desenvolva o que a proposta pedagógica prevê.

Na sequência, o documento irá delinear o perfil deste profissional apto a utilizar a proposta e a garantir a autonomia – de seu trabalho e dos seus alunos. Segue:

(20)

O professor como profissional *construirá* sua identidade com ética e autonomia *se*, inspirado na estética da sensibilidade, buscar a qualidade e o aprimoramento da aprendizagem dos alunos, e, inspirado na política da igualdade, desenvolver um esforço continuado para garantir a todos oportunidades iguais de aprendizagem e tratamento adequado às suas características pessoais. Por essa razão, a autonomia *depende* de qualificação *permanente* dos que trabalham na escola, *em especial* dos professores. (PCN_BL, p.71)

Esse trecho inicia com uma proposta de ação – movimento – ligada ao conceito de autonomia: o professor *constrói* a identidade com autonomia. Porém o enunciado é estritamente dependente de que a hipótese colocada – uso do *se* – seja consolidada. Logo em seguida, o enunciado final define que a autonomia depende de algo mais – a qualificação *permanente*. Neste sentido, se mantém a ideia de autonomia presa, amarrada a algo externo ao sujeito-docente, que apenas pode ser encontrada em um referente além da própria figura dele, professor. Com relação a este externo, o termo *controle* (19) representa a forma do externo pautar o interno (trabalho do professor), reestabelecendo uma situação em que o movimento (professor na construção da identidade) não seja possível, ao menos não de modo autônomo.

O que nos chama atenção neste recorte (20) é a repetição do enunciado que particulariza o professor enquanto sujeito-alvo do discurso constituído (*em especial dos professores*). Este enunciado, que já apontamos em (14), nos é caro por confirmar que o documento curricular tem como fim a formação do sujeito-docente (alvo) e constrói isso na interlocução direta ao produzir seu discurso: os documentos estão enunciando sobre professores e para os professores, ou melhor: enunciando discursos para a escola, na qual os sujeitos-alvo são os professores.

De modo complementar à formação do profissional em Letras, a Licenciatura é outro campo do saber que o aluno deve conhecer para que possa se tornar professor nos sistemas escolares do país. Para a licenciatura, de modo geral, outro documento foi publicado, também em 2001, de modo a consolidar diretrizes para a formação docente: o Parecer 9.

O Parecer 9/01 trata de uma necessária Reforma na Formação de Professores para Escola Básica brasileira. O documento divide-se na discussão histórica do problema e a nova

reforma na Educação Básica (por meio da publicação da LDB), nos suportes legais que possibilitam pensar na formação de professores por outra vertente, nas questões a serem enfrentadas para a formação e, por fim, em diretrizes para esta formação.

Destacamos no P9/01:

(21)

Estas Diretrizes apresentam a *flexibilidade* necessária para que cada Instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos *articuladores* discutidos acima, seja nas suas dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados com os conhecimentos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes *âmbitos do desenvolvimento e da autonomia intelectual e profissional*. (P9/01, p.58)

A partir desta definição que o documento faz acerca de seus objetivos principais, voltemos ao que é construído a partir da categoria Autonomia. A construção da ideia de autonomia, neste documento, também aponta a importância da *flexibilização* no ambiente formativo e aponta para a necessária autonomia do sujeito que aprende e que, adiante, se tornará o sujeito que ensina. Vejamos abaixo:

(22)

Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos *que não domina* nem a constituição de *significados que não possui* ou a *autonomia que não* teve oportunidade de *construir*. (...) Isto é condição mínima indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na educação infantil, no ensino fundamental ou no *ensino médio*. (P9/01, p.37)

Ao lado da constituição dos saberes e conhecimentos profissionais necessários para a formação do sujeito, a *autonomia* também é colocada como condição mínima, basilar, para que o professor leccione. Acima, viemos apontando a importância de documentos da escola que passariam pelo crivo da avaliação – interna e externa – e o modo como este modelo avaliativo se tornava uma limitação da autonomia docente. Aqui, podemos notar como o

papel da avaliação, no interior das IES, altera-se, visando que o sujeito-aluno, futuro professor, alcance, ao final das avaliações, três competências: orientar o trabalho, qualificar os profissionais e torná-los autônomos a partir do processo avaliativo das IES, vejamos:

(23)

A avaliação deve ter como finalidades a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação de profissionais com condições de iniciar a carreira. (P9/01, p.40, grifos do documento)

Estas características que constituem o eixo Autonomia também recebem tratamento discursivo em sua relação com outros documentos curriculares, de modo a alterar seus enunciados ou a reafirmá-los. Este processo, denominado por Pêcheux (2014) como pré-construído, refere-se à importância de um Discurso *Outro* na constituição de um novo discurso, conforme apontamos no primeiro capítulo. Esse conceito será revisto pelo autor e reelaborado por Maingueneau (2005), resultando na ideia de interdiscurso, dado o viés referencial de um discurso em relação a outro. Analisamos, nos excertos que seguem, a forma como a relação discursiva ocorre, seja na constituição de *tensão* ou de *consonância* com outros discursos.

No P28/01, a duração e a carga horária dos cursos de Ensino Superior respondem, principalmente, às Leis publicadas em 1977, provenientes da Reforma do Ensino Superior, ocorrida em 19698, Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Vejamos:

(24)

A Lei 8.859, de 23/03/1994, manteve o teor da Lei 6.494/77, mas a estende para o estágio da educação aos portadores de necessidades especiais. (...)

A lei do estágio de 1977, no seu todo, não foi revogada nem pela LDB e nem pela Medida Provisória 1.709, de 27/11/ 98, exceto em pequenos pontos específicos.

(...)

Já o Decreto regulamentador 87.497/82 da Lei 6.494/77 não conflita com o teor das Leis 9394/96 e 9131/95. (...) (P28/01, p.7)

Na redação destes trechos, fica clara a continuidade do discurso consolidado pela Lei do Estágio de 1977, o qual previa algumas alterações tanto para o Ensino Superior, quanto para o Ensino Médio Técnico. Neste documento, há uma preocupação de que o estágio esteja vinculado aos estudos, de modo a complementá-los, sendo obrigatório o controle da assiduidade dos alunos em sala de aula. Além disso, apresenta o estágio sem vínculo empregatício, apesar do direito a bolsas e ao seguro contra acidentes pessoais. Outros trechos do documento recebem nova redação em 1994 e 2001, sendo totalmente revogado pela Lei nº 11.788, de 2008.

(25)

Não resta dúvida que estes pontos [monitoria, estágio, bolsas de estágio etc.] não devem e não podem ser entendidos como atividades estanques ou como blocos mecânicos separados entre si. Estes pontos devem e podem formar um todo em que todas as atividades teórico-práticas devem ser articuladas em torno de um projeto pedagógico elaborado de modo orgânico e consistente. Por isso as normas gerais devem ser estabelecidas, sob a forma de diretrizes de tal modo que elas sejam referenciais de qualidade para todas as atividades teórico-práticas e para a validade nacional do diploma de licenciado e como expressão da articulação entre os sistemas de ensino. (P28/01, p.8)

Diferente do que analisamos acima, a ideia de vínculo em (24) é explicada pela preocupação, em (25) de construir, ao invés de uma relação estanque, uma ideia de articulação, confirmada pela contraposição entre *orgânico* e *mecânico*. Aqui (25), as Diretrizes são postas enquanto referenciais para a qualidade das atividades a ser exercidas, o que diferencia do que será a definição das Diretrizes voltadas ao Ensino Médio:

(26)

Art 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de *definições doutrinárias* sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem

observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista *vincular* a educação com o mundo do *trabalho* e a *prática social*, consolidando a preparação para o exercício da *cidadania* e propiciando preparação básica para o *trabalho*.” (DCNEM/98, s/p)

Ao relacionar Diretrizes com *definições doutrinárias*, são outros valores, que não os autônomos, que constroem a representação da formação do professor. Esse caráter ideológico também se observa ao final do trecho (26), posto que o vínculo entre Ensino Médio e educação se destina a dois caminhos, trabalho e prática social, sendo que apenas um deles terá uma discussão mais ampliada dentro do documento. Enquanto para a prática social/exercício da cidadania não é proposto nada específico, o documento aponta que, para o mundo do trabalho/preparação para o trabalho, há a oferta do ensino médio profissionalizante, por exemplo, em que os cursos buscam responder às demandas do mercado de trabalho. Notemos que não há escola específica para a Cidadania³⁵, por exemplo, um tipo de curso de ensino médio voltado a pensar questões sociais e cidadãs sem fins lucrativos.

No período de gestão de FHC, segundo Maciel (2013), destaca-se mais a forma extremista do modelo neoliberal na condução das políticas de Estado. Até aqui, destacamos o modo como a categoria Autonomia foi sendo constituída discursivamente no interior deste contexto de neoliberalismo extremado. A partir dos dados já vistos, façamos um resumo, a partir das tabelas que seguem, sobre tal construção.

³⁵ Consideramos ruim a disparidade de oferecimento formativo aos alunos do Ensino Médio, cientes de que, a escola, enquanto porta de ingresso para o mercado de trabalho, só é problemática quando não dá ao sujeito o aprofundamento e a formação tão boa quanto para os outros objetivos a que se destina o EM, a saber, o ensino propedêutico e o cultural.

Deslizamento de sentidos (<i>Autonomia</i>)	
Responsabilidade	Responsabilização
[Professores <i>responsáveis</i> quando tem <i>autonomia</i>]	[Professores <i>responsabilizados</i> pelos resultados em avaliações externas]
Responsabilidade política e ideológica, mas também social (moralmente)	Único responsável, no sentido jurídico (legal), pelos resultados do processo de ensino e aprendizagem

Figura 2. Deslizamento de Sentidos³⁶ - Autonomia em contexto neoliberal extremo

A responsabilidade social do sujeito-docente, na qual se interconectam elementos de ética, estética e aprimoramento dos conhecimentos que os alunos devam exercer, passa por uma transformação discursiva ao longo do PCN_BL. Ao chegarmos no termo responsabilização (15) a (16), é possível considerar que há um processo *sedutivo* realizado no discurso do PCN_BL, em que o alvo principal, como apontado, é o sujeito docente.

O que denominamos de processo sedutivo (do convencimento à responsabilização) é a maneira pela qual as formações discursivas (FDs) do PCN_BL transformam as FDs das DCNEM/98, de modo a garantir a constituição de uma representação docente que viabilize as políticas públicas de avaliação externa, a partir do convencimento em aceitar a redução do papel de autonomia profissional que culmina na total responsabilidade do sujeito-professor pelos resultados obtidos. O termo responsabilidade está mais vinculado à autonomia do que o termo responsabilização, dado que a responsabilização é a maneira de restringir à figura do professor a responsabilidade pelo funcionamento da escola. Esta responsabilização docente é o modo de desconsiderar fatores de extrema importância na construção dos conhecimentos, como o contexto social, o investimento financeiro e a própria lógica de aplicação dos instrumentos avaliativos.

³⁶ Para a AD, os deslizamentos de sentido nada mais são do que a desestabilização da ideia de um discurso homogêneo, dado que, a partir das escolhas realizadas, se nota a presença de distintas formações discursivas na produção do discurso do sujeito. Esta discussão pode ser vista no livro “Papel da Memória” (Achard, 2010).

O modo como os documentos são produzidos ainda revela outros elementos importantes para a nossa análise. Considerando, por exemplo, a diferença na constituição das diretrizes (P492 em 5 páginas e PCN_BL em 109 páginas), notamos que há maior preocupação em construir, discursivamente, o que se espera para a formação do professor a partir dos documentos de ensino. Este fator gera algumas hipóteses iniciais. Em primeiro lugar, podemos considerar que o processo de formação inicial perpassa outras instâncias de poder – como a organização curricular dentro de cada IES – nas quais se constituem, nos diversos lugares, representações do que se projeta para a formação do sujeito-docente. Sendo assim, as diretrizes trariam apenas elementos essenciais para que um currículo mínimo pudesse ser consolidado entre as distintas IES. Entretanto, uma segunda hipótese considera que haja um controle mais rígido sobre a formação dos sujeitos-professores. Ou seja, o investimento na produção de diretrizes para o ensino considera que o sujeito já tenha participado da formação inicial, na IES, na qual se projeta um sujeito-professor resistente, e, portanto, a produção discursiva precisa investir em elementos como o processo sedutivo, apontado acima, para que consiga ter mais controle do que será realizado, no limite, dentro da sala de aula.

Compreendemos, na análise do conceito de autonomia neste contexto neoliberal extremado, que se revela uma relação de *dissonância* entre os lugares discursivos responsáveis pela formação docente, ainda mais quando estabelecemos o confronto discursivo com base em uma categoria de tal importância – autonomia – que perpassa as diferentes instâncias da escola: o sujeito docente, o aluno e as políticas públicas. Podemos ilustrar esta relação na alteração dos conceitos que foram analisados acima na figura que segue:

FORMAÇÃO INICIAL	ENSINO DE LP PARA EM
Instituir	Utilizar
Fomentar	Fortalecer
Formular	Executar
Cultura de responsabilidade	Responsabilização
Avaliar processo e produto	Mecanismos de prestação de contas
Diretrizes = referenciais	Diretrizes = definições doutrinárias

Figura 3. Autonomia - alteração de conceitos em contexto neoliberal extremo

Na representação da formação do professor de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, o conceito de autonomia nos documentos de formação inicial (P492/01, P28/01) é construído a partir da ideia de movimento – de constituição da autonomia, portanto – em que o professor é a figura responsável por assumir o lugar constitutivo de seus saberes e conhecimentos na atuação docente. E isto pode ser observado no lado esquerdo da tabela, pelo uso de enunciados que carregam o significado de construção/produção. Por outro lado, apesar das tentativas de construção observadas no interior do discurso do DCNEM/98, tanto nele quanto o PCN_BL o conceito de autonomia é, de modo primordial, *vinculado* ao projeto pedagógico. Considerando que haja uma boa formação inicial, em que o conceito de autonomia tenha sido bem constituído com base no que se estabelece no P492/01, os PCN_BL consideram que exista meios de resistência do professor no interior da escola, e, por isso, estabelecem que deva existir um mecanismo de *convencimento do professor* de que as políticas públicas aplicadas sejam eficientes. Este convencimento parece agir na insistência em ressaltar que o professor seja o protagonista das ações na escola. Ao convencer o sujeito-docente de seu papel protagonista, com base na utilização dos projetos pedagógicos, que são a forma de exercer a autonomia, é revelado que os projetos serão verificados por mecanismos de prestação de contas interessados no processo e produto da ação dos professores. Como afirmamos acima, então, se os projetos pedagógicos serão avaliados e por meio deles a autonomia docente se exerce, consideramos que é a autonomia docente que será verificada por instrumentos avaliativos. Isto tudo revela que o que classificamos enquanto “ideia de estático” é nada menos do que a forma de exercer um poder externo sobre o trabalho interno

que deveria ser construído autonomamente pela escola. Tal influência altera e produz novos significados na formação do sujeito-docente que estará refém dos mecanismos de prestação de contas vinculados sempre ao seu papel enquanto educador.

Como apontamos anteriormente, o período do governo FHC, momento em que os documentos analisados foram produzidos, ficou marcado pela inserção de inúmeras avaliações externas que funcionavam como mecanismos de prestação de contas da escola – principalmente para que pudesse quantificar em números a forma como a educação brasileira avançava, garantindo, assim, que o investimento externo internacional (ligado às dívidas externas que o país mantinha) permanecesse. Como o rol de avaliações primava por dados quantitativos e não qualitativos, é possível considerar que a cobrança pelo trabalho docente não se daria efetivamente pela forma como o trabalho se realizaria, mas nos dados que ele produziria, por exemplo, no número de alunos alfabetizados, de alunos reprovados ou, ainda, de evasão escolar.

Encontramos, a partir da análise do conceito de autonomia, uma relação de dissonância que projeta tensão no processo de formação dos professores. A tensão para o professor ocorre porque os discursos, produzidos em lugares discursivos concorrentes, buscam sempre constituir uma homogeneização do conceito autonomia, mas que nunca se consolida. Isto se revela na forma como o conceito é tratado em cada um dos lugares – primeiro com a ideia de movimento/estático, depois, na tentativa de ser movimento/movimento – mas que, por fim, revela que a apropriação do discurso de autonomia é uma projeção para que se convença o professor a fazer uso e a aceitar os instrumentos de coerção (responsabilização) que competem ao Estado, movimento/responsabilização, ou seja, trata-se de uma autonomia *relativa*, que permanece pautada em instrumentos *doutrinários*.

4.1.2 Autonomia em contexto neoliberal moderado

Para seguir o trabalho sobre esta categoria, analisaremos a partir daqui o contexto de produção discursiva também inserido no discurso de lógica neoliberal, contudo, menos extremada e mais moderada, conforme definido por Maciel (2013) e apresentado no capítulo

anterior. Tal período, identificado entre 2003 e 2010, será representado pelos seguintes documentos selecionados para a análise³⁷:

f) Tanto a **Resolução nº 2 de 2004** quanto o **Parecer nº4 de 2005** tratam de alterações nos prazos e na redação prevista para as Diretrizes Curriculares para a formação de professores, fixada pela Resolução CNE/CP 1 de 2002.

g) A **Resolução nº1 de 2005** apresenta nove artigos em que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio e a Educação Profissional em nível médio, em consonância com o Parecer CNE/CEB nº 39/2004.

h) As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (**OCEM**) foram publicadas em 2006 com o objetivo de complementar o currículo já ativo e contribuir com o diálogo sobre prática docente com os sujeitos que se encontram no interior da escola. Em três volumes (Linguagens, códigos e suas tecnologias/ Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias/ Ciências humanas e suas tecnologias), nos interessa apenas os dois primeiros capítulos do primeiro volume, em que é discutido o ensino de LP e de Literatura (da página 8 a página 81). O documento apresenta um debate teórico, de novas concepções de língua e linguagem, de ensino e aprendizado, quais são as perspectivas no contexto específico do Ensino Médio e orienta os currículos e métodos para abordagem dos conteúdos em sala de aula, assim como a pertinência da leitura literária neste contexto.

i) **Parecer CNE/CP nº8/2008** traz o relatório sobre as diretrizes operacionais para a segunda licenciatura de professores em exercício, apresentado nas seguintes partes: Histórico; Bases Legais; Perfil profissional dos professores; Dos conteúdos formativos e da organização curricular; Voto da Comissão e, como anexo, a Declaração de voto de um dos conselheiros presentes na reunião, assim como o projeto de resolução, totalizando nove páginas.

j) A **resolução nº1 de 2009** estabelece diretrizes operacionais para a implantação do programa Emergencial de segunda licenciatura para os professores que já se encontram em exercício na Educação Básica. A resolução é dividida em nove artigos e estabelece uma relação de diálogo com outros documentos sobre a

³⁷ Também aqui utilizaremos siglas para o tratamento dos documentos ao longo da análise, sendo respectivamente: Res02/04; P4/2005; Res01/05; OCEM/06; P8/08; Res01/09; DCNEB /10.

formação docente (e continuada), como a LDB, os pareceres CNE/CP nº 9/2001 e 27/2001, assim como o documento que apresentamos anteriormente (item i).

k) A Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Neste documento, dividido em sessenta artigos, identifica-se em conformidade a documentos anteriores e visa reafirmar a definição de Educação Básica enquanto responsável por desenvolver o exercício da cidade e a qualificação para o trabalho.

A partir do que afirma Maciel (2013), o neoliberalismo moderado é constituído não rompendo com fundamentos do programa capitalista, mas atenuando esta relação a partir da ampliação de políticas sociais compensatórias. Esta definição abre caminho para que possamos analisar o que se produziu discursivamente para a formação dos sujeitos neste período.

Em resposta à Resolução CNE/CP 1/02, na qual se instituíam as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, a Res02/04 foi publicada com a finalidade de *adiar* o prazo estipulado pelo documento anterior, dando a ele nova redação:

(27)

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento *deverão* se adaptar a esta Resolução *até* a data de 15 de outubro de 2015. (Res02/04, s/p)

Pouco antes que o novo prazo se esgotasse, porém, uma manobra foi utilizada para que essa obrigatoriedade passasse a ser desconsiderada e uma nova definição foi homologada pelo P4/05, no qual se lê:

(28)

Considerando que a aplicação desta norma para os atuais alunos poderá acarretar sérios *prejuízos tanto* para os *alunos* como para várias *instituições*.

Este Conselho deverá manifestar-se a respeito da *retroatividade* das diretrizes aos atuais alunos. (P4/05, p.1)

Os *prejuízos* acarretados – para os alunos, mas, em principal, para as instituições – revelam uma preocupação em atender a essa demanda *externa* ao processo formativo dos

sujeitos, podendo ser relativa a questão do tempo do curso (que sofreria ampliações/modificações para que fosse adaptado às novas diretrizes) e ainda ao dinheiro investido no curso. Considerando o grande aumento das IES particulares ao longo da década de 2000, podemos supor que esta preocupação em postergar os prazos para que o atendimento das novas diretrizes se consolidasse reflete diretamente uma demanda de Mercado, isto porque, entre os anos de 2001 (data da publicação das Diretrizes) e 2005 (data em que se posterga a decisão anterior) se esgotou o *tempo* para que as alterações nas IES fossem realizadas (o documento de 2001 oferece às IES o prazo máximo de dois anos que, como vimos acima, foi adiado mais do que uma vez) sem prejudicar o tempo de curso dos alunos. Logo, os prejuízos, caso houvessem, deveriam ser arcados apenas pelas *instituições* nas mudanças dos quadros curriculares das IES. Este dado é fortalecido pelo trecho que segue:

(29)

Após a análise da proposta, a Comissão definiu que *cabe às instituições* de ensino superior decidir pela aplicação, *ou não*, das Diretrizes, aos planos de formação dos alunos atualmente matriculados nas Licenciaturas ainda sob o regime dos Currículos Mínimos. (P4/05, p.1)

Ao tornar facultativa a decisão da aplicação das Diretrizes (*aplicação, ou não*), o que se concretiza é uma *flexibilização* no que concerne às discussões e avanços no processo formativo conforme tratados nas Diretrizes de 2001 (P492/01 e P9/01), o que pode ser entendido como um prejuízo à formação do sujeito-docente, considerando os aspectos positivos que este documento apresenta, sendo um dos primeiros documentos oficiais que consideram a necessidade da formação em nível superior para os professores atuantes na Educação Básica.

