

## **BNC Formação de Professores da Educação Básica: discursos envolventes sobre a formação docente em textos oficiais**

***BNC Basic Education Teacher Training: engaging discourses on  
teacher training in official texts***

***BNC Formación de Profesores de Educación Básica: discursos  
envolventes sobre la formación docente em los textos oficiales***

Rita de Cássia Souto Maior<sup>1</sup>

 0000-0002-2613-8863

Lorena Borges<sup>2</sup>

 0000-0003-4402-1359

**RESUMO:** O presente trabalho tem o objetivo de observar traços de discursos envolventes em discursos oficiais do Ministério da Educação através da análise do documento *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica* [versão preliminar] (BRASIL, 2018b) e do texto assinado pela Assessoria de Comunicação Social do MEC, publicado em 18 de dezembro de 2018, intitulado *Proposta de Novas Normas para a Formação do Professor Avança* (BRASIL, 2018c). Para tanto, nos amparamos nos estudos discursivos de base interpretacionista da área da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e implicada (SOUTO MAIOR, 2022b), enquadrando-nos na metodologia de estudo do campo dos estudos discursivos e interpretativistas. Como resultado, mapeamos diferentes discursos envolventes (SOUTO MAIOR, 2021) sobre a prática e a formação de futuras/os professoras/es, que reiteram ideias como: i) o docente é o elemento mais importante do processo de ensino-aprendizagem; ii) a atual formação docente é desatualizada e incapaz de capacitar bons profissionais, com habilidades e competências focadas na prática docente; e iii) a melhor maneira de remediar a qualificação das/os professoras/es seria focar a formação docente na prática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores/as. BNC Formação de Professores. Discursos envolventes.

**ABSTRACT:** The present work aims to observe traces of engaging discourses in official texts of the Ministry of Education through the analysis of the document *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica* [versão preliminar] (BRASIL, 2018b) and the text signed by the Ministry of Education Social Communication Advisory, published on December 18, 2018, entitled *Proposta de Novas Normas para a Formação do Professor Avança* (BRASIL, 2018c). To this end, we rely on discursive studies with an interpretationist basis in the area of Interdisciplinary (MOITA LOPES, 2006) and

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística. Professora na Universidade Federal de Alagoas. E-mail: ritasoutomaior@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Linguística. Professora na Universidade Federal de Alagoas. E-mail: lorena.aoborges@gmail.com

implicated Applied Linguistic (SOUTO MAIOR, 2022b), within the framework of the study methodology in the field of discursive and interpretivist studies. As a result, we mapped different involvings discourses (SOUTO MAIOR, 2021) about the practice and training of future teachers, which reiterate ideas such as: i) the teacher is the most important element of the teaching-learning process; ii) the current teaching training is outdated and unable to train good professionals, with skills and competences focused on teaching practice; and iii) the best way to remedy the qualification of teachers would be to focus teacher training in practice.

**KEYWORDS:** Teacher Training. BNC Teacher Training. Engaging discourses.

**RESUMEN:** El presente trabajo tiene como objetivo observar las huellas de los discursos envolventes en los discursos oficiales del Ministerio de Educación a través del análisis del documento *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica [versão preliminar]* (BRASIL, 2018b) y el texto firmado por la Oficina de Medios del MEC, publicado el 18 de diciembre de 2018, titulado *Proposta de Novas Normas para a Formação do Professor Avança* (BRASIL, 2018c). Para ello, nos apoyamos en los estudios de base interpretacionista discursiva en el área de Lingüística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e implicada (SOUTO MAIOR, 2022b), enmarcándonos en la metodología de estudio del campo de los estudios discursivos e interpretativos. Como resultado, mapeamos diferentes discursos envolventes (SOUTO MAIOR, 2021) sobre la práctica y formación de los futuros docentes, que reiteran ideas como: i) el docente es el elemento más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje; ii) la formación docente actual está desactualizada e incapaz de formar buenos profesionales, con habilidades y competencias enfocadas a la práctica docente; y iii) la mejor manera de remediar la calificación de los docentes sería centrarse en la formación docente en la práctica.

**PALABRAS CLAVE:** Formación de profesores. BNC Formación de Profesores; Discursos envolventes.

## Introdução

Este artigo se inscreve no campo dos estudos discursivos de base interpretacionista da área da linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), da desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006) e de uma Linguística Aplicada implicada (SOUTO MAIOR, 2022b). Epistemologicamente, ampara-se na perspectiva da ecologia dos saberes (SANTOS, 2010), que estabelece um paralelo importante entre a noção dos saberes da ciência moderna e dos saberes outros, não científicos e não ocidentais, muitas vezes apagados e deslegitimados nas sociedades capitalistas contemporâneas. Partimos, nessa reflexão, da percepção de que as práticas sociais regem discursos sociais ao mesmo tempo que são regidas por esses. Nesse sentido, o signo é compreendido como um artefato ideológico, que carrega significações que são fundamentais para as ações no mundo (BAKHTIN, 2017b; BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004). Estudaremos especificamente indícios de discursos envolventes (SOUTO MAIOR, 2020; SOUTO MAIOR; SOUZA, 2021) que tecem as redes de sentidos de dois documentos institucionais sobre a formação de

professores no contexto de homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nosso objetivo é observar esses traços de sentidos em discursos oficiais do Ministério da Educação por meio do documento *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica [versão preliminar]* (BRASIL, 2018b) e do texto *Proposta de Novas Normas para a Formação do Professor Avança*, assinado pela Assessoria de Comunicação Social do MEC, publicado em 18 de dezembro de 2018, o qual chamaremos texto institucional de apresentação de proposta (TIAP) (BRASIL, 2018c). Esse último foi selecionado por ser contemporâneo à época de homologação da última etapa da BNCC, a do Ensino Médio, já que as da Educação Infantil e Fundamental tinham sido homologadas em 2017. Dessa maneira, buscamos analisar a implicação dos sentidos que se enredam como Discursos Envolventes nos documentos para os caminhos da formação docente.

Iniciamos a proposta apresentando as definições de língua, discurso e discursos envolventes que fundamentam nossa compreensão atreladas à concepção da Linguística Aplicada. Dispomos a metodologia do estudo no campo dos estudos discursivos e interpretativistas da Linguística Aplicada. Algumas perguntas serão fundamentais em nosso percurso, a saber: que discursos encontramos sobre a educação e a formação de professores nesses textos? Que noções sociais perpassam por esses discursos e como elas podem se configurar como discursos envolventes? Qual a implicação social dessas noções de educação e de formação de professores?