Em anexo, o documento traz o projeto de resolução que atribui a alteração no décimo quinto artigo da Diretriz (P9/01):

(30)

Art. 15. §3º As *instituições* de ensino superior *decidirão pela aplicação, ou não*, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, aos cursos de Licenciatura, de graduação plena, aos alunos atualmente matriculados, ainda sob o regime dos Currículos Mínimos, de acordo com suas *normas internas*. (P4/05, p.3)

Este movimento parece ceder não aos interesses de formação, mas sim a outros, como os interesses do Mercado (considerando o aumento absoluto do número de cursos de Licenciatura nas IES privadas pelo país), conforme podemos supor pela escolha vocabular ao longo dos trechos citados (*prejuízos às IES/retroatividade das Diretrizes, Cabe às Instituições, As Instituições decidirão...*), nos quais se pressupõe que a facilitação ajuda a manter em funcionamento – e sem maiores custos para a adaptação - os cursos de Licenciatura em Letras. Essa “ajuda” do Estado ao Mercado pode ser vista, além da flexibilização às Diretrizes, pelo fato de que o governo lançou programas e projetos de incentivo ao ingresso no Ensino Superior, como acima mencionamos, inclusive por meio de financiamentos que favoreciam aos sujeitos-alunos, mas, principalmente, aos donos das IES, preenchendo vagas que possivelmente ficariam ociosas.³⁸ O que conseguimos compreender é que, a partir dessa relação de flexibilização e facilitação, torna-se mais significativa a preocupação quantitativa (com o preenchimento das vagas, ainda que em desacordo com as Diretrizes de formação) do que com a real (qualitativa) formação dos sujeitos-docentes, que não aparece. Sem essa preocupação, a constituição da autonomia destes sujeitos – conforme proposta nas diretrizes de 2001 – permanece em segundo plano.

A relação entre políticas públicas e Mercado, como viemos ressaltando, demonstra-se fator de excelência em gestões que seguem a ideologia neoliberalista. Este modelo não é visto apenas na formação inicial do sujeito, também surge no debate sobre o Ensino Médio profissional no país. Quanto a esta etapa, a Res01/05 atualizou as Diretrizes estabelecidas em 2004, dispondo novas nomenclaturas aos cursos, ao que se observa:

(31)

A nomenclatura dos cursos e programas de Educação Profissional passará a ser atualizada nos seguintes termos:

I – “Educação Profissional de nível básico” passa a denominar-se “formação inicial e continuada *de trabalhadores*”.

II- “Educação Profissional de nível técnico” passa a denominar-se “Educação Profissional *Técnica de nível médio*”.

³⁸ Carvalho (2006) trata essa relação como o “jogo político em torno do PROUNI”, afirmando que: “O caminho privado de expansão de matrículas, cursos e instituições, que foi tão intenso nos anos de 1970 e teve um novo surto expansivo nos anos de 1990, principalmente entre 1998 e 2002, resultou na criação de um número excessivo de vagas que, segundo informações recentes do INEP, é superior ao número de formandos no ensino médio.”(CARVALHO, 2006, p.984).

III- “Educação Profissional de nível tecnológico” passa a denominar-se “Educação Profissional *Tecnológica, de graduação e de pós-graduação.*”

(Res01/05, s/p)

A alteração na nomenclatura parece significativa, deixando claro que os estudantes (no ensino médio profissional) devam ser considerados *trabalhadores*. Este dado, a princípio, aponta como caminho do EM (seus objetivos, portanto) a oferta do ensino público para o *mundo do trabalho* ao invés do ensino propedêutico ou cultural, por exemplo. Entretanto, há uma mudança importante presente na própria Res01/05 que modifica esse olhar, resolvendo que:

(32)

Art. 7º Os *diplomas* de técnico de nível médio correspondentes aos cursos realizados nos termos do Artigo 5º desta resolução terão *validade* tanto para fins de *habilitação profissional*, quanto para fins de *certificação* do Ensino Médio, para *continuidade* de estudos na Educação Superior. (Res01/05, s/p)

O tratamento dado ao Ensino Médio Profissional, aquém da nomenclatura, estabelece nova carga horária e novos critérios para a obtenção do diploma, em que é clara a importância da formação do aluno, ao final da Educação Básica, com preparo suficiente para o mundo do trabalho, mas também para a *continuidade* do aprendizado no Ensino Superior.

As Diretrizes Curriculares definidas para o EM trazem especificidades para a Educação Profissional e técnica, considerando a oferta de cursos (ainda que em número bastante inferior aos cursos de EM comum, oferece cursos que condizem às demandas do mercado de trabalho), podendo estes ocorrer de modo integral, quando na mesma instituição em que o sujeito cursa o EM comum também cursa o profissional ou na forma de convênio com outro estabelecimento de ensino, desde que sejam concomitantes as duas formações. A partir destes novos documentos, produzidos no contexto de redemocratização, o aluno não poderá se formar mais apenas no ensino profissional ou técnico, sendo obrigatório o cumprimento das cargas horárias relativas ao EM comum.

Ao longo dos oito anos em que esteve à frente do poder, o governo Lula produziu inúmeros documentos em relação à Educação no Brasil. Neste rol, em 2006 surgem novas Orientações Curriculares, destinadas a *apoiar* o trabalho científico e pedagógico do professor em sala de aula. As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM) foram construídas com o objetivo de contribuir para o diálogo entre escola (professor) e as novas

produções teórico metodológicas que tratam sobre a prática docente. Na Carta ao Professor, se afirma que:

(33)

Esta publicação não é um *manual* ou uma *cartilha* a ser seguida, mas um *instrumento de apoio* à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendiz. Esperamos que cada um de vocês aproveite estas orientações como *estímulos* à revisão de práticas pedagógicas, em busca da melhoria do ensino. (OCEM, Carta ao Professor, s/p).

É interessante notar aqui a pertinência em diferenciar os materiais de ensino/formação que são citados na apresentação do documento ao leitor: *instrumento de apoio* parece menos ofensivo do que *manual* ou *cartilha*, dado o caráter pouco autônomo destes dois últimos em relação ao primeiro, o qual seria estimulante.

Em relação aos Conhecimentos de LP, o documento faz uma contextualização do que seja o ensino de LP no EM, apresentando concepções de língua e de linguagem relacionadas às práticas de ensino que projeta e, ao final, aponta algumas formas de organização e procedimentos metodológicos de abordagem dos conteúdos. Analisemos o que o documento afirma sobre a disciplina de LP:

(34)

Em relação à disciplina de Língua Portuguesa no ensino médio, as respostas a essas questões – *construídas* pela escola, isto é, em seu projeto pedagógico – pressupõem um professor de língua materna *em permanente e contínua formação* científica e pedagógica, por meio da qual possa *construir* uma *compreensão* sobre seu objeto de ensino/trabalho – os usos sociais da língua, a *reflexão* sobre seus usos e sua variabilidade –, tendo em vista os interesses e propósitos que orientam sua prática pedagógica. (OCEM, p.44)

O uso do verbo *construir* é repetido em duas oportunidades, ligado tanto à construção pela escola quanto à construção pelo sujeito-professor. Com relação ao processo autônomo que viemos apontando nessa seção, é relevante entender que também aqui é produzida uma noção de movimento quanto ao processo de prática pedagógica, em que se demonstra cuidado com a orientação específica do olhar do professor (seu *objeto de ensino/trabalho, os interesses e propósitos de sua prática*).

No período anterior, concluímos que este movimento se referia mais à formação inicial do sujeito-professor, enquanto aqui ela parece surgir apenas na formação voltada para o ensino. Vejamos o que segue:

(35)

(...) afigura-se interessante, portanto, a *construção* de uma *política de formação* que possibilite ao *professor investir* em um diálogo contínuo e sistemático com as contribuições advindas de estudos teóricos e empíricos *desenvolvidos* em diferentes campos disciplinares, os quais têm tomado como objeto de investigação a língua(gem) à luz de *abordagens distintas* – linguística, cognitiva, discursiva, interativa, pragmática, sociológica e filosófica. (OCEM, p.45)

A preocupação com a formação dos professores fica evidente neste trecho em que se destaca a importância da diversidade – de teorias e metodologias – no processo de autoconhecimento e ainda de ensino (*prática de ensino*). Sigamos:

(36)

O *caminho escolhido* para essa discussão [sobre o ensino de LP no EM] dá ênfase aos estudos levados a efeito no *âmbito da Linguística e da Linguística Aplicada*, a fim de discutir as contribuições que tais domínios científicos acarretaram, nos últimos anos, para as práticas de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna. (OCEM, p.18)

Em (36) podemos observar como a ideia de movimento permanece ao utilizar o termo *caminho*, no sentido de processo. Contudo, o mais relevante aqui é a forma como o documento estabelece uma relação referencial (*Linguística e Linguística Aplicada*), apontando de que modo, interdiscursivamente, seu discurso é constituído na articulação com outros discursos. No excerto anterior (35) esta relação com discursos outros já estava proposta, mas no sentido de abrir um leque de possibilidades teórico-metodológicas ao sujeito-docente com fins de realizar a prática escolar. Aqui, o documento se *filia* a determinados discursos para apresentar ao leitor de qual lugar discursivo são formuladas suas concepções.

Em referência às perspectivas almejadas para a disciplina de LP no contexto do EM, o documento traz que:

(37)

Dito de outra forma, o aluno deverá passar a lidar com situações de interação que se revestem de uma complexidade que exigirá dele a *construção de saberes* relativos ao uso de estratégias (linguística, textual e pragmática) por meio das quais se procura *assegurar a autonomia do texto* em relação ao contexto de situação imediato (OCEM, p.32)

A retomada no início de (37) (*Dito de outra forma*) é uma característica recorrente no documento. Este tipo de retomada, com o objetivo de reformular o já dito, pode ser compreendido como a tentativa de deixar claro ao destinatário (professor) as informações que produz ao longo do discurso. Neste momento histórico – meados dos anos 2000 – a situação dos alunos está menos incerta do que no início dos anos 1990. Isto é, o processo de inserção, obrigatória e gratuita, dos alunos formados no fundamental que continuavam os estudos no EM, passou a ser mais evidente. Os alunos, então, alcançaram esse lugar e agora os resultados deste processo preveem outras necessidades e adaptações – é preciso incluir e manter esses sujeitos no processo escolar e, para isto, faz-se necessário que o significado desta formação seja construído. O que podemos analisar neste trecho é, portanto, a busca por construir essa relação significativa do aluno com o texto para, apenas desta forma, ser constituída uma significativa autonomia do alunado. O processo ao construir a significação é discriminado na parte em que as OCEM trazem a organização curricular e os procedimentos metodológicos indicados para o tratamento dos conteúdos de LP em sala de aula. Afirma-se que:

(38)

Considerando-se que a concepção *de trabalho com a língua defendida* neste documento pressupõe ser a produção do conhecimento uma construção coletiva, situada social e historicamente, *a questão da seriação, da sequenciação, da anterioridade, da hierarquia e da primazia de conteúdos é polêmica*, em razão de *não se poderem estabelecer*, de forma *inequívoca*, *parâmetros* que permitam satisfazer a demandas regionais e locais, portanto temporal e espacialmente definidas sem que se esbarre em *arbitrariedades*. (OCEM, p.35)

Aqui, o confronto está posto. Com crítica especial aos PCN, publicados uma década antes das OCEM, é possível identificar a tensão entre os documentos já na ideia de defesa (*concepção defendida*) na qual, novamente, o discurso do Outro serve para delimitar aquilo que pode e deve ser dito neste lugar discursivo, bem delimitado conforme apontamos em (35)

e desenvolvido aqui (*produção do conhecimento uma construção coletiva, situada social e historicamente*), promovendo o confronto com outros métodos e práticas de ensino. Este dado havia aparecido no trecho (33) em que apresentamos a *Carta aos Professores* e vimos surgir uma crítica aos *manuals* e *cartilhas*. Aqui, apesar de não nomear, o documento também critica e deprecia o documento que o antecede (*parâmetros*), no qual o trabalho com a língua também ocorreria de modo *arbitrário* e *equivocado* (*seriação, sequenciação, hierarquia de conteúdos...*).

De modo a não cair em contradição com a filiação teórica e metodológica em que se insere, as OCEM constroem diversas retomadas para esclarecer seu papel enquanto *instrumento de apoio* e não *regimento arbitrário*. Vemos isto abaixo:

(39)

Saliente-se, assim, que cabe à escola, junto com os professores, *precisar* os conteúdos a serem transformados em objetos de ensino e de aprendizagem bem como os procedimentos por meio dos quais se efetivará sua operacionalização. (OCEM, p.35)

O uso do verbo (*saliente-se*) junto ao verbo (*precisar*) é um dos mecanismos para construir essa divisão entre sugestão e determinação, sendo que os sujeitos responsáveis pela ação (*precisar os conteúdos*) são apenas os professores e a escola. Deste modo, as OCEM conseguem construir (ou propor) uma noção de *autonomia* de modo mais assertivo, sem a hierarquização de conhecimentos, mas apontando ao sujeito-docente meios de adquirir novas práticas de ensino baseado em seu próprio trabalho (*de reflexão e estudo*).

Ainda nesta seção de Organização, as OCEM apresentam 2 quadros com eixos de teórico-metodológicos e 5 exemplos de atividades com o uso dos eixos. No primeiro quadro, sobre atividades de produção e recepção de textos, o documento não apresenta tópicos, mas constrói parágrafos que contemplam o que se almeja em cada eixo. No segundo quadro, porém, no qual apresenta o foco das atividades de análise que contemplem a variação da língua(gem), os cinco eixos aparecem em forma de tópicos e são mais sucintos. Vejamos:

QUADRO 1 EIXOS ORGANIZADORES DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO – PRÁTICAS DE LINGUAGEM	
ATIVIDADES DE PRODUÇÃO E DE RECEPÇÃO DE TEXTOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais – públicas e privadas 	<p>Tais atividades, principalmente se tomadas em relação aos textos privilegiados no ensino fundamental, devem focalizar, no caso da leitura, não apenas a formação ou consolidação do gosto pela atividade de ler, mas sim o desenvolvimento da capacidade de compreensão do texto escrito, seja aquele oriundo de esferas privadas, seja aquele que circula em esferas públicas. Essa mesma lógica deve orientar a seleção e a condução pedagógica de atividades de produção escrita, voltadas para a formação e o refinamento de saberes relativos às práticas de uso da escrita na nossa sociedade, tanto para as ações de formação profissional continuada quanto para aquelas relativas ao exercício cotidiano da cidadania.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de produção de textos (palestras, debates, seminários, teatro, etc.) em eventos da oralidade 	<p>Por meio desse tipo de expediente, pode-se não só contribuir para a construção e ampliação de conhecimentos dos alunos sobre como agir nessas práticas, como também promover um ambiente profícuo à discussão e à superação de preconceitos linguísticos e, sobretudo, à investigação sobre as relações entre os gêneros da oralidade e da escrita, sobre a variação linguística, sobre níveis de formalidade no uso da língua, por exemplo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de escuta de textos (palestras, debates, seminários, etc.) em situação de leitura em voz alta 	<p>Esse tipo de atividade tem especial relevância na construção de saberes com os quais o aluno possa atuar, futuramente, em práticas muito caras ao domínio acadêmico e a outros espaços de formação e aprimoramento profissional. Considerado esse objetivo, podem ser propostas, na sequência das atividades de escuta, ações de sumarização, materializadas em texto orais ou escritos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de retextualização: produção escrita de textos a partir de outros textos, orais ou escritos, tomados como base ou fonte 	<p>Como tais atividades se caracterizam pela produção de um novo texto a partir de outro, ocorre mudança de propósito em relação ao texto que se toma como base ou fonte. Isso pode ser realizado, por exemplo, em tarefas de produção de resumos, resenhas e pesquisas bibliográficas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de reflexão sobre textos, orais e escritos, produzidos pelo próprio aluno ou não 	<p>Em se tratando de textos produzidos pelo próprio aluno, essas atividades podem envolver a reelaboração (revisão/escrita) de texto com o objetivo de torna-lo (mais) adequado ao quadro previsto para seu funcionamento. Nesse caso, a ação de reflexão, tomada individualmente ou em grupo, terá como meta a avaliação do texto e, quando for o caso, sua alteração. Com relação aos textos produzidos por outros autores que não o próprio aluno, tais atividades podem se materializar, por exemplo, em momentos de comentários, discussões e debates orais sobre livros, peças publicitárias, peças teatrais, programas de TV, reportagens, piadas, acontecimentos do cotidiano, letras de música, exposições de arte, prova, etc. Esse tipo de prática, quando executado em grupo pode se dar oralmente ou até mesmo por escrito, em listas de discussão pela internet, por exemplo. Assegura-se, por meio desse expediente, um pedaço para reflexão sistemática sobre valores, ideologias e (pre) conceitos que perpassam os textos em estudo.</p>

Figura 4. Conhecimentos de Língua Portuguesa (OCEM, p.37).

QUADRO 2 EIXOS ORGANIZADORES DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO – ANÁLISE DOS FATORES DE VARIABILIDADE DAS (E NAS) PRÁTICAS DE LÍNGUA(GEM)	
FOCO DAS ATIVIDADES DE ANÁLISE	
Elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interação em que emergem os gêneros em estudo e sua materialidade – os textos em análise	
<ul style="list-style-type: none"> • Papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relações entre esses, propósito discursivo, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto. 	
Estratégias textualizadoras	
<ul style="list-style-type: none"> • Uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é construído (elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais); 	

<ul style="list-style-type: none"> • Uso de recursos linguísticos em processos de coesão textual (elementos de articulação entre segmentos do texto, referentes à organização – temporal e/ou espacial – das sequências do texto ou à construção da argumentação); • Modos de organização da composição textual – sequências textuais (tipos textuais narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo, dialogal); • Organização da macroestrutura semântica (dimensão conceitual), articulação entre as ideias/proposições (relações lógico-semânticas); • Organização e progressão temática.
<p>Mecanismo enunciativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas de agenciamento de diferentes pontos de vista na textualização (identificação dos elementos que sinalizam as vozes e o posicionamento dos enunciadores trazidos à cena no texto), uso dos elementos da modalização (identificação dos segmentos que funcionam como indicações acerca do modo como o enunciadador se posiciona em relação ao que é dito, a seu interlocutor ou a si mesmo).
<p>Intertextualidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudo de diferentes relações intertextuais (por exemplo, entre os textos que mantenham configuração formal similar, que circulem num mesmo domínio ou em domínios diferentes, que assumam um mesmo ponto de vista no tratamento do tema ou não).
<p>Ações de escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ortografia e acentuação; • Construção e reformulação (substituição, deslocamento, apagamento e acréscimo) de segmentos textuais de diferentes extensões e naturezas (orações, períodos, parágrafos, sequências ou tipos textuais) • Função e uso da topografia do texto (envolvendo a disposição do texto na página, sua paragrafação, sua subdivisão em sequências, a eventual divisão em colunas, os marcadores de enumeração, etc) e de elementos tipográficos essenciais à produção de sentidos (o que diz respeito à pontuação, com especial atenção par o uso de aspas, parênteses e travessões).

Figura 5. Conhecimentos de Língua Portuguesa (OCEM, p.38).

É interessante observar que, ao contrário dos Parâmetros anteriores, aqui, a definição de critérios, conforme dito, nem sempre é topicalizada, antes discutida com o leitor, o mais importante, porém, é que ainda há exemplos do modo como abordar os diferentes eixos no trabalho com o texto. Esta ausência, bastante discutida na publicação dos PCN³⁹, dada a mudança significativa nos conceitos de conteúdos/competências e ensino de linguagem (não mais apenas a língua baseada na gramática normativa), não conseguiu ser sanada nem com a publicação dos PCN+, produzidos com o objetivo de esclarecer os parâmetros que o antecedem.

Ao final da gestão do Governo Lula, em 2010, há o estabelecimento de novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, nas quais se incluem diretrizes voltadas ao EM. Neste documento, a alteração dos objetivos das DCNEM/98 ocorre de maneira significativa. Observemos o primeiro parágrafo de ambos documentos:

³⁹ Este dado pode ser conferido tanto em nível midiático (*PROFESSORES não entendem parâmetros de ensino do MEC*. Folha de S. Paulo. 01 de novembro de 1999. <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0111199906.htm>, acesso em: 25/06/2016), como em pesquisas acadêmicas que abordam a questão (SANTOS, 2003; DOMINGUES et al, 2000).

(40)

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num *conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos* a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em *atendimento ao que manda a lei*, tendo em vista *vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social*, consolidando a preparação para o exercício da *cidadania* e propiciando preparação básica para o *trabalho*. (DCNEM/98, s/p)

(41)

Art. 1º A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o *conjunto orgânico, sequencial e articulado* das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no *direito* de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir *a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso* das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para *continuidade* dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica. (DCNEB/10, s/p)

Novamente, analisamos a presença de um confronto discursivo aberto entre as duas gestões – ambas no interior de um discurso neoliberalista. Este confronto se estabelece pela questão teórico-metodológica (conforme já apontamos na leitura das OCEM), ao distinguir um conjunto de Diretrizes *doutrinárias* das Diretrizes *orgânicas* e ainda na oferta de elementos que circunscrevem o processo de educação (além da *democratização* do acesso, a *permanência* e *conclusão*)⁴⁰, todos pautados em um discurso de direitos do cidadão. A ideia de *direito* é contraposta à de *atendimento ao que manda a lei*, observando como a formação na Educação Básica é de suma relevância não apenas para a construção da *cidadania* ou para o *mundo do trabalho*, mas também para garantir oportunidades de *continuidade* desse aprendizado.

⁴⁰ Como apontamos acima, programas de auxílio, como o Bolsa Família, garantiam a presença e a permanência das crianças e adolescentes, em idade escolar, na Educação Básica.