Com essas questões de pesquisa, inscrevemo-nos no âmbito das metas do projeto de pesquisa CNPq Universal, que busca investigar o processo de institucionalização e aplicação dos Referenciais Curriculares Municipais e Estaduais de Língua Portuguesa nos estados de Alagoas e Ceará com o intuito de propor um conjunto de ações analíticas e formativas que contribuam para o fortalecimento da educação nessas regiões e no país.

Neste texto, apresentamos um dos prismas das discussões desenvolvidas no projeto supramencionado. Para tanto, organizamos o artigo da seguinte forma: inicialmente, apresentaremos a perspectiva da Linguística Aplicada Implicada com Souto Maior (2013, 2022b), os estudos discursivos e a noção de discursos

envolventes, respectivamente com Bakhtin (2004; 2017a; 2017b) e Souto Maior (2021). Em seguida, trataremos dos eixos Educação e Formação docente, com Tardif (2014) e Contreras (2012), e da própria BNCC, documento base no campo da formação de professores de línguas(gens), com Szundy (2017, 2019). Por fim, apresentamos a análise de excertos dos dois documentos à luz dessas discussões e as conclusões deste estudo.

## **Os estudos discursivos no âmbito de uma Linguística Aplicada Implicada e o/a pesquisador/a na área**

No construto de uma Linguística Aplicada (doravante LA) voltada para os efeitos e geradores de sentidos de sua ação no mundo da pesquisa, pensar em estudos discursivos é possibilitar a construção de dispositivos necessários para a transformação da vida por meio da desnaturalização do dito e da construção de novas formas de dizer e de viver as práticas. Os fios de implicação que a LA tece ao se movimentar na pesquisa aplicada pode propiciar uma nova forma de conceber a pesquisa e o/a pesquisador/a. Ao se discutir sobre a ação das/os pesquisadores/as do ato responsável, Souto Maior (2013), amparada nos estudos bakhtinianos, aponta que estes/as devem compreender a vida como um *vir a ser*, uma construção subjetiva coletiva, e não como algo posto, um dado, resultante de vontades intersubjetivas. Trata-se, assim, de uma responsabilidade responsiva e não de um trabalho que se situa fora de si mesmo, posto que narramos as vidas nas pesquisas.

Nessa lógica, nós como pesquisadores/as analisamos as redes interpretativas das situações e dos fatos observados a partir das nossas próprias vivências, fazendo com que as situações e fatos dialoguem com os fatores situacionais, contextuais, ideológicos e culturais das comunidades discursivas constituídas nas análises e na construção de todo processo de estudo, de modo que, ao mesmo tempo em que podemos narrar as atividades discursivas/textuais das/os participantes, atuamos responsivamente na construção das mesmas. Assim, na pesquisa em LA implicada, questionamos não só os discursos, como se fossem proferidos na correlação direta com a história, mas relacionamos as camadas históricas não oficiais que podem compor os textos e que, muitas vezes, não estão na superfície das narrativas, já que, por vezes, são os artefatos ou produtos

humanos que concretizam a prática do cotidiano (gêneros primários) em ideologias do “mundo oficial” (gêneros secundários). Os estudos bakhtinianos nos propiciam uma experiência com esses dois campos de atuação (ideologia do cotidiano x ideologia oficial) e promovem investigações tanto com a ética quanto com a estética, voltadas, de um modo abrangente, para os sentidos de mundo e as subjetividades que os constituem. Nesse complexo escriturístico, toda produção humana se torna imbricada no sentido da palavra-mundo e da vida vivida, como considera Bakhtin (2017b) e Bakhtin e Volochinov (2004). Essa perspectiva dialoga com a noção de Santos (2010), quando esse critica o paradigma dominante que não considera as sensações e que não considera as interfaces e pluralidades metodológicas.

Ao abordar a questão do sentido e do discurso, Bakhtin e Volochinov (2004) colocam os signos como um dos eixos dessa discussão. Pensamos ser fundamental entender o signo como processamento dos sentidos na interação humana e nas relações que ele estabelece em seu funcionamento nos grupos sociais, sem perder de vista as vozes que reverberam assonâncias e dissonâncias nesses espaços. Nesse sentido, apontam que a língua funciona em um sistema concreto de sentidos correlacionados, não podendo funcionar como um sistema abstrato, já que o locutor se serve da língua para as suas necessidades concretas. Desse modo, “o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto.” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 92). A língua também não funciona de forma abstrata pelo fato de haver, por parte do locutor que “recepção”<sup>3</sup>, um discurso, um movimento de reconhecimento, de decodificação e de construção de sentido.

No primeiro caso, para o locutor, o que serve não é o aspecto estrutural da forma linguística, porque essa muda em qualquer situação em que a língua for utilizada, prevalecendo o sentido, a ideia, e não *sua roupagem*. No segundo caso, ratifica-se que, do ponto de vista do receptor, a língua não é língua, ainda que, segundo Bakhtin e Volchinov (2004, p. 93), seja “impossível reduzir-se o ato de decodificação ao reconhecimento de uma forma linguística conhecida – modo como reconhecemos, por exemplo, um sinal ao qual não estamos suficientemente habituados ou uma forma de uma língua que conhecemos mal.”

---

<sup>3</sup> Usamos esse termo ilustrativamente, mas entendemos que na perspectiva bakhtiniana há o processo de interação e encontro de duas consciências, logo não há recepção passiva.

Diante do exposto, podemos compreender que a forma linguística se torna signo não por sua identidade como sinal, mas por sua mobilidade de sentido e seu enredamento nos sentidos da vida. Por sua vez, a decodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas “a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo.” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 94). Assim, os signos se realizam sempre impregnados de uma rede de sentidos de mundo que o configuram e que reverberam nele diferentes discursos.

O sentido bakhtiniano é um sentido não apenas situado, mas também um sentido implicado na vida vivida quando estamos no campo da pesquisa como pesquisador/a dentro da Linguística Aplicada. Assim, quando Bakhtin fala das Ciências Humanas, apontando que o “objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e, por isso, é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2017a, p. 59), ele está incluindo no sentido um sujeito que produz e é produzido. Nessa lógica, uma investigação discursiva pelo viés da LA busca analisar ondas de sentidos que repercutem e atravessam as práticas sociais do/a pesquisador/a e dos/as interlocutores/a, baseada na observação do discurso como uma ação implicada nas interações que pode subverter ações ou fossilizá-las também por meio da linguagem nas pesquisas.

Nesse sentido, ao observarmos os Discursos Envolventes e refletirmos sobre eles, em como se efetivam nos gêneros, como se engendram nas práticas sociais, mais ou menos formais, e como se articulam em espaços de discussão, como os institucionais/governamentais e os acadêmicos, favorecemos um olhar e postura mais acurados para uma ação efetiva nas comunidades colaboradoras das pesquisas. Os Discursos Envolventes são discursos que nos evocam representações de mundo que se efetivam por meio dos valores sobre ações, pessoas, atitudes, situações, ideias, enfim, sobre tudo que circula no mundo como parte dos sentidos que nos envolvem e que nos impulsionam a agir ou não agir, pensar ou não considerar, dizer ou calar diante das práticas interacionais.

O destaque inicial dado a essa categoria é devido à sua característica reincidente, que vai criando uma espécie de *impressão de verdade*. Um discurso

que é repetido de várias formas e com várias performances vai, de certa forma, instituindo um espaço mais fortalecido no campo argumentativo de defesa de opinião ou de anúncio de um determinado sentido em detrimento de outros. Um segundo ponto de destaque é que os Discursos Envolventes (doravante DE) obviamente têm articulação com os sentidos de subjetividades. Podemos dizer, assim, que eles antecipam a compreensão de mundo que se dá no ato enunciativo do/a interlocutor/a. O estudo desses discursos que retornam (e se repetem de diversas formas) nos ativa uma certa memória de um já dito e corrobora com o entendimento de que há algo que se ajusta na organização de um mundo que se quer preenche de sentido dado e fixo, ou seja, espera-se que haja algo de repetível nos acontecimentos discursivos que funciona em função da reafirmação de uma estabilidade.

Para essa Souto Maior (2020, p. 125), DE é um “sentido dado social e historicamente aos interlocutores, como uma memória social que pode reforçar relações de poder e pode funcionar como estratégia de manutenção de poder”. Alguns segmentos como “Deus ajuda a quem cedo madruga”, “quem economiza, tem”, “mulher é frágil”, etc. são exemplos de DE’s. No entanto, eles não se resumem a adágios, citações ou *slogans*, mas correspondem a qualquer segmento que encapsula uma ideia que valora práticas, grupos sociais etc., como veremos na análise, entendendo que o discurso, como prática cultural humana, acontece como atividade (*aktivnost*), como diz Bakhtin (2003), e está relacionada à prática do ativismo do sujeito. O ato, entendido aqui no sentido bakhtiniano (BAKHTIN, 2017b), é conteúdo, mas também realização das ações.

[...] o ato – considerado não a partir de seu conteúdo, mas na sua própria realização – de algum modo conhece, de algum modo possui o existir unitário e singular da vida; orienta-se por ele e o considera em sua completude – seja no seu aspecto contéudístico; seja no sua real facticidade singular; do interior, o ato não vê somente um contexto único, mas também o único contexto concreto, o contexto último, com o qual se relaciona tanto o seu sentido assim como o seu fato, em que procura realizar responsabilmente a verdade única, seja do fato, seja do sentido, na sua unidade concreta. (BAKHTIN, 1997b, p. 79-80).

A seguir, discutiremos alguns aspectos sobre a educação e sobre a formação docente essenciais para a análise que faremos dos documentos do MEC.

## Educação e Formação Docente

Organizamos dois eixos de discussões que, de certa forma, instituem dois focos de preocupações mais gerais quando tratamos da implementação da BNCC, realidade que já se efetiva e que precisa ser descrita, analisada e vivenciada pelos estudos e práticas de pesquisa. Os dois eixos são Educação e Formação Docente. Iniciaremos a reflexão a partir de uma categorização sobre a educação, especificamente sobre sua prática, contando com os estudos de Tardif (2014) e refletindo sobre as implicações de cada uma das categorias propostas por esse autor. Em seguida, discutiremos sobre formação docente, também destrinchando três aspectos da prática profissional docente a serem observadas, a partir de Contreras (2012).

### *A prática em Educação*

Tardif (2014), ao discutir sobre o que seria a prática educativa, aponta que a nossa tradição cultural e educacional concebe três concepções da prática em educação, a saber: i) educação enquanto arte; ii) educação enquanto técnica guiada por valores; iii) educação enquanto interação.

A noção de *educação enquanto arte* relaciona a atividade do educador a uma arte, isto é, “a uma *téchne*, termo grego que pode ser traduzido indistintamente pelas palavras ‘técnica’ ou ‘arte’” (TARDIF, 2014, p. 154-155). Conforme Tardif (2014, p. 160) explica, para essa lógica,

a arte de educar corresponde a uma atividade racional que não se fundamenta num saber rigoroso. Quando educamos, temos uma ideia geral do termo do processo de formação, mas essa ideia pode nos orientar apenas de maneira global; cabe-nos julgar, nessa ou naquela circunstância, se a situação é conforme ou não a essa orientação.

Elaborada pelos gregos antigos, que não opunham, como fazemos hoje, as “os produtos do belo aos produtos do útil” (TARDIF, 2014, p. 155), essa concepção de educação entende que a ação do educador é associada à do artesão, apresentando as seguintes semelhanças com esta: possui uma representação geral do objetivo de sua ação; possui conhecimento concreto do material trabalhado; age baseado na tradição; age a partir de sua habilidade pessoal; age a partir de sua experiência, que resulta de seus bons hábitos, a repetição de sua maneira de fazer. Ele ainda diz que:

Aplicada à educação atual, essa concepção significa que o professor, numa sala de aula, não possui uma ciência de sua própria ação, conquanto ele possa alimentar sua atividade com certos conhecimentos científicos. Ele age guiando-se por certas finalidades, e sua prática corresponde a uma espécie de mistura de talento pessoal, de intuição, de experiência, de hábito, de bom senso e de habilidades confirmadas pelo uso. (TARDIF, 2014, p. 160-161).

Já a noção de *educação enquanto técnica guiada por valores* assume que a prática educativa é uma técnica guiada por valores que surgem nos tempos modernos, ainda que, segundo Tardif (2014), os sofistas e Aristóteles (na Teoria das Paixões) já apresentassem as características dessa concepção. Há, aqui, uma oposição entre subjetividade e objetividade que não se restringe apenas à educação, mas aplica-se a toda a cultura da modernidade. Essa oposição surge no séc. XVII, com o desenvolvimento das ciências físico-matemáticas e da concepção moderna da subjetividade, alimentando a distinção entre positivismo, empirismo, cientificismo e tecnocratismo *versus* subjetivismo, relativismo moral, existencialismo e vivência pessoal. Segundo Tardif (2014, p. 162),

é ela [essa concepção] quem determina a maioria das teorias modernas relativas à prática, inclusive no campo da educação. Essas teorias se baseiam no postulado de que as atividades humanas podem ser reduzidas a duas grandes categorias de ação.