Assim, a ideia de neoliberal *moderado* – ou Lulismo⁴¹ – aparece claramente no documento. Na seção de Referências Conceituais (Art. 6º), e reiterado no art. 19º (em que trata da organização da educação básica), vemos que:

(42)

Art. 6º

Na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua *inseparabilidade*, buscando recuperar, para a função social deste nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana. (DCNEB/10, s/p)

(43)

Art. 19º

Cada etapa é delimitada por sua finalidade, seus princípios, objetivos e diretrizes educacionais, fundamentando-se na inseparabilidade dos *conceitos referenciais: cuidar e educar*, pois esta é uma concepção norteadora do projeto político-pedagógico elaborado e executado pela comunidade educacional. (DCNEB/10, s/p)

Tratados enquanto conceitos de referência, o termo *cuidar* é pertinente com um tipo de governo que, mesmo atendendo a valores do Mercado, se preocupa em oferecer benefícios ao restante da população como meio de garantir *o amortecimento das tensões sociais* (COELHO, 2007). Por fim, na seção em que são tratadas as Formas para a Organização Curricular, temos duas ideias importantes que também se relacionam ao que se produz nas OCEM quanto aos eixos temáticos. Diz:

(44)

VII – entendimento de que *eixos temáticos* são uma forma de organizar o trabalho pedagógico, *limitando a dispersão* do conhecimento, fornecendo o cenário no qual se constroem objetos de estudo, propiciando a concretização da proposta pedagógica centrada na visão interdisciplinar, *superando o isolamento* das pessoas e a *compartimentalização* de conteúdos rígidos; (DCNEB/10,s/)

⁴¹ O termo *Lulismo* foi criado por André Singer para denominar o tipo de governo estabelecido durante a gestão do presidente Lula (2003 -2010). Em alguns sentidos, o termo reforça a ideia de neoliberalismo moderado (MACIEL, 2013), em que a ideia de um governo “de direitos” mostra-se de suma importância para garantir o apoio político da população menos favorecida economicamente.

Aqui, se explica de forma mais clara a delimitação dos eixos (*limita a dispersão, supera o isolamento e compartilha conteúdos*), ou seja, posicionando-se em uma vertente distinta da anterior (*doutrinária*), as Diretrizes produzidas ao longo da gestão Lula aparecem como forma de diálogo e garantia de autonomia no que se refere à formação e ao trabalho dos professores em sala de aula.

Entre idas e vindas na tentativa de agradar a gregos e troianos – ou seja, garantir o poder de gestão por meio dos benefícios cedidos ao Mercado enquanto se garantia, simultaneamente, o apoio popular através de ações sociais e do discurso sobre direitos sociais –, o que mais se destaca é que a construção da autonomia, por meio da representação docente que se produz nos documentos analisados, sofre uma *inversão* em relação à representação dada nos documentos produzidos na gestão anterior. Enquanto analisamos que os documentos curriculares de formação inicial, no governo FHC, constituíam uma representação mais autônoma do sujeito-docente, que era alterada nos documentos curriculares para o ensino, os quais cerceavam essa autonomia, aqui, podemos notar como são os documentos curriculares para ensino que produzem esse discurso sobre autonomia de modo mais assertivo, cumprindo uma função mais *humanizadora* e menos *doutrinária* no processo de formação docente. Neste segundo momento de gestão do Estado, é interessante perceber a ausência da palavra *autonomia* nos documentos analisados. O termo aparece, entretanto, a partir da ideia global e do uso de sinônimos (*cabe à; decidirão; construídas pela escola; produção do conhecimento* etc). Ou seja, revelam a autonomia sem dizê-la literalmente. Além desse fator, notamos como a presença da ideia de coletividade é forte neste percurso (*construção coletiva; comunidade educacional*), o que nos permite pensar na constituição destes documentos a partir de um viés menos individualista.

Em resumo ao que vimos, observemos o quadro que segue:

FORMAÇÃO INICIAL	ENSINO DE LP PARA EM
Alterações curriculares devem <i>evitar prejuízos</i> às IES	Currículos devem <i>apoiar</i> o trabalho científico e pedagógico do professor
<i>Adiar</i> os avanços da P492/01 e P9/01	<i>Investir em</i> abordagens distintas (linguística, cognitiva, discursiva, interativa, pragmática, sociológica e filosófica)
Cursos <i>independem</i> de autorização específica	Diretrizes = <i>estímulos</i>
-	Conceitos referenciais: <i>cuidar e educar</i>
-	Produção de conhecimentos <i>coletiva, histórica e social</i>

Figura 6. Autonomia em contexto neoliberal moderado.

Neste quadro, fica clara a diferença entre o tratamento dado à Autonomia em cada um dos campos discursivos. Na coluna sobre os currículos de formação para o ensino de LP para o EM, notamos como há a projeção de muitas mudanças e perspectivas de reforma, em que a preocupação do Estado, em responder a demandas específicas de uma plataforma de governo esquerdista, mostra-se possível, o que é bastante positivo na constituição da formação discente e docente. Não é similar o que ocorre com a Formação inicial, em que a gestão Lula parece não se preocupar em criar novos documentos e relega a um adiamento constante a inserção das Diretrizes produzidas ainda na gestão de FHC. A ausência da articulação de políticas públicas com esses documentos (como a P492/01 e P9/01), os quais pela primeira vez constroem a importância da formação no Ensino Superior para o trabalho dos professores na Educação Básica, fica clara pelas lacunas no quadro acima, e projeta carências no processo de formação do professor. Este fato dialoga diretamente com as políticas públicas de oferecimento de subsídios e investimentos na ampliação da rede particular de IES, dado que há mais importância em criar novos cursos do que em verificar e garantir que neles se realize uma boa formação docente. Outra vez, é possível entender que o discurso produzido em cada um dos campos promove *dissonância*, gerando *tensão* no processo de formação docente e ainda na construção da representação do que se projeta a este sujeito, mas esse efeito é apagado por um discurso também homogeneizante.

A seguir, analisaremos os materiais curriculares produzidos durante a primeira gestão da presidente Dilma para compreender como tal produção se consolida, considerando que seu governo é uma sequência – ao menos partidária – do que foi proposto na gestão Lula.

4.1.3 Autonomia: do neoliberal moderado ao extremo

O primeiro mandato da presidente Dilma produziu poucos documentos curriculares relacionados tanto à formação de professores de LP para o EM quanto à formação inicial⁴². Assim, cabe à nossa análise apenas o trabalho com relação a um dos campos formativos: os currículos para o ensino de LP no EM. Os documentos serão⁴³:

l) As novas **Diretrizes curriculares** nacionais, publicadas em 2013, são resultado da Resolução nº2, de 2012, na qual as diretrizes são definidas. O documento de 2013 é uma longa publicação, na qual consta tanto a resolução acima citada quanto o relatório publicado em maio de 2011 (Parecer CNE/CEB nº5/2011), no qual se justificam os posicionamentos e a ideia de Educação Básica que determinam a produção das Diretrizes.

m) O **Pacto pelo fortalecimento ensino médio** foi estabelecido pela Portaria nº1.140, em novembro de 2013, e define diretrizes para a concessão de bolsas e pesquisas para a formação de professores que atuem no EM público.

O discurso de direito social e de diversidade, presentes na gestão anterior, são reiterados nas novas Diretrizes já na imagem de capa:

⁴² A Resolução CNE/CP nº1 de 2011 trata do oferecimento de nova habilitação para licenciados em Letras, mas apenas estabelece regras gerais ligadas à carga horária, sendo que os demais trâmites do curso deverão seguir o que está proposto nas diretrizes para a graduação de Licenciatura em Letras (P492/01).

⁴³ Trataremos os documentos, respectivamente, por: DCBEB/13 e Pacto.

(46)

É importante considerar que este parecer está sendo elaborado na vigência de um *quadro de mudanças e propostas* que afetam todo o sistema educacional e, particularmente, o Ensino Médio (...) (DCBEB/13, p.148)

As mudanças e propostas, conforme viemos apontando, ocorrem no sentido de construir um novo *sistema* – baseado na ideia de Lulismo – a partir de novas perspectivas teóricas e metodológicas que têm como base a contraposição aos instrumentos curriculares em voga até 2002. Há uma busca por construir esse novo discurso e apresentar preocupação maior com o bem-estar social:

(47)

É expectativa que estas diretrizes possam se *constituir* num documento *orientador* dos sistemas de ensino e das escolas e que possam oferecer aos professores indicativos para a estruturação de um currículo para o Ensino Médio que atenda as expectativas de uma escola de qualidade que garanta o *acesso, a permanência e o sucesso* no processo de *aprendizagem* e constituição da *cidadania*. (DCNEB/13, p.149)

Notemos em (47) que entre as expectativas e garantias desta “escola de qualidade” não se encontra o mundo do trabalho – seus benefícios se localizam no *processo de aprendizagem e na constituição da cidadania*, como modo de reiterar a importância dos sujeitos. Este quadro ainda aparece nos subtítulos do relatório (Educação como *direito social*, Educação com *qualidade social*) seguindo a mesma filiação discursiva de pareceres publicados na gestão do governo Lula, como a construção histórica, a perspectiva de significados distintos em tempos e espaços diversos etc.. Para construir esse discurso, o documento se apoia em diferentes outros documentos publicados, principalmente, durante a gestão Lula. Entre os documentos utilizados há o PNE (2011-2020), no qual uma das metas reforça a importância da formação inicial – em IES – dos professores que compõem o quadro do EM:

(48)

VIII – Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores a Educação Básica *possuam*

formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (DCNEB/13, p.151)

Este artigo retoma o problema da formação docente, conforme apontamos acima, e a necessidade de pensar no processo de formação mais significativo. Essa meta, adiada até 2020, é a revisão de uma necessidade colocada em xeque desde os anos 1990, principalmente na LDB. A crítica ao que se produziu antes de 2003, na gestão FHC, também é reproduzida neste documento, conforme vemos abaixo:

(49)

Na *década de 90*, sob o argumento de que o Brasil investia muito na educação, porém *gastava mal*, prevaleceram preocupações com a eficácia e a eficiência das escolas, e a atenção voltou-se, predominantemente, para os *resultados* por elas obtidos quanto ao rendimento dos estudantes. A qualidade priorizada nesses termos pode, contudo, deixar em segundo plano a superação das *desigualdades sociais*. (DCNEB13, p.151)

Ao dizer em (49) sobre a década de 90, a DCNEB/13 evoca diretamente o governo de seu oponente (1995-2002). Aqui, retornamos a algumas ideias e críticas já apontadas no capítulo anterior quanto aos gastos do governo FHC em *materiais* escolares e pouco empenho em construir uma formação significativa aos sujeitos que constituíam a escola. Este dado também é reafirmado pela ideia de *resultados* (conforme analisamos acima, ao tratarmos de avaliações externas) e de qualidade escolar que não se preocupa com as *desigualdades sociais* (também visto anteriormente, este tema é caro ao discurso pautado na construção de um Estado de direitos).

Nos quase vinte anos que contemplam essas três gestões, contudo, inúmeras mudanças sociais foram se produzindo e, diante delas, houve a necessidade de dialogar com áreas antes ausentes do processo formativo dos professores, como a informática e os aparelhos digitais, por exemplo. Essa discussão é pouco tratada nas gestões do presidente FHC, surgem em Lula, mas será apenas na gestão Dilma que ganharão maior fôlego.⁴⁴

⁴⁴ No Governo Dilma, as consequências do usufruto das inúmeras possibilidades oferecidas pela computação e pela rede (Internet) ao longo de seu processo de inserção e democratização social serão mais pensadas, tanto no ambiente escolar como fora dele. Uma das ações resultantes desse debate foi a sanção do Marco Civil da Internet, em 2014. (ARAÚJO, Bruno. *Dilma sanciona o Marco Civil da internet na abertura da NETMundial*. 23/04/2014. G1. In: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2014/04/netmundial-inicia-com-obrigado-snowden-e-defesa-da-internet-livre.html>. Acesso em: 07/07/2016).

(50)

Uma consequência imediata da *sociedade de informação* é que a sobrevivência nesse ambiente requer o aprendizado contínuo ao longo de toda a vida. (...) Essas novas exigências requerem um *novo comportamento* dos professores que devem *deixar de ser transmissores* de conhecimentos para ser *mediadores, facilitadores* da aquisição de conhecimentos; devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo. Essa transformação necessária pode ser traduzida pela adoção da pesquisa como princípio pedagógico. (DCNEB/13, p.163)

Nesse trecho (50), podemos observar como as mudanças no contexto social alteram o que se pensa enquanto constituição do processo formativo dos professores, mas ainda podemos ver como há alteração no que se espera do trabalho docente. Assim como no (49), novamente há uma crítica aos documentos anteriores (*deixar de ser transmissores*), entretanto, o que é apontado para substituir o que caracteriza o comportamento dos professores não consolida uma noção de autonomia melhor. Os termos *mediadores/facilitadores* desconsideram o processo de construção (ou produção) de conhecimento que é realizado no trabalho docente em sala de aula. Ao considerar que o professor media ou facilita o conhecimento, o documento afirma que já há um conhecimento estabelecido, diante do qual função docente é ser *ponte* entre ele e o aluno. Ao compararmos com a ideia de conhecimento *orgânico* (40), vemos o conceito de autonomia ganhar, outra vez, significados divergentes de seu sentido primeiro⁴⁵.

Em (51) notamos que essa noção se reitera, ao tratar sobre Formação e condição docente, as DCNEB/13 afirmam:

(51)

Exige-se do professor que ele seja capaz de *articular* os diferentes saberes escolares à prática social e ao desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho. *Em outras palavras*, a vida na escola e o trabalho do professor tornam-se cada vez mais *complexos*. (DCNEB/13, p.171)

O trabalho do professor *articulador* é semelhante ao trabalho do *mediador/facilitador*, ou seja, depende apenas do modo como ele consegue fazer com que os sujeitos (alunos) compreendam as propostas dadas em determinado material (livros didáticos, apostilas etc.). O

⁴⁵ O sentido dicionarizado (página 36).

motivo desta afirmação (*em outras palavras*) é a complexidade derivada do novo contexto em que escola (e professor) se inserem. Contudo, podemos pensar aqui na transformação do discurso neoliberalista ao longo dos quatro anos da gestão Dilma, conforme vimos em Maciel (2013) no capítulo 3.

A alteração no discurso neoliberalista no interior do terceiro governo que aqui analisamos refere-se a um retrocesso (do *moderado* ao *extremo*), em que foram necessárias decisões que não mais conseguiam dar conta de responder, de fato, ao que se propôs enquanto *direitos* sociais, dados os problemas na governabilidade e na economia do país (influenciados pela crise externa).

Podemos notar nas passagens analisadas como há trechos em que se destaca mais um discurso neoliberalista moderado enquanto há outros em que se destaca o discurso neoliberal mais extremo. Analisamos acima como a formação inicial de professores sofreu uma inversão (a autonomia foi menor no discurso neoliberal mais moderado e maior no discurso neoliberal mais extremo). Agora, podemos ver como a formação, ainda que tratada de modo marginal nos documentos curriculares para o ensino, faz com que a representação da formação docente oscile de um ponto a outro. Continuemos o trabalho para nos aproximar melhor desse caminho:

(52)

A implantação de uma política efetiva de formação de docentes para o Ensino Médio constituiu-se um grande desafio. Um caminho para efetivação dessa política pública foi sinalizado no Decreto nº6,755/2009 (...). (DCNEB/13, p.172)

A formação enquanto *grande desafio* deriva da *complexidade* (da vida e do trabalho docente) conforme visto em (51) e os caminhos para lidar com esse desafio são desenhados pelo documento:

(53)

A descentralização de recursos, por outro lado, é fundamental para o exercício da autonomia das escolas públicas. Por isso é necessário que a comunidade escolar, e necessariamente aqueles que ocupam os cargos de direção, dominem os processos administrativos e financeiros exigidos por lei. Isso evita o uso indevido dos recursos. Todos esses processos requerem a qualificação da comunidade escolar. (DCNEB/13, p.175)

Uma das formas de garantir a autonomia – dos alunos, da escola e dos professores – é oferecer a eles subsídios financeiros para que possam cuidar de problemas estruturais da escola, comprar materiais, investir em instrumentos de ensino. Ao sugerir que haja *descentralização de recursos*, ao invés de ajudar a construir essa autonomia, o que ocorre é a *relativização* da verba que é destinada a cada escola, tornando pouco democrática a forma como destinar esses recursos dentro de cada instituição. Podemos notar essa relativização na construção que segue (*dominem* os processos administrativos, *evita* o uso indevido, *requer* a qualificação da comunidade escolar). Apesar do domínio ser exigido apenas dos diretores – que, no limite, ainda são professores – é preciso que a comunidade escolar de forma mais ampla tenha a qualificação devida para evitar o desperdício e mau uso das verbas, mas não se apresentam formas de garantir que essa qualificação seja alcançada. No processo formativo, que é desafiador, e frente a complexidade da vida do professor, em qual momento são oferecidos subsídios para que ele atue também no setor financeiro da escola?

Faz parte do discurso neoliberal individualizar as responsabilidades para, dessa maneira, conseguir afirmar que o Estado não é único responsável pelo que ocorre a partir de determinado ponto. Assim, *descentralizar recursos* é dizer que cada escola – independente do lugar em que esteja, das demandas que exija, do público que atenda – é igualmente responsável pelo bom ou mau uso do dinheiro distribuído. De certa maneira, a mesma crítica que se faz ao uso dos recursos nos anos noventa (*Anos 90*, em que se *gastava mal*) poderá ser realizada caso não haja preparo e qualificação suficiente, da comunidade escolar, para lidar com a verba oferecida pelo Estado. Dado que, diante de resultados negativos na administração e financiamento da escola, a *culpabilização* e *responsabilização*, novamente, deixarão de ser do Estado para ser dos sujeitos envolvidos na comunidade escolar, como os professores.

O projeto político-pedagógico, bastante apreciado ao longo da primeira parte da análise nesta categoria (*Autonomia*), também é retomado nas DCNEB/13. Vejamos:

(54)

O projeto político-pedagógico aponta um *rumo*, uma direção, mas, principalmente, um *sentido específico* para um compromisso estabelecido coletivamente. (...) Com fundamento no princípio do *pluralismo* de ideias e de concepções pedagógicas e no *exercício de sua autonomia*, o projeto político-pedagógico *deve traduzir* a proposta educativa construída coletivamente, garantida a participação efetiva da comunidade escolar e local, bem como a permanente construção da identidade entre a escola e o território no qual está inserida. (DCNEB/13, p.178)

Neste trecho (54), o projeto traz uma ideia de movimento, de construção (*rumo*), quesitos importantes para a construção da autonomia, mas contradiz o que afirma anteriormente acerca dos recursos. Se o projeto deve ser o modo de construir a *autonomia* e *constituir* a identidade da escola e da comunidade escolar, *traduzindo* a proposta de cada escola, não fica claro como ele pode ser consolidado sem que haja apoio financeiro para que essa singularidade se produza.

As mudanças de um discurso neoliberal mais moderado para um discurso neoliberal mais extremo revelam a dificuldade na gestão de políticas públicas ao longo do governo de Dilma. Isto porque, foi necessário rever e abrir mão de programas e planejamentos políticos para atender a agenda de um projeto de governo diferente, em que se transfere para o mercado o controle e a regulação de setores econômicos, em detrimento do investimento em setores básicos (como a Educação). Assim, na tentativa de se manter entre o neoliberal moderado e o neoliberal extremo, este terceiro governo parece não atender a nenhum dos dois modelos de modo pleno.

Diante desse quadro, não é difícil entender porque, ainda em 2013, é lançado um programa político, voltado aos professores e coordenadores do EM, denominado “Pacto”:

(55)

Art. 1º - Fica instituído o *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - Pacto*, pelo qual o Ministério da Educação - MEC e as secretarias estaduais e distrital de educação assumem o compromisso com a *valorização da formação continuada dos professores* e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei nº 9.394, de 1996, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, instituídas na Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. (PACTO, s/p)

Com o Pacto nacional, o governo assume o compromisso de valorizar a formação continuada de professores e dar sequência ao já proposto em outros documentos (tanto a LDB – do governo FHC – quanto as DCNEM/13). Dentre as ações do Pacto, espera-se que:

(56)

Art. 3º - As *ações* do Pacto têm por objetivos:

I - *contribuir* para o *aperfeiçoamento da formação* dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio;

II - *promover* a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; e

III - *rediscutir e atualizar* as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM. (PACTO, s/p)

O desafio da formação docente é novamente posto em xeque (*aperfeiçoamento da formação*), pelas questões já apresentadas acima, como a Sociedade do Conhecimento e as demandas que este contexto produz. Para que essas ações se concretizem, o Pacto distribui as responsabilidades de cada um dos sujeitos – orientadores, coordenadores, professores formadores – e afirma que o processo formativo, o qual se dará de modo presencial, contará com *material* de apoio fornecido pelo MEC:

(57)

Art. 10 - O PAC utilizará *material próprio* a ser fornecido digitalmente pelo MEC a todos os formadores regionais, orientadores de estudo, coordenadores pedagógicos e professores de ensino médio cursistas e será ofertado de forma presencial (...)(PACTO, s/p)

O Pacto tem como público-alvo docentes que trabalham no EM público em todo o país, selecionados de acordo com critérios como a experiência em sala, a permanência do professor na escola e a participação nos Censos realizados pelo INEP. Se considerarmos essa diversidade, o conceito de autonomia acaba sendo esquecido diante de um *material próprio* (único) *para todos* os formadores. Assim como as apostilas escolares, esse material massificado torna o processo de formação refém de uma uniformização que não contribui para a melhoria e valorização da prática docente.

FORMAÇÃO INICIAL	ENSINO DE LP PARA EM
(+) garantir a formação específica nas IES	(+) Inclusão e diversidade na escola
(-) reconhecer a formação docente enquanto <i>grande desafio</i>	(-) professor enquanto mediador, facilitador
(-) esperar que o professor domine processos administrativos e financeiros	(+) aperfeiçoamento da formação docente
(+) discutir e atualizar práticas docentes	(+) pluralismo de ideias e concepções pedagógicas
(-) material único – apostilado – utilizado na formação (PACTO)	(+) diretrizes são orientadoras do trabalho docente

Figura 8. Autonomia (alteração de conceitos contexto neoliberal do moderado ao extremo).

Neste terceiro momento de análise, no qual o período (tempo) e o número de documentos curriculares é bastante inferior aos demais, podemos concluir que as condições de produção agiram diretamente no discurso que se encontra sobre a formação docente. Isto porque, a instabilidade governamental pode ser associada com a instabilidade discursiva, em um processo que se filia ora ao “que manda a lei”, ora aos “direitos sociais”. Esta relação está marcada no discurso principalmente ao tratar da prática docente: Ao contrapor a representação de professor “transmissor”, constrói-se uma representação de professor “mediador/ articulador” dos conhecimentos, o que não garante a ele a autonomia necessária para ser produtor, ou (co)produtor, junto aos alunos, dos conhecimentos em sala de aula.

Esse contexto nos impossibilita de, como nos modelos anteriores, construir um quadro em que se *aponte em qual lugar* a formação de professores é tratada com mais ou menos autonomia, visto que aqui a autonomia oscila entre positiva e negativa tanto nos documentos curriculares para formação de professores quanto para o ensino de LP no EM. Por isso, apresentamos os sinais (-) e (+) como forma de identificar as características do processo de formação encontrados nesta Gestão.