As duas categorias de ação dessa concepção são: i) as ações *guiadas por objetivos axiológicos neutros*; ii) as ações *guiadas por normas e interesses* que visam a conformidade a uma ordem de valores ou a realização de uma ordem de interesses. As ações *guiadas por objetivos axiológicos neutros* visam ao domínio e ao controle dos

fenômenos do ambiente de vida (natural, social e humano). Essas ações remetem, no que diz respeito aos atores, a dois tipos de saberes interligados: um saber que se refere ao conhecimento objetivo dos fenômenos sobre os quais os atores se propõem a atuar e um saber que se refere à própria ação desses atores, isto é, à coordenação dessa ação em termos de meios e fins. (TARDIF, 2014, p. 162-163).

As ações *guiadas por normas e interesses*, por sua vez, visam à conformidade a uma ordem de valores ou a realização de uma ordem de interesses e são caracterizadas por não se apoiarem em conhecimentos objetivos, mas são provenientes da esfera da subjetividade, de normas que os atores aderem por seus interesses.

O educador nessa noção de educação, para que sua ação seja técnico-científica, orienta-se por dois saberes:

1. deve conhecer normas que orientam sua prática (valores, regras, regulamentos ou finalidades); [...] 2. deve também conhecer as teorias científicas existentes relativas sobre à educação, à natureza da criança, às leis de aprendizagem e ao processo de ensino;

Por fim, a terceira noção, de *educação como interação*, destaca a natureza social do agir educativo. Segundo Tardif (2014, p. 167), "na educação não lidamos como coisas ou com objetos, nem mesmo com animais como os famosos pombos de Skinner: lidamos com os nossos semelhantes, com os quais interagimos". Alguns elementos dessa perspectiva também podem ser remontados à Antiguidade, especialmente aos sofistas e a Sócrates. Ensinar, aqui, não é apenas realizar uma transmissão de conhecimentos, mas estabelecer uma variedade de interações, chamando os alunos a participarem ativamente do processo de aprendizagem. Nessa lógica, "é preciso que os alunos se associem de uma maneira ou de outra, ao processo pedagógico em curso para que ele tenha alguma possibilidade de sucesso." (TARDIF, 2014, p. 167).

### *A Formação docente*

Em *A autonomia dos professores*, Contreras (2002) discute de forma ampla a *proletarização da profissão docente*. Amparando-se em Densmore (1987) e Apple (1989), ele aponta que a base social do trabalho docente foi evoluindo na mesma proporção de sua degradação e a constituição da categoria foi decaindo para estratos sociais inferiores, com aumento do componente feminino. Logo, a transformação que o profissional busca segue a aspiração de um certo *status* e reconhecimento social. Contra tal precarização do trabalho docente, Contreras (2002) aponta duas formas de resistência: o *profissionalismo* e a *profissionalidade*.

A ideia de *profissionalismo* é apresentada "como representação de habilidades especializadas, responsabilidade e compromisso [que] preenche perfeitamente as necessidades de diferenciação e reconhecimento social." (CONTRERAS, 2002, p. 45). Interessante, ainda nesse sentido, dialogarmos com o que pontua Apple (1989b *apud* CONTRERAS, 2002, p. 40), quando este diz que "conforme aumenta o processo de controle, da tecnicidade e da intensificação, os professores e as professoras tendem a interpretar esses implementos de

habilidades técnicas como um aumento de suas competências profissionais.” No entanto, a ideia de profissionalismo não significa nada além de uma forma de defesa diante de um trabalho cada vez mais pautado na alienação. Com aparência de autonomia, ele é usado de maneira estratégica para “subtrair os possíveis movimentos de oposição, bem como para provocar a colaboração dos docentes diante das reformas educativas.” (CONTRERAS, 2002, p. 46). Esse movimento vem acompanhado da noção da progressiva racionalização do ensino que, segundo Contreras (2002), introduz um sistema de gestão do trabalho docente e promove a dependência deste em relação às decisões de especialistas.

Entretanto, a atuação docente não se resume à prática. Aos saberes da prática somam-se os saberes da formação acadêmica, da experiência, da vivência educativa, dentre outros. Conforme Contreras (2002) explica, as/os professoras/es precisam de autonomia para articular todos esses saberes de modo a desenvolver sua própria compreensão sobre sua atuação docente e criar novos saberes, capazes de transformar a mesma. Esse esforço de articulação seria o que ele chama de *profissionalidade*, “*qualidades da prática dos professores em função do que requer o trabalho educativo*”, de modo que “[f]alar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão.” (CONTRERAS, 2002, p. 82, grifo do autor). Nessa perspectiva, a profissionalidade seria composta por três dimensões: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

A *obrigação moral*, segundo Contreras (2002), está acima de uma obrigação contratual. Relaciona-se mais com o comprometimento do/a professor/a com suas/seus discentes para o avanço da aprendizagem delas/es, como toda tensão e dilema que poderão ser gerados. A esse aspecto moral, ele atrela um aspecto emocional, uma vez que o cuidado e a preocupação com o bem-estar das/os estudantes acabam por implicar a “emotividade e as relações afetivas, de um sinal ou outro, estados emotivos que devem ser compreendidos e avaliados em seu contexto e repercussões.” (CONTRERAS, 2002, p. 86). A obrigação moral fomenta dilemas éticos acerca da percepção de que, ainda que seja necessário ensinar conteúdos, o professor não pode deixar de lado o fato de que as/os alunas/os são seres humanos em busca de realização no mundo.

Nessa perspectiva, podemos falar de tensão discursiva e acrescentar a essa reflexão que

num mesmo ato discursivo, podemos depreender situações de conflitos e até paradoxais de sentidos. A tensão discursiva desses sentidos demanda muitas vezes uma postura sobre eles, um posicionamento ético discursivo de um/a docente, por exemplo, no seu campo de atuação profissional e no campo da percepção de si. (SOUTO MAIOR, 2022a, p. 70).

A tensão discursiva revela aspectos sociais que estariam coexistindo nas interações. Nesse sentido, o trabalho discursivo a ser feito nas pesquisas em LA implicada e em sala de aula, no processo de ensino e de aprendizagem, articulam-se com o próximo item de discussão, o *compromisso com a comunidade*.

Arelado à obrigação moral e à importância de uma atuação ética, temos a segunda dimensão da profissionalidade: o *compromisso com a comunidade*. Entende-se, aqui, que o/a professor/a não é não é um/a profissional isolado/a, de modo que a moralidade deve ser entendida como “um fenômeno social, produto de nossa vida em comunidade na qual é preciso resolver problemas que afetam a vida das pessoas e seu desenvolvimento e que precisam elucidar o que é moralmente adequado a cada caso.” (CONTRERAS, 2002, p. 88). Assim, as práticas profissionais devem ser compartilhadas, tanto no contexto profissional quanto na comunidade, permitindo o delineamento de uma dimensão ética adequada e garantindo a construção de uma compreensão coletiva acerca das consequências sociais e políticas do exercício dessa profissão.

Por fim, temos a terceira dimensão da profissionalidade: *competência profissional*. Esta “se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade.” (CONTRERAS, 2002, p. 93). Isso porque, conforme Contreras (2002) explica, não há como as/os professoras/es tomarem decisões profissionais sem o conhecimento que lhes permita refletir sobre suas práticas.

Essas três dimensões, em conjunto, combinadas de diversas maneiras, configuram a autonomia profissional das/os professores, que deixam de ser meros consumidores de conteúdos para atuarem como produtores de saberes sobre a atuação docente, capazes de construir reflexões que transformam a prática.

## **A BNCC, a formação de professores e a educação: uma análise**

Os sentidos de um texto dialogam com seu entorno social ideológico menos e mais amplo; com a temporalidade da tradição, pelo passado, e do acontecimento do discurso, pelo presente; relacionam-se, também, com os sentidos do porvir, pelas expectativas com as quais dialogam. Podemos dizer, ainda, que os sentidos de um documento se correlacionam com os sentidos de dentro do próprio texto, numa arena discursiva situada. Exatamente, por isso, Bakhtin e Volochinov (2004, p. 98) apontam que “toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de elo da cadeia dos atos de fala.” Temos, assim, que ler um documento nas suas relações menos e mais amplas, fazendo com que dialoguem com os contextos histórico-sociais das práticas humanas e com os contextos situados dos discursos de dentro de uma produção ou artefato cultural.

Assim como os Parâmetros, as Orientações e os Referenciais sobre a educação publicados pelo Ministério da Educação (MEC), a BNCC (BRASIL, 2018a) configura-se como um gênero pré-figurativo, de natureza prescritiva, que traduz expectativas sociais em relação aos processos de ensino-aprendizagem e de formação e professores (SZUNDY; CRISTÓVÃO, 2008 apud SZUNDY, 2017; SZUNDY, 2019). Partindo de uma autoridade legislativa para se legitimar, ela ampara sua existência em exigências impostas ao sistema educacional brasileiro por meio de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014), de modo que “as propostas curriculares e os objetivos de aprendizagem apresentados não são colocados como sugestões, mas como prescrições a serem seguidas no processo de elaboração de currículos em todo território brasileiro.” (SZUNDY, 2017, p. 85).

Ao se instituir como uma “referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes” (BRASIL, 2016, p. 26), a própria BNCC estabelece que uma das ações fundamentais para garantir a sua aplicabilidade deve ser a revisão da formação inicial e continuada de professores, de modo a fomentar atuações e políticas, em âmbito federal, alinhadas àquilo que propõe o documento, ou seja, “que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem.” (BRASIL, 2018a, p. 17). Entretanto, conforme Szundy (2017, p. 85) aponta, o documento, em

si mesmo, não desenvolve qualquer discussão relacionada à formação de professoras/es.

Sendo o/a professor/a um/a protagonista central para a manutenção e/ou transformação de currículos, o lançamento de quaisquer diretrizes curriculares acaba por trazer posicionamentos acerca da formação de professores/as para o cerne das discussões. Visando construir uma compreensão inicial sobre o espaço textual ocupado pelo termo “formação docente” na BNCC, fiz uma busca pela sua ocorrência no documento. Surpreendeu-me o fato da expressão aparecer apenas sete vezes ao longo de suas 676 páginas. A pouca frequência do termo no documento indica que, apesar da agentividade atribuída aos/às professores/as na consulta pública realizada em relação à sua primeira versão, questões sobre políticas de formação de professores/as são pouco, ou quase nada, problematizadas na BNCC.

Ainda que a BNCC não tenha desenvolvido discussões relacionadas à formação de professoras/es, ela propunha, em sua primeira versão (BRASIL, 2016), a construção de quatro políticas públicas que deveriam ser efetivadas na sociedade, a saber: Política Nacional de Formação de Professores; Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais; Política Nacional de Avaliação da Educação Básica; Política Nacional de Infraestrutura Escolar. Sobre a primeira política, podemos considerar tanto a forma como a formação foi anunciada pelo MEC, a exemplo do texto institucional de apresentação de proposta (TIAP) selecionado para análise, intitulado *Proposta de Novas Normas para a Formação do Professor Avança*, publicado em 18 de dezembro de 2018, quanto a *BNC da Formação de Professores da Educação Básica [versão preliminar]*, o documento que traz como cerne a formação docente. Consideramos ser importante entender, com Szundy (2019), como a formação docente voltada para o mercado de trabalho encaminha o desenvolvimento de currículos padronizados, “em que competências e habilidades facilmente quantificadas refratam formas de expertises e profissionalismo determinantes para atribuir valores aos profissionais no mercado de trabalho” (SZUNDY, 2019, p. 124).

Vejamos como esses documentos reiteram discursos envolventes sobre o papel das/os professoras/es, sobre a formação docente consequentemente, sobre os sentidos da educação e implicação desses sentidos para a formação docente da Educação Básica. Assim sendo, nossa proposta é analisarmos, a partir da perspectiva discursiva interpretativista de uma LA implicada, doze excertos do documento em tela. Desse cômputo, centralizaremos nos seguintes núcleos de sentidos de discurso

envolvente: o do papel do/a professor/a (três excertos); o das representações do que é ser docente (dois excertos); o da necessidade de comprometimento do/a docente (um excerto); o da qualidade de ensino relacionado tão somente à formação docente (três excertos); o da superação da divisão entre teoria e prática (três excertos).

Os três primeiros excertos, dispostos abaixo, focam na maneira como a *BNC Formação* delinea qual é o papel das/os professoras/es no processo educacional.

**Excerto 1 – BNC Formação**

(c) o papel desempenhado pelos professores bem preparados faz diferença significativa no desempenho dos alunos, independentemente do nível socioeconômico dos mesmos (BRASIL, 2018b, p. 5).

**Excerto 2 – BNC Formação**

Diante dessas evidências, é possível afirmar que, se a sociedade do conhecimento trouxe a educação para sua agenda estratégica, as análises dos dados de avaliação trouxeram o professor para a agenda estratégica da educação como um dos elementos de maior importância para que a aprendizagem dos alunos aconteça (BRASIL, 2018b, p. 6)

**Excerto 3 – BNC Formação**

A análise das experiências internacionais mostra que há um consenso em torno da importância do professor nos processos de aprendizagem que está presente na literatura internacional e caracteriza as reformas educacionais realizadas nas últimas décadas em diversos países. Ainda que o contexto socioeconômico dos alunos tenha grande implicações nos processos de aprendizagem, fatores intraescolares, principalmente a efetividade do professor, são considerados centrais para a melhoria dos resultados educacionais (BRASIL, 2018b, p. 19).