Para finalizar a Categoria Autonomia, é possível identificar nos discursos aqui analisados como há *dissonância* na produção de documentos para a formação docente e, ainda, na representação sobre o sujeito-docente em seu trabalho com o Ensino Médio. Essa relação de dissonância acaba produzindo tensão entre as relações interdiscursivas concorrentes. Essa *tensão* é apagada na constituição dos discursos no interior de uma mesma

gestão, mas é aparente na relação dos documentos produzidos entre gestões distintas. Vejamos no quadro que segue:

DISCURSO NEOLIBERAL	(+) extremo	(+) moderado	(-) moderado e (-) extremo
Documento de referência	Manual/ cartilha	Instrumento de apoio	Orientador
Tipo de formação docente	Doutrinária	Orgânica	Complexa
Referência (legal)	Manda a lei	Direitos (sociais)	Qualidade (social)
Função do Estado	Princípios, fundamentos e procedimentos	Democratização, permanência e conclusão	Acesso, permanência e sucesso
Formação no EM	Mundo do trabalho e prática social	Continuidade dos estudos	Aprendizagem e constituição da cidadania

Figura 9. *Disputa* – Constituição da Categoria Autonomia (1995 -2014)

Neste quadro, é possível observar o modo como o tratamento dado aos documentos curriculares para o ensino revela a *divergência* entre os objetivos em cada uma das gestões. Um exemplo claro está nos referenciais legais em que se baseia a constituição dos documentos, os quais demonstram a construção de um discurso legalista *vs.* de direitos *vs.* de qualidade social; alterando ainda os objetivos projetados para a formação dos alunos no EM, conforme se encontra na última linha da Figura 9.

Estes dados nos importam, pois, compartilhando do mesmo discurso *neoliberalista*, a gestão Lula e a gestão Dilma são colocadas, no espectro político, em concorrência com a gestão FHC, o que podemos identificar por meio de alguns elementos bastante similares na construção do quadro (Direito social/ Qualidade social), mas não significam que haja apenas continuidades entre esses dois Governos, pelo contrário, há muitos pontos na gestão de Dilma que se aproximam do que é visto em FHC (como os objetivos para a formação no ensino médio, por exemplo). Ainda que identifiquemos não apenas rupturas, mas continuidades, foi comum, na leitura dos materiais produzidos durante as três gestões, reconhecermos uma constante tentativa de invalidar a produção anterior como forma de realçar os pontos positivos de um novo discurso, sempre em *disputa*. Esta característica será melhor observada na seção seguinte, em que nortearmos a análise a partir da Categoria Competência.

4.2 Categoria Competência

A partir do que vimos na seção anterior (Categoria Autonomia), vamos dar sequência à análise dos documentos oficiais. Enquanto na Categoria Autonomia buscamos compreender o processo formativo a partir de um eixo que perpassa a subjetividade e identidade dos diferentes sujeitos envolvidos (como o sujeito-professor, sujeito-aluno, por exemplo), é preciso frisar que, na categoria Competência, conforme discutido na Metodologia, nosso objetivo é entender de qual maneira os documentos de formação do professor de LP para o EM tratam questões relacionadas aos *conteúdos*, não apenas em um sentido restrito do conceito, mas considerando temas, atividades, abordagens teórico-metodológicas para o ensino, ou seja, como a formação dos professores debate sobre o que compõe, mais relacionado à estrutura, o processo formativo dos alunos de EM.

No interior de nosso processo de análise, é de suma importância conhecer de que forma são propostos os conteúdos/conhecimentos que o professor deva trabalhar no ensino de LP para o Ensino Médio, buscando identificar se há relação entre o que se projeta para a autonomia e para a constituição de competências durante o processo formativo do professor. Seguiremos, então, a ordem de análise aplicada na categoria anterior: primeiro, apresentaremos documentos publicados entre 1995-2001, depois 2002-2010 e, por fim, 2011-2014⁴⁶.

4.2.1 Competência em contexto neoliberal extremo

No governo de FHC foram estabelecidos os primeiros currículos para o ensino após a publicação da nova LDB/96. São os primeiros materiais a tratarem da ideia de Competência e Habilidades na Educação Básica brasileira. Para a primeira etapa, utilizaremos⁴⁷:

n) Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e Tecnologias – publicados em 2000. Nesta categoria, nos

⁴⁶ A diagramação na apresentação dos dados será mantida conforme a Categoria Autonomia (para os trechos de análise, utilizaremos formatação fonte Times11, *itálico* e recuo de 3cm). No caso de grifos do próprio documento, a marcação será em **negrito**.

⁴⁷ Os documentos serão tratados conforme as siglas: PCN_LP, Res01/02 e PCN+.

interessam, especificamente, das páginas 14 a 23, em que são discutidos os conhecimentos de LP.

o) A **resolução CNE/CP nº1, de 2002**, na qual se institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica**, respondendo à Lei 9.131/95, e fundamentada nos pareceres CNE/CP9/2001 e 27/2001.

p) Dois anos após a publicação dos PCN-EM e cinco após a primeira versão do PCN (Ensino Fundamental), é produzido um novo material de apoio à formação do professor para o ensino, os **PCN+**. Neste documento que serve de apêndice ao anterior, a autora da seção de LP, Maria Paula Parisi Lauria explicita, por meio de tópicos, quais sejam os conceitos projetados para o ensino e as mudanças em relação à concepção de Língua Portuguesa, agora considerada enquanto Linguagem a partir de três competências: interativa, textual e gramatical.

***Ainda utilizaremos os itens: C (P9/2001) e E (P492/2001), descritos na Categoria Autonomia.**

Em resposta à LDB/96, publicaram-se, em 1997, os primeiros Parâmetros Curriculares Nacionais, destinados às séries do ensino fundamental. A etapa referente ao EM, entretanto, foi contemplada apenas com a publicação dos anos 2000. Neste segundo documento, o qual nos interessa no contexto deste trabalho, são elencados como objetivos centrais a realização da reforma curricular e a orientação aos professores acerca de novas abordagens e metodologias de ensino.

No interior deste contexto, a *nova* perspectiva (reforma) de ensino vigora em acordo ao proposto pela LDB/96, na qual se apresenta o conceito de *Competência* como forma necessária de articular o trabalho em sala de aula, com o qual se pudesse desenvolver a formação do sujeito-aluno de modo mais completo dentro das diferentes áreas do conhecimento (*integração do sujeito ao projeto social no qual se insere, aprimoramento enquanto pessoa humana, preparação para o mundo do trabalho e aprendizado autônomo*), *diverso* do que ocorria nos documentos curriculares anteriores. A construção de um *novo* discurso, *diferente* do anterior, faz com que os PCN_LP discutam as competências e habilidades no ensino de LP para o EM por três tópicos: i. *Representação e Comunicação*, no

qual trata da significação e importância da disciplina LP; ii. *Investigação e compreensão*, em que os objetivos referentes aos conteúdos são desenvolvidos e; *Contextualização sociocultural*, no qual expressa a importância da legitimação e do respeito aos diferentes usos da língua.

Esta divisão está expressa ao longo de todo o documento. No início da seção **Conhecimentos de Língua Portuguesa**, o documento faz crítica ao anterior método de ensino de LP para o EM, no qual o trabalho seria um tipo de *aula de expressão em que os alunos não têm vez e nem voz para se expressarem*.

A partir da retomada histórica, da síntese das teorias desenvolvidas nas últimas décadas (*de 1970 a 1990*) sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua materna e do seu papel na sociedade e das críticas traçadas às matrizes curriculares anteriores, o PCN_LP apresenta suas perspectivas sobre a formação do professor de língua portuguesa:

(1)

Diferentemente de outras legislações, que estipulavam carga horária específica para a disciplina, o Parecer CNE e a LDB preconizam sua permanência de acordo não só com a proposta pedagógica da escola, mas também *em razão das competências* a serem objetivadas na área, isto é, a *escola deve decidir* a carga horária da disciplina com base nos objetivos da escola e da aprendizagem com tratamento interdisciplinar. (PCN_LP, p.17)

Neste trecho (1), notamos que a relação interdiscursiva entre os documentos legislados pelo Estado, produzidos em diferentes épocas e buscando responder a demandas específicas do contexto social em que se constituíram, teve como objetivo principal *refutar* as perspectivas curriculares produzidas anteriormente. Aqui, a crítica às perspectivas anteriores, marcada no uso do advérbio de modo (*diferentemente* de outras), não é utilizada apenas para apontar o fato de que tais perspectivas não são mais compatíveis com a sociedade do final do século XX, mas ainda serve ao documento para justificar as *novas funções* que cabem a esse sujeito no contexto de aprendizagem de LP, produzida por uma *nova perspectiva*, em que se destaca a importância da comunicação como base das ações no processo de ensino e de aprendizagem.

Ainda em (1), a autonomia e a liberdade no planejamento e administração da escola aparecem como elementos garantidos, mas, como analisamos anteriormente, esse direito à autonomia acaba cerceado pela pressão produzida por avaliações externas. A diferenciação do discurso *novo* com o discurso *outro* (anterior), provem majoritariamente da escolha das concepções teóricas. Vejamos:

(2)

O caráter *sócio-interacionista* da linguagem verbal aponta para uma *opção* metodológica de verificação do saber linguístico do aluno, como *ponto de partida* para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência *o valor da linguagem* nas diferentes esferas sociais.

Disciplinas da área das Ciências Humanas e suas Tecnologias *podem ajudar* em muito tal compreensão [da adequação da linguagem a situações de uso]. Relacionar *os discursos com contextos sócio-históricos, ideologias, simulacros e pensar os discursos em sua intertextualidade podem revelar a diversidade do pensamento humano*. (PCN_LP, p.18-19)

Dessa maneira, o trecho (2) apresenta a filiação do documento a correntes teóricas de caráter *sociointeracionistas e discursivas*. Vimos, ao analisarmos a categoria **Autonomia**, como estas vertentes teóricas utilizadas pelos PCN_LP serão retomadas mais tarde na produção das OCEM. A filiação ao *novo* discurso, como demonstrou a análise anterior, produz efeitos de divergência entre conteúdo e forma, dado o caráter autoritário que os PCN assumem na relação com o professor, o que desenvolveremos melhor adiante. A seguir, no trecho (3), o PCN apresenta traços indicativos de que a *nova* filiação discursiva ocorre não somente com perspectivas teóricas ou metodológicas provenientes da Academia, pois responde também aos *Pilares da Educação* (UNESCO):

(3)

[Na prática da avaliação] (...) é o denominado *aprender a aprender, ou mais, aprender a escolher*, sustentar as escolhas, no processo de verbalização, em que

processos cognitivos são ativados, no jogo dialógico do “eu” e do “outro”. (PCN_LP, p.19)

Associada ao discurso dos “Pilares da Educação”, definidos pela UNESCO⁴⁸, vemos como a produção dos PCN responde a esse elemento externo ao contexto brasileiro. Sendo os quatro pilares da Educação: *Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver com os outros; Aprender a ser*; observamos que em (3) há no PCN_LP a repetição da estrutura do enunciado construído no discurso da UNESCO. Este *novo* discurso acerca da Educação brasileira precisava, então, responder a diferentes demandas da sociedade, como apontamos no capítulo anterior, tanto dentro como fora do país.

Sociointeracionismo, aprender a aprender, discursividade, competências e habilidades caracterizam a construção de um *novo* discurso em oposição ao *velho* (excessivamente gramatical, desvinculado do contexto social dos alunos, autoritário etc.). Para que este *novo* discurso entrasse em voga e a reestruturação e organização da Educação Básica do país fosse concluída, mostrou-se necessária uma mudança proativa do professor.

O papel do professor “protagonista” do que se realiza na sala de aula não aparece apenas nas Bases Legais, mas também aqui nos PCN_LP, de quem se cobra *aceitação*, abertura e flexibilidade para que os novos PCN possam ser aplicados com sucesso:

(4)

Essa postura *exige a aceitação* por parte de professores e alunos da capacidade de avaliar-se perante si mesmo e o outro de forma *menos prepotente*. (PCN_LP, p.19)

As marcas que aparecem em (4) dialogam diretamente com uma representação do docente enquanto sujeito resistente, o qual precisa ver os parâmetros não como instrumentos de orientação, mas como exigência (*exige a*) e, novamente, uma imposição do Estado diante da figura conservadora e *prepotente* que impede que mudanças e melhorias ocorram. A noção de *resistência* é retomada em diferentes passagens do texto, como em (5):

⁴⁸ Vimos tal referência no Capítulo 2, especificamente na página 38.

(5)

Em geral, as ações escolares são *arquitetadas* sob a forma de textos que *não comunicam*” ou são interpretadas de forma diferente entre educadores e educandos. Há *estereótipos educacionais* complexos e *difíceis de serem rompidos*, como no caso do ensino das classificações apriorísticas de termos gramaticais. *Nada contra ensiná-las*. O problema está em *como* ensiná-las, em razão do ato comunicativo. (PCN_LP, p.18)

Temos que reconhecer aqui que não apenas a figura do professor é tomada enquanto espaço de resistência, produzindo dificuldades no processo de construção desses novos saberes, mas também o público-alvo a que o ensino se destina (*educandos*). A diferença neste quesito é a de que o livro dos PCN_LP não chega a este segundo público (os alunos), isto porque, destinado aos coordenadores, gestores etc., o PCN_LP foca seu discurso em um interlocutor *sempre* retomado: o professor.

Ainda em (5), apesar da crítica em função da posição arraigada e pouco produtora dos professores-resistentes (*difíceis de serem rompidos*), há uma mea-culpa construída. *Nada contra ensiná-las*, é a forma como o documento constrói um canal de comunicação entre Estado e organização da escola ao relativizar a pertinência de ações que cabem pouco dentro do *novo* modelo: é preciso rever *o como* ensinar tal ação (a gramática) de modo que seja pertinente às diretrizes postuladas. Continuando:

(6)

Haverá sempre o jogo da alteridade manifesto pela linguagem, o poder de manipular o *discurso autoritário* do “eu mando, você faz”, os papéis assumidos pelos interlocutores que *evitam ouvir os subalternos*, porque esses não detêm, no turno do diálogo, o poder simbólico/econômico. (PCN_LP, p.19)

Assim como *estereótipos educacionais* *difíceis de serem rompidos*, o enunciado *Haverá sempre* também cumpre a função de denunciar a postura resistente daqueles sujeitos que, frente às novas diretrizes do Estado, mantêm uma postura arrogante (“*eu mando, você faz*”, *evitam ouvir os subalternos, prepotente*). Esta postura resistente é algo, então, que

perdura ao longo do tempo (*sempre*) e exige o movimento de convencimento (por meio do discurso que se produz no documento) para que novas concepções (como o discurso reflexivo e o diálogo), possam ser parte da realidade escolar.

Estas novas concepções, a que se filiam o discurso oficial, parecem contraditórias com a postura do Estado para se fazer entender diante dos professores em exercício. No instrumento do PCN_LP, percebemos que, no lugar de construir laços com a figura docente, o *dialogar*, é produzido um discurso que traça uma *representação negativa* desse profissional (*autoritário, prepotente*, por exemplo) com quem se deve agir de forma enérgica (*exigir, romper estereótipos*). Em (7), essa representação negativa se consolida:

(7)

(...) no processo interlocutivo há *imposições sociais de hierarquia* entre os *pares* que procuram *refrear* a verbalização de pensamentos e sentimentos considerados “*subalternos*” ou não referendados pelas *autoridades que autorizam e controlam* comportamentos pela linguagem. (PCN_LP, p.20)

Os pares (os professores) aqui mencionados são uns que se consideram “melhores” do que os outros e, por isso, *refreiam* as ações reflexivas (positivas) que são tomadas pelo Estado. Em (7) se constrói uma imagem negativa de todo o cenário ligado ao ensino de LP em uma escola que permite *hierarquização, autoridades que autorizam*, a presença de algo *subalterno* (a alguém ou a alguma outra forma de linguagem, neste caso).

(8)

Dirão muitos que esse não é trabalho só para o professor de Português. *Sem dúvida*, esse é um trabalho de todas as disciplinas, mas pode ser a Língua Portuguesa o *carro-chefe* de tais discussões. (PCN_LP, p.19)

O inimigo sempre volta. Colocados em posições discursivas distintas, as concepções do professor (negativas) são contrapostas às *novas* perspectivas do Estado (positivas) e a *tensão* entre elas é marcada discursivamente ao longo do PCN_LP, como podemos observar. Neste trecho (8), *Dirão muitos* é o enunciado que coloca a presença desse “inimigo” das

propostas do Estado como destinatário da mensagem que se produz. Como analisado no trecho (5), aqui também, após apresentar o aspecto negativo, busca-se construir uma aliança (*Sem dúvida*), de forma a encontrar brechas que possibilitem o ingresso (aceite) deste novo discurso pelos sujeitos-resistentes.

A construção deste *novo* discurso (positivo) é realizada por meio da filiação teórico-metodológica (como vimos acima) e por meio da constituição de novas perspectivas de ensino (por competências). No PCN_LP são constituídas 4 competências para a área de LP: 1) Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social; 2) Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas); 3) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal; 4) Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

(9)

Quanto mais dominamos as possibilidades de uso da língua, mais nos aproximamos da eficácia comunicativa estabelecida como norma ou a sua transgressão, denominada estilo. (PCN_LP, p.21)

Os aspectos positivos deste novo tratamento com a língua no interior da disciplina de LP são realçados neste trecho (9) por meio de adjetivação (*eficácia*) e, no trecho (10), são construídos pela ideia de modernidade (*flexível* no mundo moderno), demanda relevante no contexto em que a Sociedade do Conhecimento, conforme já apontamos acima, vai se constituindo.

(10)

Os gêneros discursivos cada vez mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre a natureza social da língua. (PCN_LP, p.21)

Ainda no trecho (10) é possível reconhecer, além da ideia de *competência*, fortalecida pelos PCN, a ideia de *gêneros discursivos*, consolidando uma mudança significativa na concepção de ensino de LP por sugerir que o texto fosse tratado em diferentes esferas (socioculturais, estéticas etc.).

(11)

A *opção* do aluno por um ponto de vista *coerente*, em situação determinada, faz parte de uma *reflexão* consciente e assumida, *mesmo que* provisória. A importância de *liberar* a expressão da opinião do aluno, *mesmo que não seja a nossa*, permite que ele crie um sentido para a comunicação do seu pensamento. (PCN_LP, p.21-22)

No trecho (11), em que se formula a perspectiva deste novo discurso para o aluno, são utilizados enunciados que reforçam o tom positivo da proposta (*opção, reflexão, liberar*). Assim como nos trechos em que observamos a presença do tom negativo diante da postura do professor, após os quais era colocada uma ressalva (*sem dúvida, nada contra*), reaparece também aqui (*mesmo que...*) por duas vezes, uma ligada à reflexão (*pelas opções do aluno*) e outra para diferenciar a posição do aluno e a *nossa* (*Estado e corpo escolar*). No uso destas ressalvas, podemos nos questionar se de fato há esse espaço de *liberdade* para que o aluno expresse sua *opinião*, ou se esta ideia apenas revela mais *tensões*, na relação entre Estado e escola, que buscam ser amenizadas.

Ainda para consolidar o *novo* discurso de método e teoria o documento produzido precisou projetar os diferentes agentes participantes no processo de constituição desta base curricular *inovadora*. O caminho aqui percorrido demonstra como houve essa articulação entre os diferentes discursos, primeiramente, na desqualificação do discurso anterior para serem apresentadas as novas perspectivas teórico-metodológicas, depois na construção da figura do professor-resistente, frente a qual a postura de *exigência* (autoritária, portanto) seria necessária para movimentá-lo de um lado/postura (negativo) a outro (positivo). Por fim, o documento reforça a inserção dessas novas ideias, mas em todo o texto é possível perceber marcas de um posicionamento autoritário do Estado, sempre em disputa com um “inimigo”

cujo objetivo é produzir contrapontos e invalidar o que ele (o Estado) produz. Conforme observamos em (12):

(12)

Ao ler este texto, muitos educadores *poderão perguntar* onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os *conteúdos tradicionais* foram incorporados por uma *perspectiva maior*, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico em que os locutores se comunicam. Neste sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, *desde que* possa colaborar para a objetivação das competências em questão. (PCN_LP, p.23)

Ao ler este texto, faz referência direta aos leitores-alvo dos documentos (os professores) que são representados, conforme viemos analisando, de forma resistente às proposições do Estado. Neste trecho, a representação do educador constitui-se de modo negativo, sendo que já é esperado que eles não aceitem (questionando, *poderão perguntar*) posicionamentos teórico-metodológicos tão relevantes (positivos) para que a mudança significativa (*democratizante, social*) fosse realizada no interior da Educação Básica brasileira. O que podemos ver ao longo da análise e se reforça neste trecho (12) é que, apesar das alterações elencadas, os *conteúdos tradicionais* não devem ser considerados negativos, antes (*desde que*), o modo a forma/o como realizá-los é que deva ser revisto pelos professores.

Na área da Licenciatura, também há consonância com o discurso produzido na LDB/96 e também são projetadas *competências* para a formação de professores no P9/01.

(13)

A constituição das competências é *requerimento* à própria construção de conhecimentos, o que implica, primeiramente, *superar a falsa dicotomia* que poderia opor *conhecimentos e competências*. (...) Na relação entre competências e conhecimentos, há que considerar ainda que a constituição da maioria das competências objetivadas na educação básica atravessa as *tradicionais fronteiras disciplinares*, segundo as quais se organiza a maioria das escolas, e *exige* um

trabalho integrado entre professores das diferentes disciplinas ou áreas afins.
(P9/01, p.32)

Notamos que a definição de competência é construída em relação (*requerimento*) a de conhecimentos, cuja dicotomia (*falsa*) deve ser superada. Para alcançar este fim, é exigido do professor a *integração* entre os pares de diferentes áreas e disciplinas e o atravessamento das *tradicionais* fronteiras disciplinares. Continuando:

(14)

Conceber e organizar um curso de formação de professores implica: a) *definir o conjunto* de competências necessárias à atuação profissional; b) tomá-las como *norteadoras* tanto da proposta pedagógica, *em especial* do *currículo* e da *avaliação*, quanto da *organização* institucional e da *gestão* da escola de formação.
(P9/01, p.36-7)

Ocupando lugar central nas novas Diretrizes de Formação inicial, a noção de competência, encontrada no trecho (14) revela a necessária revisão estrutural a ser realizada nos cursos de formação (*segundo os quais se organiza a maioria das escolas*), englobando *currículo, organização, gestão e avaliação*.

(15)

Nos cursos de formação para as séries finais do ensino fundamental e ensino médio, a *inovação* para as licenciaturas é a identificação de procedimentos de seleção, organização e *tratamento dos conteúdos*, de forma *diferenciada* daquelas utilizadas em cursos de bacharelado (...) (P9, p.47)

A discussão e preocupação recente com a formação docente, conforme viemos apontando ao longo do trabalho, fica clara aqui, ao notarmos que, ainda em 2001, quando se publica o P9, trata-se enquanto matéria *inovadora* a diferenciação entre conteúdo da formação em Licenciatura e da formação no Bacharelado. Vejamos:

(16)

Para atender à *exigência de uma escola comprometida* com a aprendizagem do aluno importa que a formação docente seja ela própria *agente de crítica* da *tradicional* visão de professor como alguém que se qualifica *unicamente* por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com as crianças, adolescentes e jovens adultos. É preciso enfrentar o *desafio* de fazer da formação de professores uma *formação profissional* de alto nível. Por formação profissional, entende-se a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica. (P9/01, p.29)

Assim como analisado no PCN_LP, o *tradicional* aqui também é posto como algo ruim (negativo) e está em contraposição ao modelo de *escola comprometida com a aprendizagem*⁴⁹. A ideia do tradicional, então, vincula-se a do professor enquanto sujeito com *dotes pessoais, paciência e gosto* – o conceito de *dom para lecionar*⁵⁰ – enquanto, em contrapartida, deva ser imposta uma ideia de professor como *profissional* – e, portanto, com o estabelecimento de diretrizes formativas voltadas ao exercício da profissão (nem *genérica*, nem *acadêmica* apenas), como observamos a seguir:

(17)

(...) o currículo precisa *conter os conteúdos necessários* ao desenvolvimento das competências *exigidas para o exercício profissional* e precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões: na sua dimensão *conceitual* – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão *procedimental* – na forma do saber fazer e na sua dimensão *atitudinal* – na forma de valores e atitudes que estão em jogo na

⁴⁹ Esta discussão está presente na tese de ANGELO, G. L. *Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa* (tese) -- Campinas, SP : [s.n.], 2005. Neste trabalho, Angelo (2005) analisa a constituição do discurso sobre ensino tradicional de LP de acordo com os discursos produzidos por entrevistas com professoras de LP já aposentadas.

⁵⁰ Apesar de parecer ser este um discurso ultrapassado, ainda vemos veicular no senso comum a ideia da profissão docente enquanto dom/ missão. Este assunto pode ser lido no trabalho de Behrens, (BEHRENS, M. A. *O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários*. Em: Ver Educação: Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 439-455, set./dez. 2007) e ainda na reportagem do G1: '*PROFESSOR não é profissão, é missão*', afirma Alexandre Garcia. G1. 06 de agosto de 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2014/08/professor-nao-e-profissao-e-missao-afirma.-alexandre-garcia.html>. Acesso: 25/06/2016.

atuação profissional e devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola. (...) Para que a aprendizagem possa ser, de fato, *significativa*, é preciso que os conteúdos sejam analisados e abordados de modo a formarem uma *rede de significados*. (P9/01, p.33)

Aqui se explicitam quais sejam as competências exigidas para a formação inicial do professor, desenvolvida em três dimensões. Há uma *flexibilização* entre o que seja considerado necessário para o currículo: são os *conteúdos* que formam uma *rede de significados*. Associando à análise da categoria **autonomia**, na qual observamos que o conceito *flexibilização* se aproxima mais da ideia de liberdade de escolha e/ou livre-arbítrio, notamos aqui que também a escolha curricular oferece essa *flexibilização* para as demandas específicas de cada IES formadora.

No P492/01, as competências também são tratadas como elemento relevante para o processo contínuo de formação do profissional, contudo, para que as competências sejam construídas, não é necessário excluir as disciplinas *convencionais*.

(18)

Portanto, é necessário que se *amplie* o conceito de **currículo**, que deve ser concebido como *construção cultural* que propicie a *aquisição do saber* de forma *articulada*. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente *orgânica*, o currículo deve ser constituído tanto pelo *conjunto* de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Assim, define-se currículo como todo e qualquer *conjunto de atividades acadêmicas que integram um curso*. Essa definição introduz o conceito de atividade acadêmica curricular – aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias para a sua formação e que possa ser *avaliada interna e externamente* como processo contínuo e transformador, *conceito que não exclui as disciplinas convencionais*. (P492, p.29)

Sobre conteúdos curriculares, o P492/01 em (18) define o que seja proposto para ampliar o conceito de currículo por noções de constituição (*construção, articulação,*

orgânica), partindo do que já está sendo oferecido (*disciplinas convencionais*) e não anulando o que se produziu anteriormente.

(19)

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos **Estudos Linguísticos e Literários**, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os *estudos linguísticos e literários* devem fundar-se na *percepção de língua e da literatura como prática social* e como forma mais elaborada das *manifestações culturais*. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade. (P492/01, p.31)

A diversidade necessária aos formandos em Letras exige que o currículo contemple os diferentes conteúdos. Neste trecho (19), a importância *dos estudos literários* é colocada em evidência maior pela primeira vez junto ao conceito de Competência; aqui ainda se nota uma maior preocupação com as questões culturais (*manifestações culturais, abordagem intercultural*), respondendo a demandas não apresentadas nos PCN_LP, por exemplo.

As demandas que surgiram a partir da publicação dos PCN_LP, assim como já previsto no documento (por exemplo, na utilização dos verbos no futuro do indicativo, fica clara a projeção de críticas ao documento – trechos (8) e (12)) tiveram que ser respondidas por meio de outro instrumento curricular, os PCN+, publicados apenas dois anos após os PCN_LP. Com o subtítulo **A reformulação do Ensino Médio e as áreas do conhecimento**, o documento se justifica pelo seguinte enunciado:

(20)

Este livro é *dirigido ao professor*, ao coordenador ou dirigente escolar do ensino médio e aos responsáveis pelas redes de educação básica e pela formação profissional permanente de seus professores. (...) Esta publicação traz *orientações*

educacionais que, *sem qualquer pretensão normativa*, buscam *contribuir* para a implementação das *reformas* educacionais definidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) (PCN+, p.7)

Em (20), é possível notar o direcionamento, não apenas ao público-alvo (dentre os quais, o primeiro é a figura do professor), mas também aos direcionamentos que tal instrumento proverá *orientações*, em caráter *não-normativo*, enquanto modo de *contribuição*. Conforme o previsto na LDB/96, assim como os PCN_LP, mostra-se aqui a necessidade de ampliar a discussão para que se consolidem as *reformas educacionais* previstas e construídas ao longo da gestão do governo FHC.

O tom de justificativa perpassa todo o discurso inicial dos PCN+, em que os parâmetros são apresentados. Vejamos:

(21)

Cada disciplina ou área de saber abrange um conjunto de conhecimentos, que *não se restringem a tópicos disciplinares* ou a competências gerais ou habilidades, mas constituem-se em sínteses de ambas as intenções formativas. (PCN+, p.9)

As novas orientações para o ensino tentam esclarecer ao leitor (professor) que os parâmetros anteriormente construídos não devem ser lidos apenas como *tópicos*, antes *sínteses* de *intenções* formativas. Esta *contribuição* dos PCN+ deve ser entendida, portanto, como modo de reconstruir (*reformular*) o pensamento sobre a Educação no país, conforme o Estado tentava realizar desde a publicação dos PCN_LP. Na seção em que discute **Conhecimentos, competências, disciplinas e conceitos estruturantes**, vemos a ligação com o subtítulo (*reformulação do EM*), justificando-o e colocando-se, sempre, em oposição a um *outro* (anterior, tradicional, ultrapassado, em suma, negativo):

(22)

O *novo* ensino médio deve estar atento para *superar* contradições *reais* ou *aparentes* entre conhecimentos e competências. (PCN+, p.14)

A ideia de *novo* enquanto elemento *positivo* é fator presente ao longo dos PCN_LP e aparece novamente em nossa análise nos PCN+. O que é novo sempre substitui algo velho, arcaico: este novo é instrumento de *superação* para contradições postas em duas linhas: *reais* ou *aparentes*. Na construção interdiscursiva ao longo da análise dos PCN_LP, observamos a presença sempre reiterada de um *discurso outro* (o qual identificamos como o “*inimigo que sempre retorna*”), ao qual o discurso produzido no documento tenta responder, refutando-o. Ao acusar que existam contradições *aparentes*, novamente essa oposição é marcada, desqualificando o discurso do *outro* (que o critica), relegando a ele um lugar de falácia. Neste caso, o *outro* pode ser compreendido como o *discurso de resistência* que impede o empoderamento do Estado na tentativa de imposição de um currículo.

(23)

Como já ressaltamos, os conceitos e temas apresentados nesta proposta não são a única forma de organização do ensino na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. *Mesmo sendo aceitos*, eles *podem e devem* ser modificados de acordo com o ritmo e com as características da escola ou da turma. Tais conceitos e temas estruturadores *são uma sugestão* de trabalho, *não um modelo fechado*. Uma das *vantagens* de se adotar esse esquema ou outro equivalente é que, além de permitirem uma organização disciplinar do aprendizado, também dão margem a alternativas de organização na área e no conjunto das áreas, como veremos. (PCN+, p.17)

Na tentativa de conquistar a simpatia e aceite dos sujeitos-docentes, o PCN+ também realiza o processo sedutivo de apontar caminhos e justificativas que levem o professor a aderir ao discurso oficial proposto pelos materiais de referência curricular. Estes traços são marcados ao longo do discurso no trecho (23): *não são a única forma; mesmo sendo aceito...podem e devem ser modificados; são uma sugestão; uma das vantagens...*

Na constituição dos PCN+, há uma introdução e discussão de aspectos comuns à área (Linguagens e suas Tecnologias) e uma parte destinada aos Conhecimentos de cada disciplina, assinada por autores específicos. No que cabe aos Conhecimentos de Língua Portuguesa, quem assina o documento é a professora doutora *Maria Parisi Lauria*. A autora apresenta três diferentes situações-problemas e tenta resolvê-las mobilizando os elementos teórico-

metodológicos sobre o ensino de LP defendidos pelo Estado, de forma a ressaltar a importância deles na resolução de situação diversificadas. Apresentando conceitos e competências a serem desenvolvidos, Lauria define cada um: 1. Linguagens: verbal, não-verbal e digital; 2. Signo e símbolo; 3. Denotação e conotação; 4. Gramática; 5. Texto; 6. Interlocução, significação e dialogismo; 7. Protagonismo.

Sempre em relação ao que foi tratado nos PCN, o PCN+ de LP também se busca desenvolver o potencial crítico do aluno, bem como a capacitação da leitura e expressão linguística por meio das competências. Vejamos:

(24)

Na esteira dos novos paradigmas da atual política educacional brasileira – que busca democratizar mais e mais o acesso à escola tornando-a parte ativa do corpo social – o ensino da língua materna deve considerar a necessária aquisição e o desenvolvimento de três competências: interativa, textual e gramatical. (PCN+, p.55)

Vamos do particular (autora) ao público (Estado), representados aqui pelo discurso de Lauria em defesa da *atual política educacional brasileira*. Cientes de que parâmetros e documentos para o ensino, em geral, são constituídos com a participação de sujeitos sociais que debatem e estudam sobre Educação no país, o que apontamos não é a pertinência teórica da autora, mas o modo como o instrumento de referência curricular particulariza a discussão por meio de uma *única voz*, marcada por utilizar o espaço para *defender* mais a favor de um discurso político do que um discurso teórico-metodológico, consoante ao que nos confirma o trecho seguinte:

(25)

É inegável que toda proposta de mudanças de que é alvo qualquer sistema passa, ou deveria passar, pela reflexão e eventuais adesão e ação dos profissionais que dele fazem parte. As rupturas efetivas de antigos paradigmas dependem sem dúvida da conscientização e da vontade de mudar dos profissionais envolvidos,

sem mencionar uma adequada *transposição* das idéias propostas no plano teórico para a prática. (PCN+, p.85)

O *inimigo* que persegue o Estado reaparece neste trecho (Estado enquanto *alvo*), colocando novamente o professor como protagonista (ou antagonista) na construção das mudanças. O enunciado (*deveria passar*) sugere que o modo autoritário de imposição dos currículos e da reforma, pelo Estado, seja uma última saída diante de sujeitos-docentes que não colaboram para a *ruptura efetiva* (outra vez, o velho é considerado algo *negativo*): são os professores que não refletem e não possuem vontade para deixar de lado *antigos paradigmas*.

A representação docente-resistente – sempre negativada – se desenvolve ainda quanto à sua formação inicial, no trecho (26), em que podemos entender que há dois tipos de resistência: dos velhos professores e dos novos professores:

(26)

Diante desse quadro, *há quem se pergunte*:

– Então não devo mais ensinar gramática? E a leitura dos clássicos nacionais, não deve mais ser exigida?

Perguntas como essas *revelam todo o peso da tradição* segundo a qual o professor de Português seria uma espécie de guardião da língua nacional.

Já os professores que *acabam de entrar* no mercado *ressentem-se*, em sua formação, das lacunas deixadas pelo ensino da língua pátria ao longo de seu próprio processo de escolarização. O exame atento do desempenho oral e escrito de bacharéis recém-formados em letras ou de candidatos a concursos de ingresso ao magistério deixa antever uma *série de dificuldades* no domínio das situações comunicativas a que são submetidos aqueles que se propõem a trabalhar, junto às futuras gerações, com a Língua Portuguesa. (PCN+, p.85-6)

há quem se pergunte..., quem é o sujeito-indefinido que sempre retorna na produção discursiva dos materiais curriculares voltados ao ensino de LP? Podemos compreender este como o discurso do *outro* ou do lugar da *crítica* ou ainda dos *professores-resistentes* ou todas essas possibilidades juntas. Neste trecho (26) é notável a desqualificação dos professores

responsáveis pela disciplina de LP no EM, por um lado devido ao peso da idade e a dificuldade de aceitar novas práticas, então, sujeitos-docentes que não rompem com *o peso da tradição*; por outro, *ressentidos*, sujeitos-docentes recém (e mal) formados, os quais, devido a uma *série de dificuldades*, não possuem domínio da disciplina que deverão ministrar. Nos dois lugares em que este professor se encaixa, a única saída possível é a adesão ao discurso *novo*, a uma *nova* perspectiva teórico-metodológica proposta nos PCN+.

Ficamos por aqui com a primeira parte da análise da categoria Competência. O que pudemos inferir ao longo dos trechos selecionados é que há uma relação maior de tensão na constituição da representação do professor de LP na etapa do Ensino Médio e esta tensão permanece de modo mais significativo nas referências curriculares para o ensino de LP. Isto porque, ao longo da análise identificamos que haja sempre a contraposição entre dois tipos de discurso: o *novo* e o *outro* (anterior), seja nos currículos para o ensino, seja na formação inicial. Todavia, nos currículos para ensino o discurso *outro* é sempre classificado de modo *negativo* (*tradicional, ultrapassado*), o qual não consegue permanecer no contexto de reforma e reformulação do que é proposto pelo Estado no período de produção dos documentos. Essa caracterização negativa do discurso *outro* é sempre mais forte quando se apresentam os elementos que caracterizam o discurso novo de forma *positiva* (*moderno, ligado às questões sócio-históricas etc.*).

Em contraposição, nos documentos de formação inicial, embora também apareça a construção de um *novo* discurso por meio das reformas curriculares, o discurso *outro* (anterior) não é classificado de maneira negativa e nem serve para justificar que se alterem as perspectivas teóricas. O que se apresenta é a ideia de *transformação* do que já é realizado, de um discurso *convencional* para um discurso que enalteça o perfil mais profissional e não apenas subjetivo dos formados em Letras.

Durante a análise foi possível verificar que em ambos lugares formativos, currículos para a formação inicial e currículos para o ensino, a noção de *competência* é a principal alteração teórico-metodológica apresentada com relação aos conhecimentos e conteúdos a ser trabalhados no ensino de LP para o EM. Há, então, a relação de consonância entre os documentos que se baseia em filiações (teórico-metodológicas) similares, como o *sociointeracionismo* e o *discursivo*, por exemplo. Apesar da consonância existente, os currículos se distanciam devido a visão de uma educação *orgânica* e das relações entre ensino e *cultura* (ou *intercultural*) que aparecem apenas nos documentos curriculares de formação inicial.

Na relação entre os documentos curriculares para o ensino analisados aqui, os PCN_LP e os PCN+, nota-se que há um tom mais autoritário e impositivo na produção do discurso nos PCN, abrandado no documento que é publicado na sequência, no qual há uma preocupação maior de pressionar menos o sujeito-docente e justificar mais – inclusive por meio de exemplos (como a situação-problema) – a pertinência da reforma educacional. Ao longo do que vimos sobre os PCN_LP, a justificativa também está presente, ora deslegitimando o discurso *outro* (anterior), ora apresentando ao leitor (sujeito-docente) as filiações teórico-metodológicas a que se associa. Nos PCN+, a justificativa é realizada pela *defesa* da importância da reforma e da preocupação do Estado na boa execução desse novo currículo. A particularização do discurso – que se torna mais subjetivo ao ser assinado por apenas um(a) autor(a) – possibilita que pensemos na ideia de discurso de defesa, sendo que não é o próprio Estado que fala sobre si (e se vangloria), mas um outro que realiza este papel. O lugar de defesa das propostas do Estado termina colocando a autora em posição de ataque à formação docente, seja apresentando o sujeito-docente como resistente às mudanças, ou então como sujeito com uma formação lacunar, o qual possui uma *série de dificuldades* para trabalhar em sua profissão.

De modo geral, compreendemos que há, então, na categoria **Competência**, tanto *dissonâncias* quanto *consonâncias* na produção de documentos formativos para o professor de LP/EM. Essa oscilação acaba produzindo *tensão* ao longo do processo de formação do docente, no lugar em que as reformas trazem um novo tratamento, de modo mais *interessante* inclusive, para o trabalho com a Língua Portuguesa, mas mesmo assim não permitem que o sujeito-docente se veja presente em sua constituição.

4.2.2 Competência em contexto neoliberal moderado

Em continuidade à análise sobre a categoria Competência, trabalharemos adiante com documentos publicados na gestão de Lula (2003 – 2010), em que o conceito de Competência é mantido e, junto a ele, novas perspectivas são englobadas, como a ideia de Direitos e justiça

social, por exemplo. Para trabalhar com essa categoria, selecionamos quatro documentos, sendo⁵¹:

q) O **Parecer CNE/CP nº 5/2006** aprecia Indicação CNE/CP nº2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. O tratamento das questões referentes à Formação de Professores para a Educação Básica foi realizado pela Comissão Bicameral, também responsável por elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

r) O **Ensino Médio Inovador** foi estabelecido pela **Portaria nº971 em 9 de outubro de 2009**. Neste documento, justifica-se que o necessário tratamento do Ensino Médio deriva de uma demanda histórica, sendo que, ao longo da história da educação brasileira este se apresentou como o nível de maior complexidade para a estruturação de políticas públicas, tanto por conta dos desafios da sociedade moderna quanto pela sua natureza intermediária entre o Ensino Fundamental e a Educação Superior.

***Ainda utilizaremos os itens: j) Res01/09 e k) Res04/2010, descritos na Categoria Autonomia.**

O documento P5/06 é publicado em resposta a um documento produzido pela gestão anterior e visa tratar das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica. Dentro deste contexto, apontam-se duas possibilidades formativas:

(27)

A formação de docentes no nível superior para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Profissional de nível técnico, destinada a portadores de diploma de Educação Superior, poderá se realizar por meio do *aproveitamento de estudos* – e consequentemente pela integração os projetos regulares das licenciaturas mantidas pelas instituições de

⁵¹ Também aqui utilizaremos siglas para o tratamento dos documentos ao longo da análise, sendo respectivamente: P5/06 e EMIInovador.

ensino – ou por meio de *Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes*; (P5/06, p.3)

O *aproveitamento de estudos* pode ser compreendido como a continuação ou complementação do bacharelado em cursos de licenciatura, enquanto o *programa especial de formação* se refere a projetos formativos cujo objetivo era alcançar a formação especializada de professores atuantes na Educação Básica.

(28)

Os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes, nos termos do art. 63, inciso II, da Lei nº .394/96, passarão a ser regidos por *novos padrões*, devendo observar as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores* e para os *campos de conhecimento pertinentes*, conferindo habilitações conforme um quadro de correspondências relativas ao curso de graduação originalmente cursado, *revogando-se* a Resolução CNE/CP nº2/1997, cuja revisão já havia sido prevista no seu próprio texto; (P5/06, p.3)

Em (28), novamente é instituída a ideia de novo (*novos padrões*) ao que se almeja para a formação docente, na qual se contemplem tanto as Diretrizes (gerais) quanto os conhecimentos pertinentes (específicos). Aqui, a discussão sobre formação inicial revela carências quanto ao processo que, historicamente, demonstra lacunas estruturais, como a obrigatoriedade, apenas recente (a partir da LDB/96), da formação em nível superior para o trabalho com a Educação Básica.

No quadro específico do EM, o número de professores não-especializados (sem formação em nível superior) sempre foi reduzido, dada a característica histórica de ser esta etapa um lugar de prestígio social, como apontamos no decorrer deste trabalho. Porém, também a demanda por professores para o trabalho com esta etapa era historicamente menor, e esta mudança, a partir dos anos 1990, reflete na contratação de sujeitos que muitas vezes são

provenientes de cursos (de formação superior) aligeirados ou de má qualidade, demonstrando que a formação em nível superior não equivale a boa qualificação para o trabalho docente⁵².