Como é possível perceber, o documento reitera os discursos que representam as/os professoras/es como o nódulo central do processo de ensino-aprendizagem, responsáveis pela aprendizagem e determinantes para o desempenho das/os estudantes, *independentemente do nível socioeconômico* destas/es. Para ratificar essa crença, a proposta cita experiências e documentos internacionais que relacionam a qualidade do sistema educacional à qualidade das/os professoras/es, como os relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da McKinsey e Company.

É importante destacar que ao apontar que as/os professoras/es são os responsáveis pela qualidade do ensino, o documento implicitamente atribui a essas/esses profissionais os *possíveis fracassos* da educação brasileira, reverberando discursos envolventes que culpabilizam as/os docentes pelos problemas que afetam a educação pública em nosso país. Desconsidera, assim, que aspectos políticos, econômicos, sociais, dentre outros, interferem em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem, comprometendo a qualidade do ensino.

Especificamente o Excerto 1, ainda são introduzidos os aspectos da racionalidade e da tecnologização (CONTRERAS, 2002), quando resume o agir pedagógico à preparação desse profissional. O profissional "bem preparado" iria possibilitar o trabalho com suas/seus alunas/os, "independentemente do nível socioeconômico dessas/es". Nesse aspecto, o profissionalismo aproxima-se da proletarização, como nos apresenta Contreras (2002), visto que o profissionalismo é transvestido de autonomia e revela um estímulo à posição acomodatória em que não se renunciam os valores, mas os acomoda ao que realmente a tarefa se propõe.

Ao colocar o/a professor/a no centro do processo educacional, o documento busca justificar o porquê, atualmente, a qualidade da educação brasileira é tão questionada socialmente. No entanto, temos que ler esse documento nas suas relações menos e mais amplas, relacionando os contextos histórico-sociais das práticas humanas e os contextos situados dos discursos de dentro de uma produção ou artefato cultural. Nesse sentido, destacamos as representações docentes nos seguintes excertos:

#### **Excerto 4 – BNC Formação**

Para atender ao disposto na legislação educacional e em deliberações do Conselho Nacional de Educação (CNE), o Ministério da Educação (MEC) apresenta este documento para que se olhe o profissional docente à luz das demandas contemporâneas e da BNCC, recentemente instituída. Para tanto, destacando-se as novas aprendizagens essenciais previstas nos documentos oficiais para serem garantidos aos estudantes, é essencial apresentar um conjunto das competências profissionais que serão exigidas dos professores para responderem a essas demandas, de modo que o docente esteja efetivamente preparado e, conseqüentemente, valorizado por ser um profissional capacitado que tenha, conseqüentemente, uma carreira desejada nesta sociedade. É para esse profissional e para instituições que os preparam que este documento se destina. (BRASIL, 2018b, p. 8).

#### **Excerto 5 – BNC Formação**

Assinala-se, finalmente, que o referencial básico da proposta, ora apresentada, objetiva o efetivo desenvolvimento de competências docentes que integram o conhecimento, a prática e o engajamento de profissionais, sustentando a formação de professores competentes no exercício profissional de seu magistério, como exigido para uma educação integral de qualidade, democrática, solidária e inclusiva. (BRASIL, 2018b, p. 9).

Nos excertos 4 e 5, a *BNC Formação* reitera discursos envolventes sobre as/os professoras/as que atuam na Educação Básica, representando-os como desatualizados, incompetentes, pouco preparados, justificando, assim, a desvalorização profissional das/os mesmas/os. Ou seja, a desvalorização não seria uma consequência de políticas governamentais que pouco investem na formação e na capacitação das/os docentes, mas uma consequência ora de cursos de licenciatura mal estruturados, ora da falta de compromisso das/os professoras/es com a profissão.

Assim, para alcançarem o patamar de qualidade demandado pela *sociedade do conhecimento*, as/os professoras/es precisariam, de acordo com essa proposta, desenvolver um conjunto de competências que garantiriam que elas/es fossem valorizadas/os e reconhecidas/os socialmente. Essas competências estão relacionadas ao conhecimento, à prática e ao engajamento e a responsabilidade pelo desenvolvimento das mesmas é atribuída tanto às instituições de formação inicial de professoras/es quanto aos próprias/os docentes, reiterando a ideia de que os cursos não possuem a qualidade necessária e que os profissionais formados atualmente são incompetentes. De certa forma, alguns estudos sobre a BNCC também vão delineando lacunas que seriam preenchidas com a formação docente. A exemplo disso, Szundy (2019, p. 148) diz que “é fundamental que os/as professores/as se apropriem de instrumentos metassemióticos para preparar, selecionar e/ou adaptar recursos didáticos que superem as limitações estabelecidas pelas competências e habilidades da BNCC”. Nosso receio é que a política prevista de formação - não inserido o/a docente como partícipe do desenvolvimento de seu conhecimento, como uma pessoa que deve atuar com resistência aos DE's que reforçam a violência, o preconceito e a não representatividade -, não surta resultado necessário para a transformação social.

Podemos ver esse discurso envolvente de comprometimento ser reiterado no texto institucional de apresentação da proposta, quando são apresentados os três eixos da formação:

**Excerto 6 – TIAP**

No terceiro e último eixo está o engajamento. É necessário que o professor se comprometa com seu próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes e com o princípio de que todos são capazes de aprender (BRASIL, 2018c).

É importante retomar nesse ponto a discussão sobre a noção de profissionalismo desenvolvida por Contreras (2002) e o aspecto técnico e racional que é dado a ela, retirando qualquer movimento de autonomia desse profissional, considerando que apenas o eixo da competência técnica é destacado. Segundo Lawn e Ozfga (1988, p. 213 *apud* CONTRERAS, 2002, p. 41), “o profissionalismo é, em parte, uma tentativa social de construir uma 'qualificação'; a autonomia era, em parte, a criação por parte dos professores de um espaço defensivo em torno da referida 'qualificação'". Nesse campo de discussão, não se pergunta que tipo de qualificação está sendo feita, mas sim qual o papel do professor nessa

formação/qualificação? Suas experiências são levadas em consideração? Há interação e diálogo nesse espaço entre os pares? Não basta falar de qualificação sem defini-la, problematizá-la, colocá-la no centro da discussão, principalmente entendendo que “[o] sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 106).

É possível perceber, tanto na BNC Formação quanto no TIAP, que há um imbricamento entre as concepções de *qualidade do ensino* e de *formação de professores*. Estabelece-se entendimento de que a primeira será alcançada a partir do investimento na segunda e só. São apagados quaisquer outros elementos que interferem diretamente na qualidade de ensino. Observemos, como esses discursos se apresentam nos Excertos 7, 8 e 9:

**Excerto 7 – TIAP**

Com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes ao mesmo tempo em que valoriza o professor, o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE), na última sexta-feira, 14, a proposta da Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica. (BRASIL, 2018c).

**Excerto 8 – BNC Formação**

É amplamente reconhecido, no entanto, que a qualidade das aprendizagens é muito insatisfatória e não mostra tendência de melhorar. Diante das evidências sobre o forte impacto que tem no desempenho dos alunos, a qualidade do trabalho do professor precisa ocupar um espaço relevante na agenda das políticas educacionais. (BRASIL, 2018b, P. 26).

**Excerto 9 – BNC Formação**

Os referenciais internacionais apontam que os países que se dedicaram a essa tarefa concluíram que, para melhoria da aprendizagem nas escolas, é preciso melhorar a formação de professores e que ela deve ter foco na prática. Não é mais possível ignorar que nossos cursos são extremamente teóricos e não têm respondido às demandas da contemporaneidade, aos resultados de aprendizagem e ao ensino de habilidades e competências previstas na BNCC. (BRASIL, 2018b, p. 30).

Explicita-se, assim, que para alcançar a *educação de qualidade*, argumento mobilizado para justificar a construção de uma Base Nacional Comum Curricular, é necessário capacitar as/os professoras/es, qualificando-as/os para o trabalho que realizam ou que irão realizar. O discurso envolvente de que a qualidade do trabalho apaga quaisquer outras questões sociais parece ser fortalecido nesses excertos. Para tanto, esses/as profissionais precisam, conforme o documento explicita, desenvolver habilidades e competências profissionais focadas na *prática* (Excerto 9). E aqui observamos um paradoxo interessante: fala-se de ênfase na prática, mas a prática do contexto de ensino é colocada em segundo plano quando não se faz referência às demais políticas públicas que devem acompanhar a de formação docente. Reitera-se também, aqui, discursos envolventes que representam as

licenciaturas como cursos amplamente teóricos, incapazes de capacitar adequadamente os/as futuros/as profissionais para ensinarem as habilidades e competências dispostas na BNCC e, mais ainda, a concepção de que basta acrescentar mais horas de *prática* aos cursos de formação inicial para garantir uma formação adequada para as/os professoras/es.

Precisamos, aqui, nos perguntar o que significa essa *qualidade* apontada pelos documentos. Destacamos, nesse sentido, que “as práticas profissionais devem ser compartilhadas e nunca se darem de maneira isolada, nem como prescrição pautada na racionalidade e na técnica apenas” (CONTRERAS, 2012, p. 43). Retomando um dos eixos de Contreras (2012) sobre a prática docente, lembremos que a competência profissional demanda uma parte individual (experiência), uma parte compartilhada (encontro entre pares) e uma parte diversificada (tradições e posições pedagógicas). O encontro dessa tríade de ação é feito com muita reflexão e interação. Nesse sentido, a formação de professores não é um espaço de atualização de conteúdos, tampouco não é um conjunto de proposições metodológicas de ensino, muito menos é espaço de descrição de práticas. Podemos dizer que a formação de professores interliga as três dimensões da profissionalidade, descritas por Contreras (2012), ou ainda a educação como interação apresentada por Tardif (2014).

Para romper com essa lógica de escassez de práticas na formação docente, o documento aponta, discursivamente, que esta deve superar a divisão entre teoria e prática, integrando esses domínios, conforme podemos perceber nos seguintes excertos.

**Excerto 10 – TIAP**

A premissa da proposta da BNC-Professores são os recorrentes resultados insuficientes de aprendizagem dos estudantes e da baixa qualidade da formação dos docentes. Em geral, os cursos contam com muita teoria e pouca prática, falta aprofundamento na formação inicial para a educação infantil, alfabetização e anos iniciais, além de estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação com as escolas. (BRASIL, 2018c).

**Excerto 11 – BNC Formação**

A formação inicial deverá superar as dicotomias entre teoria e prática, entre escola e universidade, entre outras. A superação da fragmentação curricular que divide a formação do professor, descrita neste texto de Ball (2018) aponta a urgente mudança curricular e de entendimento conceitual da formação de professores. (BRASIL, 2018b, p. 30).

**Excerto 12 – BNC Formação**

A conclusão a que se pode chegar é a de que, no Brasil, a didática e as metodologias adequadas para o ensino dos conteúdos é pouco valorizada, os cursos destinados à formação inicial ou se detêm excessivamente nos conhecimentos que fundamentam a educação, dando pouca atenção aos conhecimentos que o professor deverá ensinar, ou se detêm nos conhecimentos disciplinares totalmente dissociados de sua didática e metodologias específicas. (BRASIL, 2018b, p. 31).

Tal integração demandaria, segundo o documento analisado, uma reformulação dos projetos político-pedagógicos das licenciaturas em todo o país, e o desenvolvimento de uma *visão sistêmica da formação*, fundamentada em uma matriz de competências profissionais que deverão ser desenvolvidas pelas/os professoras/es durante a formação inicial e a formação continuada. De acordo com a proposta analisada, a competência profissional seria formada por três dimensões – o conhecimento, a prática e o engajamento – que devem ser contempladas durante o processo de formação de professoras/es. Entretanto, conforme foi possível perceber ao longo dos excertos analisados, a dimensão da *prática* ganha muito mais destaque, como discurso envolvente, na proposta de formação de professoras/es, enquanto o foco no *conhecimento* é questionado e até mesmo atrelado à baixa qualidade da formação dos docentes (Excerto 10).

As implicações dos discursos envolventes acerca da formação de professoras/es presentes na *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica [versão preliminar]* reverberam na Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica* e institui a *Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação)*. Tal documento estabelece a organização curricular dos cursos voltados para a formação inicial de professoras/es, dividindo a carga das licenciaturas em três grandes grupos:

- grupo I: voltado para a base comum que compreende conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais;
- grupo II: focado na aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos;
- grupo III: prática pedagógica, distribuída em estágios supervisionados e práticas dos componentes curriculares dos grupos anteriores.

De acordo com a Resolução, o Grupo I e o Grupo III seriam abordados desde o primeiro ano das licenciaturas, enquanto o Grupo II, no qual os conteúdos específicos das áreas seriam trabalhados, só poderia ser ministrado a partir do segundo ano da licenciatura. Tal distribuição vai ao encontro do discurso envolvente

que entende ser necessário desqualificar a teoria para então qualificar a prática, ou seja, que entende essas duas dimensões como dissociadas uma da outra. Essa percepção é corroborada pelo fato de que nenhum dos dois documentos analisados aqui apresenta a noção de *práxis* (FREIRE, 1982) quando aborda a formação docente. A *práxis*, conforme Freire (1981) explica é a ação aliada à reflexão, sendo um elemento fundamental para a transformação social. Esse autor diz ainda:

Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da *práxis* e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele. É que, como seres da *práxis* e só enquanto tais, ao assumir a situação concreta em que estamos, como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação. (FREIRE, 1982, p. 134).