Frente a essas lacunas, o Programa Especial para Formação foi um dos caminhos encontrados para resolver tal necessidade:

(29)

Os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes poderão ser ministrados, *independentemente de qualquer autorização prévia*, por qualquer instituição de educação superior que mantenha *no mínimo um curso* de licenciatura já reconhecido no mesmo campo de conhecimento, devendo ser levados em consideração *por ocasião da renovação de reconhecimento* do(s) curso(s) de licenciatura oferecidos pela instituição; (P5/06, p.3-4)

Neste trecho (29), o modo como os *programas especiais para a formação* são tratados importa mais quantitativa do que qualitativamente, dado que a *autorização* para o estabelecer o curso de formação não precisa ser direta (*independentemente*). Este fator é de suma importância para compreendermos como a instalação de programas de formação docente revela mais a necessária *atualização de dados* (o número de professores com qualificação em nível superior, por exemplo) do que a *forma* (os conhecimentos, os conteúdos e competências) trabalhada neste processo formativo. Continuando:

(30)

A partir da data da publicação da Resolução em anexo, fica *vedada* a abertura de novas turmas de Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes *organizadas com base* na Resolução CNE/CP nº2/1997 e 2/2002. (P5/06, p.4)

O processo de formação, estabelecido em 2006, funciona também como o discurso do novo, conforme viemos apontando ao longo desta categoria **Competência**. O uso do verbo (*vedada*) relacionado às resoluções de 1997 e de 2002 apontam como o novo caminho

⁵² Este fato é apontado por Lauria no PCN+, conforme analisamos no trecho (26) desta seção. Ainda foi discutido por Louzano et al. (2010), apresentado na Introdução deste trabalho.

independe do que se compreendia enquanto Programa de formação docente anteriormente. Comum nos dois períodos, este discurso do *novo* em contraposição a um *outro* é sempre realizado numa dicotomia positivo vs. negativo, respectivamente. Ao tratarmos de formação inicial, é importante ressaltar como esse *novo* discurso de formação apresenta traços de menor importância com o modo como o processo formativo se realiza e mais com o número de sujeitos formados ao longo do período analisado, o que compromete a qualidade de ensino e o compromisso do Estado com a Educação Básica no país.

Este fator também aparece nas Diretrizes que tratam do programa emergencial de segunda licenciatura, na qual dispõe-se que:

(31)

Art 4º. A organização curricular do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública *deve articular* duas dimensões: a formação *pedagógica* e a formação *específica* nos conteúdos da área ou disciplina para a qual está licenciado. (Res01/09, s/p)

Nos documentos do *programa especial* de formação pedagógica, no trecho (31), também está clara a preocupação com a formas de consolidação do processo formativo (*deve articular*), nos âmbitos pedagógico e específico. Ainda que não faça parte do processo de formação inicial dos professores, este documento apresenta falhas no processo de formação, posto que tal preocupação deveria ser presente nos cursos de primeira graduação (inicial) e ser um elemento *sine qua non* no processo formativo. Além disso, cabe aqui pensarmos que a inclusão de *Programas Emergenciais* figura a falta de professores diante da demanda produzida nos sistemas de ensino.

A articulação proposta na Res01/09 deve ocorrer a partir de três núcleos (contextual, estrutural e integrador). Para analisarmos os conteúdos e conhecimentos pretendidos neste processo de formação, vejamos:

(32)

b) *Núcleo Estrutural*, abordando um *corpo de conhecimentos* curriculares, sua organização *sequencial*, avaliação e integração com outras disciplinas, os *métodos*

adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino e aprendizagem. (Res01/09, s/p)

Neste trecho (32), ao tratar do Núcleo Estrutural dos cursos de formação docente, o documento traz elementos que pouco refletem a discussão das *novas* perspectivas, pois (*corpo de conhecimento*), (*organização sequencial*) e (*métodos adequados*) estruturam a formação de modo pouco flexível, cumprindo um papel menos democrático e mais autoritário.

O discurso do *novo*, neste período, não aparece apenas na formação inicial, mas ainda nos documentos curriculares de formação para o ensino. No ano de 2009 o governo federal aprova o EMInovador, documento cujo objetivo principal é discutir este lugar de formação da Educação Básica (sua última etapa, em contexto não-profissionalizante) e apresentar projetos de investimento para sua melhoria. Dividido em: i. Justificativa, ii. EM no Brasil, iii. Pressupostos para um currículo inovador de ensino médio, iv. Plano de implementação, v. Linhas de ação/componentes, vi. Descrição das linhas de ação, monitoramento e avaliação do programa, vii. Previsão orçamentaria/ Categoria de Despesa e Plano de Ação/Cronograma; nos interessarão os três primeiros tópicos. Vejamos:

(33)

As disposições legais sobre o ensino médio deixam clara a importância da educação geral como *meio de preparar para o trabalho* e formar pessoas *capacitadas à sua inserção social cidadã*, de se perceberem como sujeitos de intervenção de seu próprio processo histórico, atentos às transformações da sociedade, e compreendendo os fenômenos sociais e científicos que permeiam o seu cotidiano, possibilitando, ainda, a *continuação de seus estudos*. (EMInovador, p.3)

Quanto aos objetivos centrais do EM, este trecho (33) retoma o que vimos na categoria **autonomia**: neste período de governo, o Estado se importa não apenas com o *mundo do trabalho* ou a formação *cidadã* (aqui, *inserção social* é um termo que revela cidadania para além da participação, como sentimento de pertencimento social), mas ainda com a *continuação* dos estudos. Na justificativa, elencar esses objetivos aponta um *novo* horizonte e

uma *nova* perspectiva diante do ensino de LP nesta etapa da Educação Básica, identificados com essa *nova* gestão.

(34)

A identidade do ensino médio se define na *superação do dualismo* entre *propedêutico e profissionalizante*. Importa, ainda, que se configure um modelo que *ganhe identidade unitária* para esta etapa da educação básica e que assuma formas diversas e contextualizadas, tendo em vista realidade brasileira. *Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário*. (EMInovador, p.4)

O *dualismo* na identidade do EM, historicamente constituído, é uma das críticas recorrentes a esta etapa do ensino, a qual não vê seu perfil consolidado (por isso é importante um *novo* modelo que faça com que o EM *ganhe identidade unitária*). Outra vez, o *novo* modelo é colocado em contraposição a um outro/antigo (*superação*) para salvar a escola básica brasileira. O novo é colocado ao lado de uma forma (*diversa*) e (*contextualizada*) enquanto o outro/antigo está ao lado de (*interesse imediato*), (*pragmático*) e (*utilitário*). No trecho (35), seguimos observando como essas mudanças são construídas no documento:

(35)

(...) pretende *estabelecer mudanças significativas* nas escolas públicas de ensino médio, não profissionalizante, no país, *revertendo os dados* relativos a esta etapa da educação básica, capaz de incorporar componentes que garantam maior *sustentabilidade das políticas públicas*, reconhecendo a importância do estabelecimento de uma *nova* organização curricular, que possa fomentar as bases para uma nova escola de ensino médio. (EMInovador, p.16)

Desde o título que leva o projeto (*Ensino Médio Inovador*), apresenta-se como *positiva* a ideia de *novidade/ inovação*, ou seja, do modelo *novo* para conseguir modificar as demandas não atendidas no processo de formação dos alunos do EM. Assim, (*mudanças significativas*)

possibilitam que, (*revertendo dados*), que são o legado de gestões anteriores, o Estado alcance a (*sustentabilidade das políticas públicas*) e fomenta as bases da Educação Básica brasileira.

(36)

Dessa forma, *novas propostas curriculares* podem *promover inovações* nas práticas educacionais. Entendemos que o desenvolvimento de *novas experiências curriculares* estimula *práticas educacionais significativas* e *permite* que a escola estabeleça outras estratégias na formação do *cidadão emancipado* e, portanto, intelectualmente autônomo, participativo, solidário, crítico e *em condições de exigir* espaço digno na sociedade e no mundo do trabalho. (EMInovador, p.16)

Novas propostas curriculares, nova organização curricular, mudanças significativas, modelo com identidade unitária são os termos que o documento retoma para construir *novas* políticas públicas. Conforme vimos nas OCEM (categoria **Autonomia**), comparadas aos PCN_LP e aos PCN+, a perspectiva teórico-metodológica dos programas de governo durante os dois períodos (1995/2002 e 2003/2010) são similares, deste modo, é preciso marcar, discursivamente, como, apesar dessa consonância, os governos são diferentes – e trabalham com essas perspectivas por meio de *novas propostas políticas*. Esta diferenciação entre os governos é de suma importância para que eles permaneçam se consolidando enquanto rivais no espectro político.

Como marca de nova gestão, um dos elementos de diversificação foi a inclusão de sujeitos ao processo de cidadania (inserção, como visto no trecho (33)), como pode ser identificado aqui por (*cidadão emancipado*) ou (*condições de exigir espaço digno*) em que o sujeito-social é englobado ao discurso de Direito social, conforme analisamos acima.

Nessa linha, o documento apresenta uma perspectiva que visa *fomentar, estimular e gerar condições* para que as instituições formulem seus projetos em coerência a suas necessidades próprias. Vejamos:

(37)

Do ponto de vista organizacional, *não se acrescentaria mecanicamente* ao currículo componentes *técnicos*, ou de iniciação à *ciência*, ou, ainda, atividades

culturais. Obviamente, tais componentes deverão existir, mas seriam necessariamente *desenvolvidos de forma integrada* aos diversos conhecimentos. Não se trata de uma proposta fácil; antes, é um *grande desafio a ser construído processualmente* pelos sistemas e instituições de ensino, visando a práticas curriculares e pedagógicas que levem à formação plena do educando e possibilitem *construções intelectuais elevadas*, mediante a apropriação de conceitos necessário à intervenção consciente na realidade. (EMInovador, p.18)

Neste trecho (37) o tratamento sobre os documentos anteriores se apoia em críticas ao modo como o *novo* modelo curricular da gestão FHC não foi eficaz. Organizados (*mecanicamente*), sem permitir o desenvolvimento de (*forma integrada*), apenas diante de uma proposta de EM inovador poderá se aceitar esse (*grande desafio*). Em (37), o desafio aparece como projeto a ser *construído processualmente*, sendo *processo* a melhor forma (positiva), contrário a *mecânico* (negativa e pertencente ao discurso anterior), o que possibilita *construções intelectuais elevadas*.

(38)

A *intencionalidade de uma nova organização* curricular é erigir uma escola ativa e criadora construída a partir de princípios educativo que unifique, na pedagogia, **éthos, logos e técnos**, tanto no plano metodológico quanto no epistemológico. Entendendo que o projeto político-pedagógico de cada unidade escolar deve materializar-se, no processo de formação humana coletiva, o entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura (...). (EMInovador, p.19)

Podemos observar, em (38), como a pertinência da mudança é relacionada diretamente aos critérios de conteúdos e de competências dos currículos de ensino de LP no EM. A intenção do documento (*intencionalidade*) é que a *nova organização* consiga ser mais integrada com as questões *ciência, cultura e trabalho*. Aproximado do que vimos na análise do período anterior, como já apontamos, há consonâncias na construção de *novo(s)* projeto(s), sempre justificado(s) enquanto importância social. Neste período da gestão Lula, alterações frente à condução das políticas públicas faz com que, para construção deste *novo* projeto de

políticas educacionais, o Estado inclua na sua pauta as discussões sobre Direito social (e de justiça social), dividindo com a União a responsabilidade pelas mudanças. Vejamos:

(39)

(...) a União tem a *responsabilidade* de criar *propostas inovadoras*, garantir as condições materiais e aporte financeiro que permitam as mudanças necessárias no âmbito do currículo nas escolas de ensino médio. (EMInovador, p.20)

A inovação do documento torna-se, então, *responsabilidade* social do Estado, o qual deve oferecer *garantias* para que as escolas consigam construir propostas pedagógicas pertinentes à sua realidade, autonomamente, portanto. Frente à ideia de responsabilidade/responsabilização, já desenvolvida neste capítulo, relegar ao Estado tal função é uma alteração significativa no processo de inovações, pois se torna claro que os sujeitos-docentes (e os demais sujeitos da comunidade escolar) não são os únicos responsáveis pelos resultados no processo de educação do país.

A responsabilidade social e o Estado de Direitos tornam-se elementos indispensáveis para a construção das Diretrizes para a Educação Básicas publicadas em 2010. Entre os objetivos deste documento, temos que as Diretrizes devam:

(40)

III – *orientar* os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, *indistintamente* da rede a que pertençam. (DCNEB/10, s/p)

No trecho (40), o documento se constitui a partir da preocupação com a questão de inserção e justiça social. Ao resolver que os cursos precisam tratar *indistintamente* os professores da rede, compreendemos a diversidade que existe no interior do grupo docente e a compreendemos que haja uma distinção, realizada pelos pares, de acordo com a rede de ensino em que atuam. Isto é, independente do contexto social e econômico em que a escola se

encontra, da formação inicial e da posição econômica do sujeito-docente, dentre outros fatores, as Diretrizes afirmam ser o papel dos cursos formativos uma possibilidade de inserção social igualitária.

(41)

Art 9º. A escola de *qualidade social* adota como *centralidade* o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe *atendimento* aos seguintes requisitos:

I – *revisão* das *referências conceituais* quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela. (DCNEB/10, s/p)

Determinado enquanto elemento central para a produção de políticas públicas – em função de uma *escola de qualidade social* – o estudante é o sujeito *atendido* pelas diretrizes. Com significado semelhante ao conceito de educar/*cuidar* (visto no trecho (46); categoria **Autonomia**), com o termo (*atendimento*) podemos pensar, então, que o Estado toma para si responsabilidades ligadas à amenização de cobranças sociais e que a escola figura como lugar ideal para que essa inserção de sujeitos até então excluídos venha a ocorrer.

Quanto aos conteúdos, o item I do trecho (41) utiliza o verbo *revisar* para tratar das perspectivas referenciais utilizadas na construção das Diretrizes. Este fato relativiza, em algum sentido, a construção recorrente do *projeto novo* em ruptura com o anterior.

(42)

O currículo deve *difundir* os valores fundamentais do *interesse social*, dos *direitos e deveres* dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não formais.

Na organização da proposta curricular, deve-se *assegurar o entendimento de currículo* como *experiências escolares* que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e *contribuindo para construir as identidades* dos educandos. (DCNEB/10,s/p)

Assim como *interesse social, direitos e deveres, construir a identidade dos educandos*, é proposto que o currículo de formação para a Educação Básica consiga compreender que o conjunto de competências e habilidades, de conhecimentos e conteúdos deva estar sempre vinculado ao projeto de sociedade e à realidade do aluno, dentro e fora da escola. Ainda que a construção de um discurso social (de Direito social) se encontre filiado ao discurso neoliberalista, diante das preocupações sociais com a Educação Básica, principalmente a pública, no país, é de suma necessidade que esses elementos estejam presentes e legislados no discurso oficial.

Isto porque, na conjuntura neoliberal, na qual a meritocracia é a mais *valorizada*, considerar o contexto social dos alunos, as diferentes experiências escolares e ajudar na construção da identidade dos educandos é fator diferencial para que a escola se constitua enquanto lugar democrático. No artigo nº13, continuamos a ver o tratamento referente à categoria Competência:

(43)

§ 5º A *transversalidade* difere da *interdisciplinaridade* e ambas complementam-se, *rejeitando a concepção de conhecimento* que torna a realidade como algo estável, pronto e acabado. (DCNEB/10, s/p)

O verbo rejeitar (*rejeitando*) retoma a ideia de (*concepção de conhecimento*) proposta em um momento anterior, também recusada pelos documentos produzidos ao longo da gestão de FHC, como apresentado na análise dos PCN, acima. Como o conceito de interdisciplinar já aparece nos documentos produzidos na gestão FHC, surge aqui uma nova proposição, a (*transversalidade*) a qual, junto a (*interdisciplinaridade*), serviria como complemento para que os (*desafios*) do EM pudessem ser enfrentados. Por fim, no artigo 47º, em que trata da Avaliação da aprendizagem, as Diretrizes apresentam que:

(44)

§ 2º Em nível operacional, a avaliação da aprendizagem tem, como referência, o *conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções* que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado

com aqueles princípios definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem assim no projeto político-pedagógico da escola. (DCNEB/10, s/p)

Consoante ao que propõe ao longo das Diretrizes, é possível entender, no trecho (44), a pertinência de construir instrumentos avaliativos em concordância com as orientações para o ensino e para a formação dos professores. Ou seja, apresentar propostas de avaliação referendadas no (*conjunto de conhecimentos*) dos alunos e não apenas em um currículo de conhecimentos (*conteudistas*) que não consideram a construção da identidade e a autonomia dos educandos.

O processo de construção de documentos ao longo da gestão Lula nos permite considerar que o papel do Estado, similar ao que observamos no período anterior, busca sempre constituir novas perspectivas quanto aos Conhecimentos/Conteúdos/Competências relacionados ao processo formativo dos sujeitos. Aqui, novamente há a inversão quanto à valorização da formação docente, em que encontramos maior cuidado na construção de documentos de formação para o ensino, porque traz para o debate a discussão sobre interesses sociais (inserção, justiça, direitos), sempre em consideração à diversidade de sujeitos sociais e dando importância para a construção da identidade dos sujeitos. Nos documentos de formação inicial, o problema estrutural da formação nas IES parece permanecer, dado que notamos uma preocupação maior com a remediação frente a uma formação inicial ruim, do que com a qualidade e reformas para o melhoramento desse processo de formação inicial.

4.2.3 Competência: do neoliberal moderado ao extremo

Na gestão da presidenta Dilma, muito do que é proposto enquanto *Competências e Habilidades* será realizado a partir do que se publicou na gestão anterior, principalmente a discussão sobre justiça social. Nestes documentos, entretanto, parece haver uma preocupação maior com a questão cultural e a inclusão dos alunos na escola como uma fuga do tratamento das questões de classe que demarcaram a gestão anterior. Analisaremos:

s) O Caderno de **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno I: ensino médio e formação humana integral / Ministério da Educação**, foi publicado pela Secretaria de Educação Básica em 2013 em consonância com o Pacto para o Ensino Médio.⁵³

***Ainda utilizaremos as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, item: I) DCBEB/13, descrito na Categoria Autonomia.**

Nas Diretrizes para a Educação Básica, nota-se que a proposta de um Estado de Direitos, em consideração à formação do sujeito e à qualidade social permanecem, mas há, no discurso, também uma busca por demonstrar o *novo*:

(45)

É importante considerar que este parecer está sendo elaborado na vigência de um *quadro de mudanças e propostas* que afetam todo o sistema educacional e, particularmente, o Ensino Médio (...). (DCNEB/13, p.148)

O uso da expressão verbal (*está sendo elaborado*) aponta para a construção deste novo quadro, com (*mudanças*) e (*propostas*) para a educação como um todo porém, *particularmente*, para o EM. Apesar de compartilhar o mesmo partido político e estar também filiada a um discurso neoliberal, o governo da Gestão Dilma também visa apresentar características próprias, desvinculando-se do já dito (*anterior, negativo*) para construir um sistema *novo (positivo)*.

(46)

A escola de *qualidade social* adota como *centralidade* o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, o que pressupõe, sem dúvida, atendimento a requisitos tais como: I – revisão das *referências conceituais* (...); IV – *inter-relação entre organização* do currículo, do *trabalho* pedagógico e da *jornada* de trabalho do professor, tendo como foco a aprendizagem do estudante; V – *compatibilidade*

⁵³ Utilizaremos a sigla: Pacto, Cad1.

entre a proposta curricular e a *infraestrutura*, entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade (...) (DCNEB/13, p.152)

A continuação no uso de termos e conceitos utilizados pela gestão anterior não são garantia de permanências no modo de construir políticas públicas. Ao informar que está sendo produzido um novo quadro de mudanças, o documento se desvincula ao antes produzido. Neste trecho (46), a *qualidade social* (também apresentada no período anterior, vide trecho (41), por exemplo) só é possível quando engloba todo o sistema educacional. Vemos no item I a pertinência da *revisão conceitual*, vinculada aos conhecimentos a ser adquiridos, enquanto os itens IV e V tratam da relação entre currículo e o trabalho docente. Segundo o trecho (46), importa que o *foco* de todo trabalho realizado para e pela escola seja a aprendizagem do aluno e, para isto, impõe responsabilidades ao sujeito-docente (*organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho*) e ao próprio Estado (*infraestrutura*), sendo esta condição indispensável, que exige (*compatibilidade*), para que a *qualidade social* seja alcançada.

Qualidade social está vinculada a um discurso de Direitos sociais o qual, por sua vez, só pode ocorrer em um contexto democrático de governo. Vejamos:

(47)

Em um *contexto democrático*, nos diversos níveis, etapas e modalidades, é imprescindível *propiciar espaços educativos em que a cultura de direitos humanos perpassa* todas as práticas desenvolvidas no ambiente escolar, tais como o *currículo*, a *formação inicial e continuada* dos profissionais da educação, o *projeto político-pedagógico*, os *materiais* didático-pedagógicos, o modelo de *gestão*, e a *avaliação*, conforme indica o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). (DCNEB/13, p.165)

Neste trecho (47), são citados todos elementos e sujeitos ligados a esse sistema educacional em construção. Interessa entender a forma como estes elementos se articulam a

partir da ideia de *cultura de direitos humanos*, baseada no PNEDH, também presente nas propostas do governo anterior.

(48)

A escola *persegue finalidades*. É importante ressaltar que os profissionais da educação *precisam ter clareza das finalidades* propostas pela legislação. Para tanto, há necessidade de *refletir sobre a ação educativa* que a escola desenvolve com base nas finalidades e os objetivos que ela define. Uma das *principais tarefas da escola* ao longo do processo de elaboração do seu projeto político-pedagógico é o trabalho de *refletir sobre sua intencionalidade* educativa. (DCNEB/13, p.170)

Em (48), há tanto uma resposta à demanda escolar quanto uma cobrança sobre o sujeito-professor. Ao afirmar que a escola *persegue finalidades*, o que o documento discute é o caráter sempre oscilante dos propósitos do EM no Brasil, como viemos trabalhando ao longo da escrita desta dissertação. Diante dessa conjuntura de incertezas, o Estado se vê cobrado a consolidar uma organização do EM que seja clara e tangível ao professor (e à escola de modo mais amplo).

Por outro lado, ao construir uma proposta de novo sistema educacional, o que o Estado tenta é dizer ao professor que essas *finalidades* (perseguidas por ele) estão bem delimitadas, restando a ele o trabalho de (*refletir*) e compreendê-las a partir dos instrumentos de formação para o ensino, como as Diretrizes.

O Pacto, consolidado em 2013, exige dos sujeitos-docentes a dedicação de 200 horas anuais para o processo formativo, destinadas a realização de atividades coletivas e individuais. Neste processo de formação continuada, os materiais, distribuídos digitalmente, encontram-se disponíveis em algumas plataformas da rede pública de ensino⁵⁴.

Dividido em duas etapas, sendo a primeira de formação mais geral, na qual se estabelecem os conceitos basilares do Pacto (nos seguintes eixos: Sujeitos do ensino médio e formação humana integral; Ensino médio e formação humana integral; O currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; Organização e gestão do

⁵⁴ Por meio da página oficial da Secretaria de Educação de São Paulo tivemos acesso a parte do material digital distribuído para a consolidação do Pacto pelo EM. O acesso público pode ser realizado no endereço: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/pactoensinomedio/MaterialDidatico.aspx> (Acesso em: 01/07/2016).

trabalho pedagógico; Avaliação no ensino médio; Áreas de conhecimento e integração curricular) e a segunda etapa destinada ao aprofundamento das ideias (por meio do trabalho com os eixos: Ciências Humanas – Sociologia, Filosofia, História e Geografia; Ciências da Natureza – Química, Física e Biologia; Linguagens – Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna.), o sistema formativo do Pacto ocorre por meio de Cadernos.

Para seguir a análise a partir da ilustração do Pacto pelo Caderno 1, publicado também em 2013, observamos primeiramente seu formato, similar a uma revista: cada página composta por uma coluna estreita, com o uso de caixas de diálogo – textos de apoio paralelos ao conteúdo principal, com apenas 51 páginas. Nele lemos que:

(49)

Tal formação, *caro professor da rede pública de educação*, não pode centrar-se exclusivamente nos conteúdos voltados para o *acesso ao ensino superior*, quer seja o vestibular ou o ENEM, tampouco o foco pode ser a formação *instrumental* para o mercado de trabalho, centrada na lógica das *competências para a empregabilidade*. Ambas são *mutiladoras* do ser humano. Ambas são *unilaterais* ao invés de se apoiarem na *omnilateralidade*. (Pacto, Cad.1, p.34)

Segundo o documento, a noção de *omnilateralidade* tem relação com a formação humana *integral*, em que se vincula a formação científica, tecnológica e humanística, a política e a estética, com vistas à emancipação das pessoas. No trecho (49), o documento apresenta novas perspectivas de formação (positivas) a partir dos traços negativos de uma perspectiva outra (anterior), como (*formação instrumental*), (*competências para a empregabilidade*), (*mutiladoras*) e (*unilaterais*). Continuando:

(50)

A *formação humana integral* implica em competência técnica e compromisso *ético*, que se revelem em uma atuação profissional pautada pelas transformações sociais, políticas e culturais necessárias à edificação de uma sociedade igualitária. (Pacto, Cad.1, p.34)

A partir do conceito de formação integral, incluem-se aqui elementos contextuais, como as *transformações sociais, políticas e culturais*, sem as quais não é possível tal constituição. Em resposta a essas transformações, o objetivo do documento seria fazer com que a formação dos professores contemple a realidade ao redor da escola, ajudando a transformá-la.

(51)

Implica um esforço de *superar* a compreensão das “expectativas de aprendizagem” a partir de um *viés individualista* e centrado no *resultado* (...) (Pacto, Cad.1, p.35)

Novamente, neste trecho (51), vemos que é necessária a desvinculação com documentos anteriores para a produção do novo (*superar*). Aqui também traços negativos são colocados para reforçar a necessária mudança (*viés individualista*), (*centrado no resultado*).

Para compreender melhor o Caderno 1 do Pacto, trazemos na página seguinte o exemplo de três figuras retiradas do documento, todas elas ilustram os textos de apoio, apresentados de modo paralelo ao conteúdo principal. No (52), o quadro “Reflexão e ação” é um exemplo sempre apresentado ao final de cada tópico (ou seção) do Caderno, em que são propostas atividades a partir do que o professor leu no material. Já o (53), exemplifica o quadro “Em outras palavras”, no qual o documento apresenta, similar a um glossário, explicações mais detalhadas sobre determinado termo ou expressão utilizada ao longo da explicação. Por fim, o (54) refere-se ao “Saiba Mais”, quadro em que são acrescentados aos documentos alguns referenciais teóricos que dão apoio e sequência ao que conteúdo em debate.

(52)

Reflexão e ação

A partir da reconstrução histórica aqui apresentada, identifique — individualmente e em grupo — os desafios que permanecem para o ensino médio na realidade brasileira e levantem possibilidades de explicação para eles.

Figura 10 PACTO - Cad.1, p. 26

(53)

... no caso da “instrução pública”. Coube então às províncias o direito de promover e regulamentar o ensino primário e médio em suas jurisdições, enquanto a esfera nacional (a Assembleia Geral e os ministros do Império) abrangia as escolas que ministravam o ensino primário e médio no município da Corte e o superior em todo o país.

Somente a partir do Ato Adicional altera-se a feição dos estudos secundários, até então fragmentados em aulas avulsas, à moda das **aulas régias** dos tempos da Colônia. O aparecimento dos liceus provinciais a partir de

Em outras palavras

Aulas régias eram aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas. Referência: MACIEL, Lizete; SHIGUHOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 3, set./dez. 2006.

Figura 11 PACTO - Cad.1, p. 6

(54)

Francisco Campos foi o primeiro ministro da Educação e Saúde de Vargas. Participou do movimento da Escola Nova e estava ligado ao movimento católico. Defensor de concepções políticas autoritárias e líder nacional da **Legião de Outubro** em Minas Gerais, foi responsável pelas reformas educacionais naquele Estado na década de 1920.

A reforma do ensino secundário foi regulada por decreto de 18 de abril de 1931. Na exposição de motivos, Francisco Campos afirma ser o ensino secundário o mais importante ramo do sistema educacional, em termos quantitativos e qualitativos, e propõe:

A finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos



Conforme Cunha (2000, p. 20), a Legião era um “partido político para-fascista do qual Francisco Campos foi um dos fundadores e dirigente. A plataforma política, os símbolos, a organização das milícias eram semelhantes aos do movimento fascista italiano, cujas íntimas ligações com a Igreja deixavam à vontade a hierarquia eclesiástica brasileira, particularmente a mineira.”

Figura 12 PACTO - Cad.1, p 12.

Os exemplos colocados em (52), (53) e (54), presentes no caderno formativo, sugerem que a proposta de formação de professores prevê um público-alvo de quem não se pode exigir muitos conhecimentos prévios. Considerando o pouco conteúdo, com generosos espaços entre os textos e ainda a introdução dessas caixas de texto-apoio ao longo de todo o documento, admite-se a péssima qualidade da formação inicial, incapaz de constituir um sujeito que consiga ser formado a partir de documentos com teor de debate mais complexo e menos ilustrativo. Este investimento na formação docente, por meio do Pacto, ao invés de atender a limitação da formação inicial, acaba por se constituir como *mais uma forma de facilitação dos conhecimentos*.

Neste terceiro período, similar aos demais, o discurso de novo projeto se constrói bastante apoiado às ideias de justiça/qualidade/inserção social do governo anterior, mas marcando, discursivamente, a ruptura com o que se realizou anteriormente (o *outro* é superado). No interior dos currículos formativos produzidos na gestão Dilma, vemos que a constituição da **Competência** é intrínseca à constituição de Direitos de Estado tanto nos documentos acadêmicos quanto nos documentos para o ensino de LP no EM. Isto revela que há uma *consonância* na produção dos discursos deste período, divergente do que observamos nos períodos de gestão anteriores.

Em contrapartida, o Pacto revela as lacunas de uma formação inicial que seja crítica, promovendo, de forma continuísta, uma simplificação nos materiais de ensino que servem para promover o processo formativo de professores do EM. Isto revela que a dependência dos professores – enquanto sujeitos capacitados para o trabalho com os conteúdos e competências de sua área de ensino – esteja sempre presa aos documentos do Estado, lugar em que a construção do pensamento crítico se encontra perdido.

Para finalizar a categoria **Competência**, observemos a figura a seguir:

Discurso atribuído à proposta <i>outra</i> (anterior/adversária)		Discurso da proposta <i>nova</i>
Traços <i>negativos</i>		Traços <i>positivos</i>
Período neoliberal extremo (1995 – 2002)	Educação Tradicional Metodologia Ultrapassada Ensino convencional Professores resistentes Propostas Autoritárias Lecionar enquanto <i>dom</i> do sujeito	Educação Moderna Metodologia Sociointeracionista/Discursiva Ensino por Competências e habilidades Profissionalização docente Propostas com flexibilização Lecionar enquanto espaço dialógico
Período neoliberal moderado (2003 – 2010)	Educação Dualista (propedêutico ou profissionalizante) Metodologia Utilitária e mecânica Ensino Pragmático/ Utilitário Propostas Imediatistas Conhecimento pronto, estático	Educação Inovadora Metodologia com a inserção social/Direitos e deveres dos cidadãos Ensino Contextualizado socialmente Práticas educacionais significativas/ Diversidade - Cidadão emancipado (construção da identidade) Conhecimento construído processualmente (Transversal/ Interdisciplinar)
Período neoliberal do moderado ao extremado (2011 – 2014)	Educação Unilateral Metodologia Mutiladora Ensino de competências para a empregabilidade Propostas Individualistas/Centradas em resultados	Educação com base na Omnilateralidade Metodologia de Formação humana integral Ensino de Competência técnica Propostas com compromisso ético/ para uma Sociedade igualitária

Figura 13. *Disputa* – Constituição da categoria Competência

Nesta categoria, em que discutimos as competências, um dos critérios de análise era reconhecer de que modo a produção de documentos construía representações da formação docente no trabalho com os *conhecimentos* (as competências). De cunho teórico-metodológico e de cunho pedagógico, compreender os conhecimentos estabelecidos em documentos oficiais possibilita que reconheçamos os traços a que se filiam as políticas públicas do Estado em cada período.

Concluimos assim que, conforme se ilustra no quadro acima, há uma relação de *consonância* no desenvolvimento de produção de políticas educacionais em documentos oficiais, pois cada um deles busca constituir um discurso de novo (*nova perspectiva*) a partir da desvalorização do (*anterior*), fazendo com que, para a construção do *novo*, sejam mobilizados traços *positivos* em relação a traços *negativos* do que seja antigo.

No processo formativo, a relação entre os referenciais curriculares para o ensino e os referenciais curriculares para a formação inicial recebem tratamento distinto, mesmo sendo produzidas no interior da mesma gestão política. No primeiro período, os currículos para formação inicial trazem uma discussão sobre o trabalho *intercultural*, elemento que não aparece nas discussões de competência nos currículos para o ensino. O docente recebe uma representação negativa ao longo da maioria dos documentos, pois sua imagem é construída a partir do lugar de (*resistência*), do (*tradicional*) e do (*crítico*), culpado por não fazer com que os objetivos das proposições curriculares sejam atingidos.

Já no segundo período de gestão, inverte-se esse quadro. Os currículos para formação são construídos de modo aligeirado, sem preocupação clara com os conhecimentos trabalhados nos cursos de formação, bastante diferente do que ocorre nos currículos para o ensino, em que há uma reafirmação constante da prática de ensino baseada nos conhecimentos prévios dos alunos e professores (experiência) e na construção da identidade dos sujeitos, buscando a garantia dos direitos e deveres do cidadão, assim como sua inserção social. Apesar de também construir uma *perspectiva nova* dos conhecimentos, o documento não traz uma representação do docente negativada, antes, insiste para que sua formação e o tratamento com a diversidade consigam compreender as diferentes demandas e sujeitos sociais para, assim, cumprir o desafio que é construir *processualmente* uma escola preparada para a oferecer uma formação plena aos educandos.

No último período, apesar de também haver a presença deste discurso de propostas *novas* contrárias a um discurso *anterior*, o que se produz apresenta diferenças com as demais gestões analisadas. Isto porque, não há dissonâncias entre os currículos de formação inicial e os currículos para o ensino, pois ambos se baseiam no discurso de Direitos Humanos/Sociais. Já a representação sobre a formação do professor de LP para o EM não é construída positivamente (como no período de gestão de Lula). No meio do caminho, entre traços positivos e negativos, é constituída uma representação do sujeito-docente *conformado*, refém de uma má formação inicial, a quem não se oferece uma instrução mais complexa.

Na categoria **Competência**, portanto, podemos entender que há relações de *consonância* entre os três períodos (no modo de construir os conhecimentos a partir da invalidação dos documentos antecessores) e de *dissonância* tanto no modo como ocorre o tratamento dos currículos de formação inicial vs. currículos para o ensino quanto na constituição da *representação docente*. Entre eles, portanto, é mantido o confronto discursivo, pois a tentativa de construção do *novo* (nova perspectiva), nos documentos, é sempre em resposta e disputa com outra prática (anterior, velha).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao colocarmos em jogo o processo de formação docente, nos colocamos frente ao desafio de compreender de que modo os materiais curriculares têm construído representações sobre os professores ao longo do período pós-redemocratização brasileira.

Para compreender um contexto de produção tão extenso, foi necessária a realização de inúmeros recortes: nos documentos do corpus, nas referências históricas, econômicas e sociais e nas categorias de análise. Mesmo assim, ao longo do trabalho, tentamos constituir uma relação mais fiel entre nós, os leitores e os documentos analisados, por meio dos trechos selecionados para a construção da análise.

Em síntese, observemos abaixo os resultados da pergunta de pesquisa, na qual buscávamos identificar quais representações da formação docentes eram constituídas em documentos curriculares:

REPRESENTAÇÃO DOCENTE		
	CURRÍCULOS DE REFERÊNCIA PARA A FORMAÇÃO INICIAL	CURRÍCULOS DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO DE LP NO EM
Discurso neoliberal extremo (1995 – 2002)	(POSITIVA) Professor Interculturalmente formado	(NEGATIVA) Professor Resistente
Discurso neoliberal moderado (2003 -2010)	(NEGATIVA) Professor reprodutor	(POSITIVA) Professor Reflexivo
Discurso neoliberal do moderado ao extremo (2011 – 2014)	(NEGATIVA) Professor Limitado	(NEGATIVA) Professor Conformado

Figura 14. Constituição das Representações sobre a Formação Docente.

O resultado principal da pesquisa aponta que os materiais curriculares, destinados à formação, não constituem apenas *uma* representação do docente, antes, concorrem entre si para produzir representações que atendam a uma proposta de governo específica. No corpus, observamos que os três diferentes governos utilizaram uma mesma base ideológica – neoliberalista – na construção de políticas públicas educacionais, porém, a base comum, ainda que estabeleça uma relação de filiação discursiva, não impediu que os discursos, constituídos em diferentes gestões, se filiassem também a produções discursivas distintas.

Nesse ínterim, a representação docente nos currículos de formação inicial foi mais *positiva* apenas no primeiro período, da gestão FHC, em que o Estado investiu na criação de novas Diretrizes para os cursos de Letras e de Licenciatura (professores interculturalmente formados), as quais, pela primeira vez, apontam para a preocupação massiva do Estado com a formação de professores que atuarão no Ensino Médio. Nas gestões seguintes, nota-se que o investimento nas IES privadas e programas de incentivo ao acesso ao Ensino Superior não acompanharam o incentivo à qualidade estrutural e curricular dos cursos ofertados (professor reprodutor), em que o afrouxamento do aparato Estatal fez com que pouco se produzisse para a formação inicial na gestão Lula. Isso possibilitou que o papel do professor se tornasse cada vez menos valorizado e se modificasse a ponto de construir a representação *negativa* do docente, visto então como uma figura limitada, a quem devam ser ofertados instrumentos *remediadores* para os péssimos resultados que a formação inicial produz. Para isto, constituíram-se programas e projetos *emergenciais* que conseguissem amenizar o quadro de limitação (nos conteúdos, nas competências e nos conhecimentos) da formação inicial.

O quadro se inverte quando investigamos os currículos de formação para o ensino de LP no EM. No período histórico em que a análise se deteve, significativas mudanças na estrutura social, econômica e política do país fizeram com que o discurso das políticas educacionais se alterasse. Isto porque, houve melhora do poder aquisitivo do brasileiro, a universalização mais ampla do acesso ao Ensino Fundamental e a possibilidade mais palpável de acesso ao Ensino Superior, assim como a ascensão, à gestão do Estado, de um grupo político localizado à esquerda do espectro político, cujas pautas se constroem com base no discurso de Direito, Justiça e Igualdade Social.

Todo esse contexto, então, trouxe aos documentos de formação para o ensino uma nova roupagem. Diferente do material que se produz na gestão de FHC – nos quais há traços do autoritarismo (portanto, do professor resistente) e do discurso verticalizado que os próprios documentos (como os PCN ou os PCN+) criticam, mas dos quais se apropriam para criar uma

nova perspectiva de ensino e de aprendizagem – no governo do presidente Lula há a preocupação em estabelecer políticas educacionais relacionadas aos direitos do cidadão e à construção da identidade dos alunos (professor reflexivo). Na gestão seguinte, com Dilma a frente do Estado, a pauta de Direitos permanece, menos sólida do que no governo anterior, dadas as características de governo (que oscila da prática do neoliberalismo moderado ao extremado ao longo do primeiro mandato, como vimos acima) que circunscrevem e limitam a produção de materiais curriculares para o ensino de LP no EM, neste período, classificamos a representação do professor como uma figura conformada com a limitação da formação inicial e com uma formação continuada que se apresenta pouco crítica.

Quanto às categorias, no primeiro momento da pesquisa, a escolha destas não permitia supor resultados tão ricos para a construção da análise. Ao longo do processo de constituição do texto, contudo, a pertinência e a consonância da relação entre elas se tornou peça essencial para que os resultados aqui produzidos pudessem revelar os problemas da formação docente como estruturais ao longo destes últimos vinte anos.

Com a categoria **Autonomia** conhecemos as *tensões* produzidas no interior de cada um dos períodos analisados e ainda o *confronto* na relação entre eles. Esta categoria, de suma importância para a prática docente, mostrou-se essencial também para a denúncia de práticas de formações discursivas autoritárias e verticalizadas, em que a importância da qualidade na formação docente era subjugada a um espaço de menor importância.

Já na categoria **Competência**, podemos entender como este é um lugar de discussão e *disputa discursiva* em que os documentos do corpus mais se assemelham, apesar da divergência ideológica encontrada entre os períodos. A principal diferença identificada é a de que os conteúdos apontam menos para as questões de diversidade/cultura/direitos no primeiro período do que nas gestões seguintes. Uma das hipóteses é que isto ocorra devido as alterações que a própria sociedade vivenciou ao longo dos anos em que a conjuntura de redemocratização se consolidava: a universalização quase total do Ensino Fundamental, as constantes e ágeis alterações da Sociedade do Conhecimento e a melhora na condição econômica dos brasileiros fizeram com que o debate sobre cultura conquistasse maior espaço.

Os resultados obtidos pela pesquisa surpreendem, principalmente, pela constante disputa entre os documentos curriculares, dado que as representações construídas para a formação acadêmica nem sempre eram similares ao que se produzia para a formação pedagógica. Primeiramente, acreditávamos que essa *dissonância* seria mais presente entre as

diferentes gestões, as quais, identificadas em diferentes espectros políticos e “inimigas” nos palanques eleitorais, disputariam para a produção de documentos novos que *confrontassem* o que se produziu anteriormente. Vimos que este fator se apresentou principalmente na categoria **Competência**, na qual analisamos a relação dos currículos com a produção/ensino de conhecimentos nesta etapa final da Educação Básica, em que os objetivos, oscilantes, tornam-se o motivo de disputa entre os diferentes governos.

Como forma de condensar as conclusões produzidas ao longo da análise, construímos alguns quadros de relação entre as diferentes gestões: FHC, Lula e Dilma, ainda que o nosso objetivo central não fosse traçar a intersecção entre os diferentes períodos, mas reconhecer de que maneira, dentro de um mesmo período de produção discursiva, as relações (de tensão, consonância, confronto etc.) iam se constituindo. Foi inevitável, contudo, não tecer paralelos entre os governos, principalmente diante da caracterização dos gestores como representantes de partidos políticos concorrentes. Estando em diferentes lados do espectro político, mas apoiados em uma mesma filiação discursiva (neoliberal), conseguimos identificar traços de permanências e rupturas ao comparar as diferentes gestões, enriquecendo a pesquisa.

A surpresa foi que nem sempre as relações entre esses governos eram de dissonância, sendo que em muitos momentos demarcamos uma relação de consonância entre os documentos produzidos nas diferentes gestões governamentais, como a busca por produzir referenciais curriculares que se caracterizem como *novos* ou como *novas* perspectivas (positivas) em detrimento das perspectivas anteriores/adversárias (negativas). No último período (2011 – 2014), o menor entre os três, apesar do número de documentos ser desproporcional, comparado aos demais governos, revelou-se ainda este movimento de *descontinuidade* com a plataforma política anterior. Tal ruptura influenciou diretamente na condução das políticas educacionais, o que revela que a formação discursiva em que os documentos produzidos se constituem independe do fato de Lula e Dilma serem filiados ao mesmo partido e ao mesmo discurso de Direitos, justiça e expectativa social.

O que podemos notar, acima de tudo, é que nesse jogo discursivo em que a Formação Docente está em debate, o discurso das políticas públicas para a Educação é constituído mais com base na formação discursiva político-econômica do que nas formações ideológicas ou teórico-metodológicas. Isto porque, quando há equilíbrio na formação político-econômica (como vimos em FHC e, depois, no Estado comandado por Lula), há espaço para que se coloquem em práticas outras filiações discursivas, ainda que pertençam a discursos concorrentes.

Na gestão de FHC, o equilíbrio, por meio da nova moeda, o Real, e das privatizações, além do cenário pós-ditatorial, em que a sociedade exigia mudanças por parte do Estado, permitiu que o governo construísse políticas públicas baseadas em um discurso “novo”, no qual vimos a alteração da noção de disciplinas/conteúdos por competências/habilidades e a aplicação de um grande número de avaliações externas, por exemplo. Com Lula, apesar da crise mundial de 2008 e dos escândalos com casos de corrupção, a economia do país encontrou estabilidade, facilitando que os cidadãos que viviam abaixo da linha de pobreza alcançassem espaço social e econômico (a saída do Brasil do Mapa da Fome é fato ilustrativo desta mudança). Isto liberou o caminho para que o Estado incluísse, na produção dos documentos curriculares, as demandas que advinham da pauta de esquerda (como dito anteriormente, de direito, justiça, igualdade).

No governo Dilma, entretanto, no qual a instabilidade política e econômica se tornou comum, dado o pouco apoio dos parlamentares à presidenta e a nova Crise econômica de 2011, houve pouca ou nenhuma alteração ligada à formação ideológica ou teórico-metodológica, porque, ainda se se pressupusesse a continuidade do trabalho da gestão Lula, nos documentos há uma busca por realizar uma ruptura com o que se produziu anteriormente, não plenamente alcançada, construindo apenas alguns novos significados aos conceitos já produzidos. Essa dificuldade, tanto em manter o feito quanto em propor rupturas e constituir um discurso mais uniforme, ao menos em um dos campos formativos (formação inicial ou formação para o ensino), faz parte desse processo de *instabilidade* política do último governo.

Este cenário revela que o fato da produção discursiva, nos referenciais curriculares de formação docente, estar mais constituída com base na formação discursiva político-econômica e menos com a formação teórico-metodológica, ou ainda ideológica, talvez apresentem um problema estrutural da política brasileira, atingindo diretamente a produção de políticas educacionais, pois impedem que as mudanças na área da Educação se consolidem independentemente do quadro político e econômico do país, ou, em outro sentido, em resposta a um projeto de longo prazo para o Brasil.

Válido no período de 2011 a 2020, o atual PNE (Plano Nacional de Educação) traça como uma das metas principais a *universalização*, até o presente ano (2016) do atendimento escolar de toda população com idade entre 15 e 17 anos, ainda prevendo, ao fim do plano, uma elevação de 85% de alunos, nesta faixa etária, matriculados no EM. Após quase trinta anos da Constituição de 1988, da quantidade de documentos (leis, pareceres, diretrizes, metas etc.) visando tal universalização, ainda não foi possível alcançá-la e parte dos jovens

brasileiros está em situação de atraso escolar ou fora da escola. Houve nesse caminho inúmeros progressos e estímulos para que este quadro se alterasse e, de fato, a realidade de 1988 e 2016 são consideravelmente distintas, contudo ainda há muitos desvios que não permitem que a Educação Básica seja melhor – não apenas nos números, mas na qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas Brasil afora. O considerável crescimento da importância do EM para a Educação brasileira nos últimos anos tem aberto espaço para que novas discussões, dentro e fora da Academia, construam o debate e estimulem ações/caminhos que esta etapa da Educação Básica deva trilhar como forma de aperfeiçoamento.

Ligados à formação inicial, outros documentos foram produzidos nos últimos anos, em que a preocupação com fato cultural e o direito social são centrais e bastante relevantes, porém, não couberam no interior dessa pesquisa. Entre eles podemos citar a instituição da Lei de Cotas (Nº 12.711, de 2012) e ainda o importante parecer em que se instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas (PARECER CNE/CP Nº: 6/2014). A riqueza do debate relativo aos materiais citados está disponível para o avanço de futuras pesquisas que busquem enriquecer os conhecimentos na área da Educação, mas, principalmente, sobre a área de Educação e sua relevância social.

Para finalizar, o trabalho realizado propõe criar novas problematizações sobre o tema e instigar a produção de pesquisas que tenham como objetivo ver a melhora no sistema de ensino brasileiro. Nesta pesquisa, tornou-se notável como o jogo discursivo em que se encontram os processos de formação docente e a constante alteração das representações desta formação, constituídas nesses espaços de referenciais curriculares, causa divergências para o professor. *O que ele deva fazer, como ele deva agir, quais métodos são indicados*, tudo isso concorre e se aproxima em um conjunto complexo de enunciados que se constroem *aparentemente* enquanto currículos homogeneizadores, nos quais o Estado assume uma postura de preocupação com o melhoramento da Educação Básica, entretanto, conforme analisamos, é uma disputa sempre *incoerente* quando olhamos para o interior dessas propostas políticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Geysa Spitz Alcoforado de; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de Admissão ao ginásio (1931-1945): Conteúdos e formas revelam segmentação do primário. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.46, p. 107-118, jun/2012 - ISSN: 1676-2584. Acesso em: 13/04/2015.
- ABUD, Katia Maria. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. In: *Rev. bras. Hist.*, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 103-114, 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01881998000200006>. Acesso em: 17 abr. 2015.
- ACHARD, Pierre. Memória e Produção Discursiva do Sentido. In: *Papel da Memória/ Pierre Achard.* [et al.]. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. (Publicação original: *Histoire et linguistique* - Table ronde "langage et société". Paris: École normale supérieure, 1983).
- BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. Em: *Ver Educação: Porto Alegre/RS*, ano XXX, n. 3 (63), p. 439-455, set./dez. 2007
- BOITO JR., Armando. As bases políticas do neodesenvolvimentismo. Trabalho apresentado na edição de 2012 do Fórum Econômico da FGV / São Paulo. Disponível em: <http://eesp.fgv.br/sites/eesp.fgv.br/files/file/Painel%20%20-%20Novo%20Desenv%20BR%20-%20Boito%20-%20Bases%20Pol%20Neodesenv%20-%20PAPER.pdf>. Acesso em: 10/06/2016.
- BORIN, Jair. Reforma Agrária no Governo FHC. In: *A crise e o governo FHC*. São Paulo: Xamã, 1997, pp. 21 – 28.
- BOSCHETTI, Vania Regina. Plano Atcon e Comissão Meira Mattos: Construção do ideário da universidade do pós-64. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.27, p.221 –229, set. 2007 - ISSN: 1676-2584. Disponível on-line: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/27/art18_27.pdf. Acesso em: 04/06/2015.
- BRAMI-CELENTANO, Alexandrine; CARVALHO, Carlos Eduardo. A reforma tributária do governo Lula: continuísmo e injustiça fiscal. In: *Rev. Katálises*. Florianópolis v. 10 n. 1 p. 44-53 jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10n1/v10n1a06.pdf>. Acesso em: 14/06/2015.
- BRASIL. *História*. Ministério da Educação. In: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=172. Acesso em: 09/05/2015.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Língua e ideologia. In: BAGNO, Marcos (org). *Linguística da norma*. São Paulo: Editora Loyola, 2ª edição, 2004, pp. 127 a 154.
- BRZEZINSKI, Irla. Fundamentos Sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: algumas aproximações. In: ALARCÃO, Isabel (Org.) *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, pp. 65 – 82.
- BURKE, Peter. A história dos acontecimentos e o retorno da narrativa. In: Burke, P. (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 04/03/2016.

_____. Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(S): Uma aproximação. In: *Revista Educação & Sociedade*, ano XXIII, no. 79, Agosto/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10852.pdf>. Acesso em: 04/03/2016.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 979-1000, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 07/11/2014.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. Acesso em: 24/05/2015.

COGGIOLA, Osvaldo. A esquerda e o Governo FHC. In: *A crise e o governo FHC*. São Paulo: Xamã, 1997, pp 29 – 36.

COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EdUfscar, 2009. (Publicação original: Neefs Jacques, Puech Christian, Vanoncini André. Courtine Jean- Jacques, « Analyse du Discours politique ». In: *Littérature*, n°50, 1983. *Le pouvoir dans ses fables*. p. 126. Disponível em : http://www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1983_num_50_2_2710_t1_0126_0000_4. Acesso em:10/07/2016).

CUNHA, Luiz Antônio. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, Dantas; AGUIAR, Márcia; BUENO, Marias (Orgs.). *O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica*. Brasília: Plano Editora, 2002, pp. 103 -134.

DELUIZ, Neise. O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. In: *Boletim Técnico Senac*, Volume 27, número 3: setembro a dezembro de 2001. Disponível em: <http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273b.htm> (Último acesso em: 15/04/20016).

DICIONÁRIO escolar da língua portuguesa/ Academia brasileira de Letras. 2ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

DOMINGUES, José. TOSCHI, Nirza Seabra. OLIVEIRA, João Ferreira. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. In: *Rev. Educação & Sociedade*, ano XXI, n° 70, Abril/00. In: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a05v2170>. Acesso em: 20/05/2016.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. – 2ª ed. São Paulo: Editora da Univ. de São Paulo: Fundação de desenvolvimento da Educação, 1995.

FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 07/11/2014.

_____. Educação e Ideologia Tecnocrática na Ditadura Militar. In: *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 07/11/2014.

FERREIRA, Jorge. *Trabalhadores do Brasil: O imaginário popular*. Rio de Janeiro: Ed. Fund. Carlos Chagas, 1997.

FILGUEIRAS, Luiz. GONÇALVES, Reinaldo. *A economia política do Governo Lula*. Resenha de: COELHO, Eurelino. Uma contribuição à crítica da política econômica do governo Lula. São Paulo, Contraponto, 2007, pp 213 – 218. Acesso em: 20/05/2016.

FLEURY, Maria Tereza Leme. FLEURY, Afonso. Construindo o Conceito de Competência. In: *RAC, Edição Especial 2001*: 183-196. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspe10.pdf> (Último acesso em 15/04/2016).

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987, 3ªed. (Publicação original: *L'Archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, coll. « Bibliothèque des Sciences humaines », 1969).

_____. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. Retornar à História. In: *Ditos e Escritos*, vol. II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. (Publicação original: *Dits et Écrits*, vol. 2 : 1970-1975, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des Sciences humaines », 1994).

FREIRE, Paulo Reglus Neves. *Educação e Atualidade Brasileira*. Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife, 1959.

FREITAS, Rosana de C. Martinelli. O governo Lula e a proteção social no Brasil: desafios e perspectivas. In: *Rev. Katál*. Florianópolis v. 10 n. 1 p. 65-74 jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10n1/v10n1a08.pdf>. Acesso em: 14/06/2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 07/11/2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 07/11/2014.

GARCIA, Diogo Basei. *Por uma pedagogia da autonomia: Bakhtin, Paulo Freire e a formação de leitores autorais*. Dissertação (mestrado), USP, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: *Rev. Educ. Soc.*, vol.31 no.113. Campinas Oct./Dec. 2010.

GIDDENS, Anthony. *O debate global sobre a terceira via* – Anthony Gyddens (org.); tradução de Roger Maioli dos Santos. – São Paulo: Editora UNESP, 2007.

GOMES, José Menezes. O retorno dos mortos vivos. In: *A crise e o governo FHC*. São Paulo: Xamã, 1997, pp 37 – 52.

HELENE, Otaviano. A realidade educacional. In: *A crise e o governo FHC*. São Paulo: Xamã, 1997a, pp. 53 – 66.

_____. A Reforma da Previdência Social. In: *A crise e o governo FHC*. São Paulo: Xamã, 1997b, pp. 7 – 20.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. História da Educação brasileira: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2005.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2014, 39 p. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso em: 02/07/2016.

KUENZER, Acacia Zeneida. A Formação de Professores para o Ensino Médio: Velhos problemas, novos desafios. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 07/11/2014.

_____. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: Superando a década perdida? In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 07/11/2014.

LINHARES, Maria Yedda (coordenadora). Introdução. In: *História Geral do Brasil: (da colonização portuguesa à modernização autoritária)*. Rio de Janeiro : Campus, 1990, pp. 1-14.

LOUZANO, Paula. ROCHA, Valéria. MORICONI, Gabriela Miranda. OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. In: *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. de 2010. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1608/1608.pdf>. Acesso em: 10/05/2015.

LUNA, Francisco Vidal. *O Brasil desde 1980/ Francisco Vidal Luna e Herbert S. Klein*. São Paulo: A Girafa Editora, 2007.

MACEDO, Lino. Eixos teóricos que estruturam o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. In: *Seminário ENEM I*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), 1999.

MACIEL, David. *De Lula à Dilma Rousseff: crise econômica, hegemonia neoliberal e regressão política*. 2013. Disponível em: <[http:// marxismo21.org/10-anos-de-governos-do-pt-natureza-de-classes-e-neoliberalismo](http://marxismo21.org/10-anos-de-governos-do-pt-natureza-de-classes-e-neoliberalismo)>. Acesso em: 15 jul. 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. (Trad. Sírio Possenti). Curitiba, PR: Criar Edições, 2005. (Publicação original: *Genèses du discours*. Bruxelles-Liège: Mardaga, 1984).

_____. *Cenas da Enunciação*. (Org.) Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. Curitiba: Criar Edições, 2006.

MARTINS, Carlos Eduardo. O Brasil e a dimensão econômico-social do governo Lula: resultados e perspectivas. In: *Rev. Katál*. Florianópolis v. 10 n. 1 p. 35-43 jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10n1/v10n1a05.pdf>. Acesso em: 14/06/2015.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Estado e Sociedade: a consolidação da república oligárquica. In: *História Geral do Brasil: (da colonização portuguesa à modernização autoritária)*. Rio de Janeiro : Campus, 1990a, pp 229 - 242.

_____. As Bases do Desenvolvimento Capitalista Dependente: Da industrialização restringida a internacionalização. In: *História Geral do Brasil: (da colonização portuguesa à modernização autoritária)*. Rio de Janeiro: Campus, 1990b, pp 243 - 272.

MONTEIRO, Hamilton de Mattos. O aprofundamento do regionalismo e a crise do modelo liberal. In: *História Geral do Brasil: (da colonização portuguesa à modernização autoritária)*. Rio de Janeiro: Campus, 1990, pp 211- 228.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Educação e Política nos Anos 30: a Presença de Francisco Campos. In: *R. bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 73, n. 17-4, p. 291 -321, maio/ago, 1992.

MOURA, Paulo Gabriel Martins de. Bolsa Família: projeto social ou marketing político? In: *Rev. Katál. Florianópolis* v. 10 n. 1 p. 115-122 jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10n1/v10n1a13.pdf>. Acesso em: 14/06/2015.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, Sandra Ferreira de. *O conhecimento sobre os gêneros discursivos: uma pesquisa junto a professores de língua portuguesa da rede pública do estado de São Paulo*. Dissertação (mestrado), USP, 2012.

ONU. *The Hunger Map*. 2014. Disponível em: <http://www.peacepalacelibrary.nl/wp-content/uploads/2013/08/10-026-1000x1412.jpg>. Acesso em: 02/07/2016.

ORESTES, Talitha Lessa. *Noções de autonomia em educação escolar: discurso acadêmico no Brasil (1978 – 2002)*. Dissertação (mestrado), USP, 2011.

OURIQUES, Nildo Domingos. Plano Real: estabilização monetária e estratégia recolonizadora. In: Osvaldo Coggiola. (Org.). *A crise brasileira e o governo FHC*. São Paulo: Xamã, 1997, p. 123-147.

PECHÊUX, Michel. "A análise de discurso: três épocas", reproduzido In: *Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: UNICAMP, 1990. (Publicação original: *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod, 1969).

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. (Publicação original: *Le discours: structure ou événement?* », Communication inédite à la Conférence « Marxism and the interpretation of culture: limits, frontiers, boundaries», Université de l'Illinois, Urbana-Champaign, 6-12 juillet 1983).

_____. *Semântica e Discurso: Uma crítica à Afirmação do Óbvio*. Campinas: Ed. Unicamp, 2014, 5ª ed. (Publicação original: *Les Vérités de la Palice. Linguistique, sémantique, philolosophie (Théorie)*. Paris: Maspero, 1975).

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* (Trad. Ivette Braga), 14a ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 108-135. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23/05/2015.

POSSENTI, Sírio. *Os limites do discurso*. 1. ed. Curitiba: Criar Edições, 2002.

RIGOTTI, José Irineu Rangel. Variáveis de educação dos Censos demográficos brasileiros de 1960 a 2000. In: RIOS-NETO, Eduardo Luís Gonçalves; RIANI, Juliana de Lucena Ruas (Org.). *Introdução à demografia da educação*. Campinas: ABEP, 2004, v. 1, p. 129-142. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/outraspub/demoedu/parte2cap3p129a142.pdf>. Acesso em: 15/07/2016.

SANTOS, Maria do Carmo Oliveira Turchiari dos. Depois dos PCNs: como anda nossa língua portuguesa no ensino médio. In: *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, Maringá, v. 25, no. 2, p. 241-249, 2003. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/2176/1357>. Acesso em: 20/05/2016.

SANTOS, Priscila da Silva. *Língua materna: aliança e confronto aberto no campo metodológico*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2014.

SCHWARTZMAN, Simom; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. 1ª edição: Editora da Universidade de São Paulo e Editora Paz e Terra, 1984 - 2ª edição, Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. A Modernização Autoritária: do Golpe Militar à Redemocratização (1964/1984). In: *História Geral do Brasil: (da colonização portuguesa à modernização autoritária)*. Rio de Janeiro: Campus, 1990, pp 273 - 303.

SINGER, André. Cutucando onças com vara curta. In: *Rev Novos Estudos – Cebrap*, ed. 102, pp. 43 – 71, julho 2015. Disponível em: http://novosestudios.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/content_1604/file_1604.pdf. Acesso em: 10/06/2016.

_____. *Os Sentidos do Lulismo - Reforma gradual e pacto conservador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. Raízes sociais e ideológicas do Lulismo. In: *Novos estudos CEBRAP 85*, novembro 2009 pp. 83-102. Acesso em: 24/04/2015.

SOARES, Magda. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Ed. Loyola, 2004, 2ª edição, pp. 155 – 178.

UFSC. Universidade de Santa Catarina. Informação sobre a Legislação Federal e da UFSC (PARECER; RESOLUÇÃO; PORTARIA). Disponível em: www.legislacao.ufsc.br/glossario/ Acesso em: 12/07/2016.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 23, nº 45, pp. 37-70 – 2003.

WALDOW, Carmem. As Políticas Educacionais do Governo Dilma, a Formação para o trabalho e a questão do Pronatec: Reflexões iniciais. In: *X ANPED SUL*. Florianópolis,

outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1765-0.pdf. Acesso em: 09/06/2016.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. In: *Educ. Soc., Campinas*, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07/11/2014.

Legislações Consultadas

BRASIL. Decreto nº 19.850 de 11 de abril de 1931. *Criação do Conselho Nacional de Educação*. In: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=40246>. Acesso em: 09/05/2015.

BRASIL. Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931. *Estatuto das Universidades Brasileiras*. In: http://www.unb.br/administracao/decanatos/dex/formularios/Documentos%20normativos/DEX/decreto_19851.pdf. Acesso em: 09/05/2015.

BRASIL. Decreto-lei nº 19.852 de 11 de abril de 1931. *Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro*. In: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>. Acesso em: 09/05 / 2015.

BRASIL. Decreto-lei nº 19.890 de 18 de abril de 1931. *Dispõe sobre a organização do ensino secundário*. In: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 09/05/2015.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. *Lei orgânica do ensino secundário (Exposição de Motivos)*. In: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso em: 09/05/2015.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. *Lei orgânica do ensino secundário*. In: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 09/05/2015.

BRASIL. Decreto nº 20.406, de de 15 de Janeiro de 1946. *Aprova o regulamento do registro de professores dos estabelecimentos de ensino industrial*. In: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-20406-15-janeiro-1946-327506-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 09/05/2015.

BRASIL. Decreto nº 27.848, de de 2 de Março de 1950. *Regulamenta o exercício de magistério nos cursos de formação e aperfeiçoamento do ensino comercial*. In: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-27848-2-marco-1950-323662-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 09/05/2015.

BRASIL. Lei nº 1.920, de 25 de julho de 1953. *Cria o Ministério da Saúde e dá outras providências*. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L1920.htm. Acesso em: 09/05/2015.

BRASIL. Decreto nº 42.054, de de 19 de agosto de 1957. *Aprova o regulamento para registro de professores dos estabelecimentos de ensino agrícola*. In:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42054-19-agosto-1957-380803-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 09/05/2015.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. In: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 09/05/2015.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências*. In: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 09/05/2015.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências* (Atualizada). In: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 09/05/2015.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. In: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 09/05/2015.

BRASIL. Decreto nº 70.929, de 3 de agosto de 1972. *Dispõe sobre o registro, no Ministério da Educação e Cultura, de professores de ensino de 2º grau e dá outras providências*. In: http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=70929&ti po_norma=DEC&data=19720803&link=s. Acesso em: 09/05/2015.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. *Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau*. In: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 09/05/2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 05/06/2015.

BRASIL. *Documento Referência para Fórum Nacional de Educação Superior*. In: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/forum/documento_base.pdf. Acesso em: 05/06/2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. In: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 13/09/2013.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 15/06/2016.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. *Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências*. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: 09/05/2015.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. *Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*.

In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 05/06/2015.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. *Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm. Acesso em: 10/05/2015.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. *Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 29/04/2016.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. *Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 15/06/2016.

BRASIL. Resolução n 1 de 18 de março de 2011. *Estabelece diretrizes para a obtenção de uma nova habilitação pelos portadores de diploma de licenciatura em Letras*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7711-rcp001-11-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09/05/2015.

BRASIL. Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. *Institui o Programa Ciência sem Fronteiras*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm. Acesso em: 29/04/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *O PNE 2011 – 2020: Metas e Estratégias*. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em: 29/04/2016.

BRASIL. Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. *Institui o Programa Ciência sem Fronteiras*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm. Acesso em: 29/04/2016.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 29/04/2016.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 29/04/2016.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº: 111/2012. *Recurso contra decisão da SESu que, por meio do Despacho nº 56/2010 – CGSUP/DESUP/SESu/MEC, determinou a desativação dos cursos e o descredenciamento da Faculdade de Ciências Educacionais – FACE*. In: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17616&Itemid=866. Acesso em: 09/05/2015.

BRASIL. Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014. *Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras Providências*. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16618-por973-idioma-sem&category_slug=novembro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29/04/2016.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 05/06/2015.

DOCUMENTOS PARA A ANÁLISE

Referenciais curriculares para o ensino de Língua Portuguesa:

BRASIL. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. In: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 13/09/2013.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Bases Legais)*, Volume 1. Brasília, 1998. In: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>. Acesso em: 13/09/2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. (Língua Portuguesa). Brasília, 2000. In: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 13/09/2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. 244p.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. In: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf. Acesso em: 09/05/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica*. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, vol.1. In: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 13/09/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-

documentoorientador-proemi&category_slug=dezembro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02/06/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. In: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 02/06/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

Referenciais curriculares para a formação docente:

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES 492/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Brasília, DF, 03 de abril de 2001(a). In: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 13/09/2013.

BRASIL. Parecer CNE/CP 009/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, DF, maio de 2001(b). In: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 13/09/2013.

BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001. *Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, DF, 02 de outubro de 2001(c). In: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 13/09/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. In: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 13/09/2013.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 27 de agosto de 2004. *Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. In: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022004.pdf>. Acesso em: 09/05/2015.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 4, de 13 de setembro de 2005. *Aprecia a Indicação CNE/CP nº 3/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores fixadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002*. In: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp004_05.pdf. Acesso em: 09/05/2015.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5, de 4 de abril de 2006. *Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a*

Educação Básica. In: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf. Acesso em: 09/05/2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009. *Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior*. In: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01_09.pdf. Acesso em: 09/05/2015.

BRASIL. *Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno I: ensino médio e formação humana integral* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores : Carmen Sylvia Vidigal Moraes... et al.]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/pactoensinomedio/MaterialDidatico.aspx>. Acesso em: 29/04/2016.

BRASIL. Portaria nº1.140, de 22 de novembro de 2013 (*) *Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&Itemid=30192. Acesso em: 29/04/2016.