A Resolução CNE/CP 2/2019 tem sido amplamente discutida nas universidades brasileiras, que questionam várias das imposições estabelecidas pelo documento, especialmente porque, ao contrário do que eles propõem, não há comprometimento dos diferentes setores educacionais na concretização da BNC Formação, especialmente no que diz respeito à ampliação no quadro de docentes dos cursos voltados para a formação inicial de professoras/as ou à estruturação tecnológica das instituições de ensino superior.

## Conclusão

Conforme foi possível observar ao longo da trajetória traçada neste trabalho, os documentos do MEC que se amparam na BNCC para tratar a formação docente reiteram diferentes discursos envolventes sobre a prática e a formação de futuras/os professoras/es. Primeiro, assumem o docente como o elemento mais importante do processo de ensino-aprendizagem, desconsiderando que o contexto sócio-histórico das/os alunos possuem impacto significativo no processo de ensino. Depois, apontam que a atual formação docente é desatualizada e incapaz de capacitar bons/boas profissionais, com habilidades e competências focadas na prática docente, mas consideram a prática de maneira ambígua e descompromissada com uma contextualização histórica, cultural e econômica ou ainda com a noção de *práxis* freireana. Por fim, concluem que a melhor maneira de remediar a qualificação das/os professoras/es – apresentada nos documentos como a principal culpada pela baixa qualidade do ensino – seria necessário focar na prática, levando as licenciaturas a

serem menos *conteudistas*, no entanto nas redes de sentidos com outros documentos que estão hodiernamente compondo a construção da educação, valemo-nos de uma remissão à Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que poderá, posteriormente ser desenvolvida em outros estudos.

Esses discursos envolventes têm fundamentado uma reformulação dos projetos político-pedagógicos dos cursos, instituída pelo MEC, promovendo o desmembramento da teoria e da prática nas licenciaturas, sendo que esta última recebe lugar de destaque, conforme apresentado na Resolução CNE/CP 2/2019. Implicam, assim, na desvalorização dos conhecimentos teóricos, como se estes fossem os grandes inimigos da atuação docente, e contribuem mais ainda para a *proletarização* das/os professoras/as, impedindo o exercício reflexivo e a ação transformativa (CONTRERAS, 2012). No entanto, destacamos que precisamos rever a noção de conhecimento teórico como também um espaço de atuação direta do/a docente.

Enquanto gêneros pré-figurativos, os documentos oficiais funcionam como dispositivos que podem tratorar a implementação, mas que acima de tudo, a nosso ver, também podem possibilitar a desconstrução de discursos e de práticas sobre a educação e a formação docentes, como a noção de *qualidade*, por exemplo. Quando a gente fala em qualidade, o movimento qualificador gera a pergunta, é qualificador em relação a que demandas? Entendemos que é nesse movimento que devemos trabalhar, docentes, pesquisadores, gestores, de modo a revisar os *parâmetros da qualidade*. Existem problemas e é bom que eles existam e que não nos pareça que tudo está dado, nem na BNCC, nem nos demais referenciais. A pergunta que devemos fazer é: como vamos lidar com eles e agir com eles para legitimar uma noção de qualidade que dialogue não com as mazelas da sociedade, mas com uma proposta de sociedade de fato não preconceituosa, não reificadora da violência, não agenciadora da miserabilidade social e humana, etc. O discurso envolvente que mais ouvimos sobre a escola é o de que ela é “a salvação da sociedade”, mas não se problematiza quais são as condições mínimas necessárias para que essa escola funcione com *qualidade*.

## Referências

BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. São Paulo: Ed. 34. 2017a.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Pedro e João editores, 2017b.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2004.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: proposta preliminar*. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta de novas normas para a formação do professor avança*. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/72091-proposta-de-novas-normas-para-a-formacao-do-professor-avanca>. Acesso em: 6 out. 2022.

BRASIL. *Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica [versão provisória]*. Brasília: MEC, 2018c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 6 jun. 2022.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editora, 2006. p. 45-65.

FREIRE, P. *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

MOITA LOPES, L. P. da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editora, 2006.

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUTO MAIOR, R. C. Pensamento bakhtiniano nos estudos da linguagem: a ação do pesquisador como ato responsável. *Polifonia: Estudos da Linguagem*, Cuiabá, v. 20, p. 31-53, 2013.

SOUTO MAIOR, R. de C. Ética discursiva em tempos sombrios: linguagem e sentidos. In: SOUTO MAIOR, R. de C.; ZOZZOLI, R. M. D.; SILVA, G. A.; MOURA, E. V. de; AZAMBUJA, K. B. B. de; SILVA JR. S. N. da ; LUZ, Lilian S. F.. (org.). Estudos discursivos das práticas de linguagem. 1ed. Tutóia: *Diálogos*, 2020, v. 1, p. 01-631.

SOUTO MAIOR, R. C.; SOUZA, D. R.; LIMA, A. C. S. de. Constituições identitárias na formação inicial em letras e os discursos envolventes sobre o que é ser professor. *Revista Eletrônica Interfaces*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 116-130, 2021.

SOUTO MAIOR, R. C. A metodologia da reflexão sobre a ação no ProfLetras: construção de si e tensões discursivo-emocionais de egressas In: GIOVANI, F. (org.). *Metodologias de pesquisa do PROFLETRAS em perspectiva*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022a. Disponível em: [https://www.pimentacultural.com/\\_files/ugd/6f8845\\_ee68c5b1b91e4b5eb2021e974a7aa701.pdf](https://www.pimentacultural.com/_files/ugd/6f8845_ee68c5b1b91e4b5eb2021e974a7aa701.pdf). Acesso em: 06 jun. 2022.

SOUTO MAIOR, R. C. Estudos discursivos na Linguística Aplicada Implicada. In: STURM, L.; SOUTO MAIOR, R. C. *A Linguística Aplicada no ensino e aprendizagem e nos estudos discursivos*. Tutóia (MA): Editora Diálogos, 2022b. Disponível em: <https://editoradiálogos.com/ebooks/a-linguistica-aplicada-no-ensino-e-aprendizagem-e-nos-estudos-discursivos/>. Acesso em: 6 jun. 2022.

SZUNDY, P. T. C. A base nacional comum curricular: implicações para a formação de professores/as de línguas(gens). In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. São Paulo: Blucher, 2017. p. 77-98.

SZUNDY, P. T. C. A Base Nacional Comum Curricular e a Lógica Neoliberal: que Língua(gens) são (des)legitimadas? In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de. *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. São Paulo: Pontes Editores, 2019.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

Recebido em: 09 out. 2022  
Aprovado em: 22 fev. 2023

Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista  
Revisor de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi  
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho