

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM OLHAR SOBRE A AÇÃO DOCENTE, SUA FORMAÇÃO E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA*NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE: AN OUTLOOK ON THE TEACHING ACTIVITY, TEACHING EDUCATION, AND TEACHING OF THE MOTHER-TONGUE*

*Andréa Ramos de OLIVEIRA¹
Ana Luzia Videira PARISOTTO²
Rozana Aparecida Lopes MESSIAS³*

RESUMO: O presente trabalho objetiva refletir sobre as intersecções entre formação de professores da Educação Básica, ensino de língua materna e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entendido o enfoque do documento na Pedagogia das Competências, discutem-se concepções de poder a partir das contribuições de Foucault e de como interessa aos que detêm o poder manter a sociedade numa condição de alfabetismo funcional, sem que sejam desenvolvidas capacidades críticas na maioria, perpetuando-se uma educação incapaz de promover a emancipação desses sujeitos, condicionados a um estado de submissão aos interesses da minoria. As discussões e análises neste texto, construídas por meio de pesquisa documental e revisão bibliográfica, são resultado de debates fomentados em reuniões do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-Presidente Prudente). Acredita-se que a BNCC não garante a qualidade educacional e, mesmo imposta, abre perspectivas de mudança na cultura escolar. Aqueles professores que fizerem uma leitura crítica do documento entenderão a necessidade da formação de sujeitos que atuem socialmente para superar a lógica imposta.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular. Ensino de Língua Materna. Formação de Professores.

ABSTRACT: This research aims to reflect on interventions in the education of Grades 1-5 schoolteachers, the teaching of the mother-tongue, and the implementation of Brazil's National Common Curricular Base (BNCC). In light of the Pedagogy of Competencies, this study examines conceptions of power, as posited by Foucault, and the veiled interest of the powers-that-be in producing functionally illiterate citizens devoid of critical thinking skills and, thus, perpetuating a brand of education that fails to promote their emancipation from a state of compliance with the will of the ruling class. Based on a literature review and the analysis of pertinent documents, the discussion herein derives from considerations arrived at by the research group “Teacher Education and Teaching Practices at the Basic and Higher Education Levels” at São Paulo State University, Presidente Prudente campus. In spite of being imposed on Brazilian schools, the BNCC does not per se ensure quality in education unless schoolteachers are willing to critically examine the document and understand the need for change in the school culture, especially regarding the teaching of the mother-tongue, so as to help their students to overcome the overriding social logic.

KEYWORDS: National Common Curricular Base; Teaching of Mother-Tongue; Teacher Education.

¹ Doutoranda em Educação pela UNESP/Presidente Prudente. Professora na rede municipal de ensino de Birigui (andreamos_os@hotmail.com).

² Doutora em Letras pela UNESP/Assis. Professora na UNESP/Presidente Prudente (analu.videira@uol.com.br.).

³ Doutora em Educação pela UNESP/Marília. Professora na UNESP/Assis (rozanalm@gmail.com.).

INTRODUÇÃO

O governo Itamar Franco (1992-1994) cunhou o slogan “Brasil, união de todos”; Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) governou sob a máxima “Trabalhando em todo o Brasil”; o governo Lula (2003-2010) propôs “Brasil, um país de todos” como bordão de sua administração; Dilma Rousseff (2011-2016) escolheu a obviedade de “País rico é país sem pobreza” e em discurso de posse do segundo mandato sentenciou “Brasil, Pátria Educadora” como lema de trabalho - adotando medidas que contrariaram a “prioridade das prioridades”: cortes no orçamento, esgotamento do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), cortes no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), congelamento do Programa Ciências sem Fronteiras, cortes de verbas nas universidades, em especial as federais, dentre outras decisões que em nada contribuíram para o atendimento qualitativo desse “todo/todos” veiculado em propagandas do governo federal. A situação piora na atualidade, dada a indecisão e imprecisão (lingüística, até): o governo Temer foi rejeitado pelo imperativo positivista “Ordem e Progresso”; já presente na Bandeira Nacional, assistiu a manifestações em redes sociais pela ambiguidade - principalmente do verbo - de “O Brasil voltou, 20 anos em 2”; nem a informalidade do “Bora pra frente”, acusado de “pobreza cultural”, garantiu a identificação do povo com o governo; ou seja, nem os *slogans* salvaram-no de seu adjetivo mais insistente, impopular.

Ainda no campo das obviedades e das impopulares medidas governamentais, o Ministério da Educação (MEC) incisivamente estabeleceu que “A base é a base” (BRASIL, 2015, p. 1) e, na versão final, homologada em 20 de dezembro de 2017, decidiu cognominar o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), demagogicamente mais próxima do senso comum, mas não livre das acusações de condução antidemocrática das discussões: “Educação é a base”⁴ (BRASIL, 2017).

As discussões sobre o documento precisam se estabelecer no cenário educacional para além das propagandas do governo federal e de eventos organizados por categorias ligadas a representantes politicamente indicados, a fim de que contribuições a esse processo sejam percebidas por meio da participação dos diversos segmentos, preferencialmente relacionados ao contexto escolar de modo geral e da sala de aula em particular. Trata-se, assim, de uma temática que permite análises a partir de diversas abordagens, o que traduz a sua complexidade, independentemente se defendida pelos argumentos da necessidade e da legalidade, ou pela acusação da arbitrária regulação em detrimento do exercício da autonomia.

O documento curricular busca argumentos que sustentem sua proposição em dispositivos legais e, dessa forma, assegurem sua validade frente às polêmicas que foram suscitadas acerca de sua necessidade e coerência: o Art. 210 da Constituição Federal de 1988 faz alusão a conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental de forma a assegurar uma formação básica comum; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

⁴ A sentença “Educação é a base” aparece na capa do documento, como subtítulo da versão final da BNCC.

(LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, em seu Art. 26, sugere que deve haver uma base nacional comum aos currículos em todos os níveis da Educação Básica; o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024 – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – estabelece as metas 2.2 e 3.3, que versam sobre a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem. Há, ainda, a alegação de que a BNCC, como política educacional que garante coesão curricular, visa consolidar o direito à educação a todos os indivíduos.

Em via oposta aos que defendem a necessidade e, principalmente, a legalidade da implantação da BNCC, levantam-se vozes que problematizam a medida e entendem o discurso da uniformização como um retrocesso num tempo que prioriza a diversidade. Argumenta-se que a criação de uma BNCC “não contempla as dimensões de diversidade na educação brasileira, o que coloca em risco de retrocesso toda política educacional e ambiental no país”, justificando o posicionamento contrário à BNCC “[...] tanto pela sua metodologia de elaboração quanto às evidentes implicações nos processos de avaliação de ensino aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e na autonomia” (ANPED, MOÇÃO 12, 2015, p. 1). Na perspectiva dos que discordam da proposição da BNCC, “a conversão do direito a aprender dos estudantes numa lista de objetivos conteudinais a serem aprendidos retira deste direito seu caráter social, democrático e humano” (ANPED, OFÍCIO nº 01/2015/GR, 2015, p. 2). Por esse viés, o documento mostra-se um receituário que não oferece contributo aos projetos político-pedagógicos das escolas, pois entende que a educação de qualidade seja guiada, essencialmente, por princípios da autonomia docente, da gestão democrática e autônoma, bem como do respeito à diversidade, cultural principalmente, que não se vislumbra numa prescrição como a que se supõe nessa base curricular pela ótica dos que a ela se opõem.

Seja como política educacional, seja como determinação legal, importa ampliar o conhecimento e posicionar-se criticamente sobre esse documento, pois construir condições para sua concretização requer um compromisso não só da União e dos governos (federal, estadual e municipal) como da sociedade acadêmica, dos gestores e professores em suas distintas realidades.

Quando observado o desenvolvimento histórico educacional do país do seu descobrimento até os dias atuais, identifica-se a escola, desde seu início, como palco de contradições por priorizar o atendimento de diferentes interesses, ora de elites, ora da igreja; ou seja, dos detentores do poder em cada época, traduzindo, assim, em seu interior e dinâmica, a influência social, econômica e política na educação. As questões relativas à BNCC não excluem, então, a lógica do poder e das concepções reinantes; discuti-las, bem como suas convergências e divergências, exige olhar para além do documento.

Certamente, repensar as escolas - em especial as públicas -, cenários desafiadores, exige considerar, além de sua transformação ao longo da história, toda a construção teórica, filosófica, pedagógica, legal como a base do seu desenvolvimento. Exige-

se uma educação que considere a necessidade das novas gerações, sob suas condições singulares, para o desenvolvimento de uma atuação social e política (e, por que não, laboral, como querem as normatizações legais) responsável, plena e protagonista – e não o atendimento de demandas particulares e dos interesses de grupos. Firma-se, então, o compromisso fundante da escola: garantir uma educação condizente com os anseios das gerações num dado tempo e num dado contexto, fazendo desse processo um percurso mais significativo e de melhor qualidade. Portanto, torna-se imprescindível problematizar a orientação e a organização curricular da escola, materializada nesta discussão por meio da BNCC, das perspectivas, conceitos e ideologias que a sustentam e dos processos de sua implementação.

O presente artigo, nascido de discussões fomentadas em reuniões do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-Presidente Prudente), visa à reflexão sobre interseções entre formação de professores da Educação Básica, ensino de língua materna e a BNCC. Por meio de pesquisa documental e revisão bibliográfica, buscar-se-ão o entendimento das implicações das orientações curriculares estabelecidas para o trabalho docente com foco na formação do aluno escritor e a reflexão acerca das intercorrências na esfera educacional da força exercida pelo mercado por meio da instituição de discursos e políticas públicas, compreendendo que a lógica neoliberal tem orientado as decisões governamentais no contexto das políticas sociais e educacionais, o que permite uma visão cautelosa e atenta de tais ações. No presente caso, chama-se a atenção para a BNCC e lança-se um questionamento, orientador da elaboração deste trabalho, para o qual não se pede urgente resposta (talvez, porque beire à obviedade): seus postulados transformarão a base educacional do Brasil?

SUBJETIVAÇÃO E SUJEIÇÃO⁵ : A PALAVRA COMO ELEMENTO DE EMPODERAMENTO OU DE SUBMISSÃO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Os estudos de Vygotsky aprofundam discussões acerca do intercâmbio social como a principal e básica função da linguagem e do pensamento generalizante, que evidencia a capacidade humana de abstração, generalização, classificação na relação do homem com o mundo, o que torna a linguagem um instrumento de pensamento que nenhuma outra espécie animal desenvolve. Vygotsky postula essa relação pensamento e linguagem como bastante forte, não surge pronta, vai se desenvolvendo à medida que se desenvolve, também, o aspecto psicológico, seja da espécie (filogênese), seja do próprio indivíduo (ontogênese). Nesse sentido, é possível compreender que, mesmo que haja uma genética que caracterize homens e mulheres como seres dotados de linguagem, é na interação, na relação com o outro que o desenvolvimento e a relação com o pensamento se concretizam.

⁵ “Sujeição”, neste subtítulo, foi empregado no sentido de “dependência”, “subordinação”, “submissão”

Considerando, ainda, esse aspecto da interação, é possível fundamentar as discussões sobre a linguagem humana a partir dos estudos de Bakhtin, cuja concepção de linguagem é dialógica e para quem “[...] é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro”, sendo a vida “dialógica por natureza” (BRAIT, 2005, p. 28). Não por inspiração divina, não por mágica; a linguagem constrói o humano e o eleva de “bicho”⁶, tal qual caracterizado por Bandeira (1970), ao status de “gente”. Mas de “gente” a “cidadão”, a melhor contribuição certamente ainda se dá via escola. Por isso, as reflexões acerca do papel da escola na formação da criança e sobre as relações/interações que se estabelecem em seus espaços são sempre discussões contemporâneas e necessárias.

É de natureza senso comum a sentença, de raiz religiosa, “A palavra tem poder”. Neste trabalho, adota-se a perspectiva de que a palavra *dá* poder, logo, não dominá-la impõe ao homem a condição de “não sujeito”, e, embora “não bicho” por sua capacidade de uso da linguagem além do grunhido, para integrar um seletivo grupo social que se reconhece “cidadão”, seria necessário “tomá-la” para sua libertação. Clarice Lispector (*apud* WALDMAN, 1983, p. 10), por meio da sua prosa poética, traduz esse entendimento e reconhece o verbo como meio de alforria dos grilhões sociais: “Minha liberdade é escrever. A palavra é meu domínio sobre o mundo”. A palavra, nessa perspectiva, é elemento de subjetivação; não estar empoderado dela condiciona à sujeição. Para Foucault (2004, p. 291), “[...] o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de libertação, de liberdade, como na antiguidade – a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural”, o que leva a crer que, tanto para a Linguística como para a Filosofia, há um elemento social de relevada importância na formação/constituição do sujeito.

Saber ler e escrever é condição primeira para atuar socialmente e ser considerado “gente” – na República Velha, período entre 1889 e 1930, ser alfabetizado era, de acordo com o determinado na Constituição de 1891, requisito para ter direito ao voto. Os que às letras eram estranhos impunha-se certa invisibilidade. E, nessa condição histórica e “politicamente alfabetizada”, quem detinha o poder do voto? Segundo Leite e Di Giorgi (2010, p. 309-310),

[...] os dados oficiais afirmavam que, em 1909, com uma população escolar calculada em 4.643.676 o país contava com 12.221 escolas primárias e 634.539 alunos matriculados, atendendo, portanto, 2,96% de sua população total (21.460.000 habitantes) e menos de 15% da população escolar. 31 anos após a proclamação da República, o Censo de 1920 mostra a existência de 1.030.752 de alunos matriculados, com frequência de 678.684, para uma população do país de quase 30 milhões de habitantes, o que significa que o nível de atendimento escolar era quase o mesmo que em 1909.

⁶ Referência ao poema “O bicho”, de Manuel Bandeira, que compõe a obra “Estrela da vida inteira”, indicada nas referências bibliográficas deste trabalho.

Pela proporção de matrículas no período indicado, é possível inferir que poucos eram os que poderiam assumir, pela urna, sua condição cidadã e, portanto, existente. E se a condição para “existir socialmente” passava e passa pela alfabetização, é pela palavra, então, que as relações, principalmente fora da escola, se constroem e as forças se provam. Foucault (1995), ao analisar como os seres humanos tornam-se sujeitos e como as relações de poder interferem nesse processo, destaca três tipos de lutas: 1. as que se dão contra as formas de dominação (étnica, social e religiosa); 2. as que se insurgem contra as formas de exploração do trabalho; 3. as que reagem contra a sujeição e processos de subjetivação que produzem formas de submissão. Para o filósofo, a história é marcada por muitos exemplos dos três tipos de lutas por ele descritos, isoladas ou misturadas, sendo a atualidade marcada por lutas contra as formas de sujeição (contra a submissão da subjetividade), reforçando que “[...] os mecanismos de sujeição não podem ser estudados fora de sua relação com os mecanismos de exploração e de dominação” (FOUCAULT, 1995, p. 236).

Nessa lógica, é importante entender como o domínio da leitura e da escrita interferem nesses processos e a defesa que aqui se faz acerca da necessidade da “toma da palavra”. Para Foucault (2001, p. 9), importa situar a constituição do sujeito do conhecimento, que é também o sujeito da linguagem, em sua inserção social e histórica, alegando que

[...] seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo que a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história.

É importante que se reflita sobre qual o modo como os saberes têm sido legitimados e organizados no hoje e quais os regimes de verdade e os discursos instituídos no período atual. Faz sentido, assim, entender qual o papel da escola, seus saberes e seus poderes, nesse processo de “construção” de sujeitos, de modo que garanta àqueles em formação o direito à sua subjetividade e não à sua sujeição (no sentido utilizado e já explicado no subtítulo desta seção). Torna-se fundante considerar, sobretudo, o potencial disseminador de uma lógica de dominação por meio da escola, instituição que serviria, em princípio, para a libertação dos sujeitos. Pensados por essa lógica, Britto (2009, p. 19) explica que

[...] Em termos claros, a posse da escrita, na sociedade de classes, está desigualmente distribuída. Quem mais a domina e faz mais uso dela são os grupos que detêm o poder econômico e político. Em toda a sua história, a escrita e os bens culturais que veicula foram controlados pelos grupos dominantes, ainda que sempre tenha havido disputas e rupturas. A expansão de certos usos da escrita relaciona-se às transformações no modo de produção, e não a uma hipotética caminhada em direção à igualdade social.

Dessa feita, convém refletir sobre a questão da negação do domínio da leitura e da escrita para além do “socialmente útil” visto que integramos uma sociedade grafocêntrica, que impõe a necessidade desse domínio como condição de participação social (e não mais meramente como determinante de “aptos” e “não aptos” a eleger um governante). “Antigamente, ser analfabeto era não saber se expressar por escrito; hoje, podem ser caracterizados diversos tipos de analfabetismo: na língua, nas ciências, nas tecnologias informáticas etc.” (COLELLO, 2012, p. 9). A “nova ordem social” determina um comportamento linguístico, um nível mínimo de alfabetismo, no entanto, pode ser questionado qual o interesse dos grupos dominantes em uma sociedade integrada por sujeitos que ultrapassem esse “mínimo” exigido; as relações de poder determinam o contexto que envolve as práticas letradas (STREET, 2014).

E se dito que, para Foucault (1995), o Estado regula, controla os indivíduos, e considerado o interesse em pensar esse exercício do poder não pela força, por formas brutas que gerem resistências, mas de uma forma sutil e nem sempre visível aos controlados, nada mais “eficiente” a esse controle do que “ofertar sem garantir”. Por essa lógica, constata-se que

[...] a expansão do a(na)lfbetismo não significa democracia social ou redução das desigualdades, sendo expressão direta das necessidades do sistema. Em outras palavras, a expansão do alfabetismo – as hipotéticas novas demandas – se relaciona com os processos reguladores do cotidiano que impõem ao indivíduo a necessidade de usos específicos da escrita, num nível de quase automatismo, para seguir comandos, realizar tarefas, conforme um modelo, informa-se, distrair-se, circular pelo espaço público, cuidar de si e organizar a vida diária (BRITTO, 2009, p. 21-22).

O pensamento foucaultiano sustenta que o poder produz saber, verdade; logo, desafia-se a educação a um trabalho de insurgência: promover uma formação às crianças e adolescentes que lhes alce ao status de “sujeitos”, que tenha como pressuposto a emancipação humana. É importante refletir que,

Se é verdade que os nossos sistemas educacionais estão impregnados de valores específicos do nosso mundo, é também verdade que a escola, potencialmente, configura-se como um meio privilegiado para se pensar de modo crítico sobre os rumos da educação, buscando princípios mais equilibrados para a realização do homem (COLELLO, 2012, p. 37-38).

Há, nas leis que regem a educação, especificamente no Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, a explícita intenção de se ministrar um ensino em que se garanta a vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996). A escola se prende, dessa forma, a uma hipotética preparação para o trabalho, atendendo às necessidades de uma lógica imperante que dita ser fundamental uma mão de obra qualificada, mas ignora que a ligação às práticas sociais deva ultrapassar a “régua baixa” do útil. Escrever como prática social eficiente impõe condições que vençam o

ativismo escolar característico de propostas artificiais, descontextualizadas, destituídas de propósitos comunicativos, supondo, sobretudo, atividades de escrita em que o estudante: tenha o que dizer; tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; tenha para quem dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitua sujeito que diz o que diz para quem diz; escolha estratégias para realizar todas as tarefas envolvidas no ato de dizer (GERALDI, 2013).

No mesmo sentido, as propostas de leitura figuram estereis na formação do sujeito crítico e emancipado, o que significa dizer que a escola contribui para haja um distanciamento entre o que nela é lido e o que se lê no mundo, as experiências escolarizadas de leitura não estão na sociedade, o que reforça a dicotomia entre as “palavras da escola” e as “palavras da realidade” (FREIRE, 1999). O que se defende é uma escola que dê voz aos seus estudantes, não para responder “presente” a um comando, mas que marque sua presença nas transformações sociais. No entanto, para que isso se realize e se efetive, todos devem ler e escrever para além de razões utilitárias guiadas pela lógica das habilidades e competências.

Mais do que um recurso técnico, o efetivo aprendizado linguístico possibilita o acesso ao uso inteligente da língua e à “aventura da comunicação”, requisitos indispensáveis para a emancipação do homem e para a convivência democrática. Em síntese, fazer da alfabetização um meio para o ingresso diferenciado em nossas sociedades representa o salto qualitativo entre a “escrita do dizer” (o texto funcional ou reprodutivo) e a “escrita do transformar” (a redação crítica, criativa, capaz de recriar a realidade), um dos maiores desafios a ser enfrentado pelos educadores” (COLELLO, 2012, p. 39).

A escola, assim, tem o dever de ensinar a ler, a escrever e a “ser” na sociedade, motivos pelos quais se exige um olhar apurado sobre a BNCC, fortemente marcada pela Pedagogia das Competências. Segundo Ramos (2006, p. 221-222),

A idéia que se difunde quanto à apropriação da noção de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. [...] em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações.

[...] A escola é forçada a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares. Como os processos automatizados apropriam-se dos princípios científicos, funcionando com certa autonomia em relação aos operadores, a formação responsabilizar-se-ia muito mais por ordenar as atitudes e práticas profissionais em coerência com a organização e funcionamento dos processos de produção.

[...] espera-se que seus agentes não mantenham a mesma relação com o saber que os professores de disciplinas academicamente constituídas têm, de modo que a validade dos conhecimentos transmitidos seja aprovada por sua aplicabilidade ao exercício de atividades na produção de bens materiais ou de serviços.

Nos seis parágrafos iniciais do texto de introdução da BNCC, a palavra “competência(s)” aparece em quatro, ressaltando que em três está em negrito. E se “para um bom entendedor, pingo é letra”, para o crítico leitor, o negrito é um brado que tenta se esconder nas entrelinhas: eles mandam; nós obedecemos (aqui, vertido de intransitividade, que reflete a passividade dos sujeitos envolvidos). Por isso, ou contra isso, é que se faz tão urgente o olhar atento ao documento e a clareza de que nenhuma escolha de termos (nem de destaques tipográficos) é ingênua.

Estipula a Resolução de instituição e implantação da BNCC:

Art. 2º As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências.

Parágrafo único. As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Art. 3º No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 4).

Ressalta-se, ainda, que a publicação da BNCC não a coloca como um documento inovador, com incursões significativamente novas para os níveis de ensino tratados; as discussões e as proposituras do documento já foram, em grande parte, abordadas, transcritas ou regulamentadas em outros referenciais de ampla abrangência no campo educacional, tais como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/Ensino Fundamental, Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental etc. Tem-se a manutenção de variados pontos, agora organizados sob a forma de objetivos e direitos de aprendizagem que os alunos deverão ter desenvolvidos e garantidos no decorrer da Educação Básica.

Consta no documento da Base que,

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento das competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer”, (considerando as mobilizações desses conhecimentos, habilidades e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana [...]) (BRASIL, 2017, p. 13)

Atente-se para a imposição (o dever), mas também para a ação (o saber fazer). Os alunos, ao final da Educação Básica, devem ter desenvolvido um rol de competências gerais e um rol de competências específicas de cada área de conhecimento e

dos respectivos componentes curriculares. Cada componente curricular apresenta, também, um conjunto de habilidades, cujo objetivo maior visa garantir o desenvolvimento das competências gerais e específicas expressas na BNCC para todo o Ensino Fundamental. As habilidades que o aluno deverá desenvolver se configuram importantes para alcançar competências que permitam a ele resolver suas demandas da vida cotidiana. Reforça-se, dessa feita, a questão do indivíduo como responsável por seu sucesso ou fracasso no decorrer da vida, para refletir sobre essa forma de estipular competências e habilidades. Como forma de existir num mundo em constante mudança, as aprendizagens propostas se caracterizam fundamentais na forma de governo da vida; logo, as maneiras de aprender e se desenvolver na sociedade são regidas pela lógica do mercado:

[...] a aprendizagem aparece hoje como uma estratégia para a condução de condutas de indivíduos que se consideram a si mesmos como agentes autônomos e empresários de si mesmos, indivíduos dispostos a transformar e incrementar seu capital (*freelancer*) para alcançar ascensão social e profissional, num mundo regido pela economia geral do mercado (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 10-11, grifo no original).

Transfere-se para o indivíduo a reponsabilidade de seu desenvolvimento (educacional/pessoal), colocam-no como “empresário de si” e quase que exclusivamente responsável por seus sucessos e fracassos na sociedade. Visto dessa perspectiva, é o mesmo que retirar do Estado sua “obrigação” em desenvolver políticas sociais eficientes para a diminuição das desigualdades. Pode-se concluir, também, que o motivo dessa desestabilização na sociedade tem um fim não tão aparente, mas significativamente presente na gestão dos governos nas últimas décadas: a privatização. Quando se pensa na educação como um todo, quando a ela se atribui a maior parcela de responsabilização para a diminuição das desigualdades sociais, os governos referendam tal importância e atribuição, buscam garantir “minimamente” a Educação Básica, conforme constata Azevedo (1997, p. 15):

Coerente com as ideias liberais, a abordagem neoliberal não questiona a reponsabilidade do governo em garantir a todos o nível básico de ensino. Apregoa, contudo, a necessidade de um outro tratamento para o sistema educacional. Postula-se que os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta de serviços.

Resende (1992) observa que, “[...] de tanto ver, a gente banaliza o olhar. Vê não-vendo” e acrescenta que “OO hábito suja os olhos e lhes baixa a voltagem”⁷. Não deveria ser assim; o próprio cronista lembra que há sempre o que ver. Retomando a ideia de que a palavra dá poder, como defendido neste estudo, não se podem permitir

⁷ Foram utilizados, no trecho, frases da crônica “Vista Cansada”, de Otto Lara Resende, publicada na Folha de São Paulo, em 23 de fevereiro de 1992.

olhos superficiais na leitura da Base. A primeira impressão que se tem, quando o foco de análise se volta para a área de Linguagens, é a consonância com a defesa de uma formação do aluno como sujeito social, portanto, sujeito discursivo:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2017, p. 61).

No entanto, nos parágrafos que se sucedem, evidencia-se o direcionamento, ou melhor, a determinação que se impõe aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental:

[...] os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica (BRASIL, 2017, p. 61).

De forma clara, contradiz-se a meta 5 do PNE: “[...] alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 26). Reduz-se, também, o objetivo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que, nessa parte, nem se menciona a questão dos letramentos. Ademais, destaca-se no texto da meta o mesmo recurso dos *slogans* governamentais: o uso do pronome indefinido – “todas” – que desconsidera um país, não só plural e diverso, mas essencialmente desigual; é de se duvidar que uma totalidade “alfabetizada” seja alcançada pela determinação de um currículo comum.

Em suma, é possível entender que as práticas educativas são também tomadas como práticas de governo dos alunos. Consequentemente, responsabilizar o indivíduo por uma constante e efetiva ação para desenvolver competências e habilidades, levá-lo a aprender a aprender e a ser “empresário de si”, tem se mostrado uma sutil, mas eficiente, forma de submetê-lo à dinâmica do sistema de poucos senhores que produzem obedientes executores.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC: COMO PENSAR UM ENSINO DE LÍNGUA MATERNA PARA A EMANCIPAÇÃO?

Tradicionalmente, a sala de aula foi concebida como espaço em que o professor fala e o aluno ouve. Guiados pela racionalidade técnica, a função docente estaria centrada, assim, na transmissão de conhecimentos. A defesa, inclusive, de uma escola do passado como parâmetro de qualidade teria seus fundamentos no silêncio que imperava nas classes. Aluno bom, nesse sentido, é o aluno que cala. La Taille (1996, p.19) sentencia, questiona e ao mesmo tempo responde: “Toda moral pede disciplina,

mas toda disciplina não é moral. O que há de moral em permanecer em silêncio horas a fio, ou em fazer fila? Nada, evidentemente.” Tempos outros, demandas outras, alunos com necessidades, comportamentos e “formas de ser” divergentes de um passado assim não tão distante. Esse contexto passa a exigir, também, um professor diferente.

Repensar os lugares sociais que ocupam os interlocutores na sala de aula “[...] possibilita a emergência de formas variadas de apreensão e articulação dos conhecimentos que estão sendo elaborados, colocando em circulação, explicitamente ou não, uma multiplicidade de sentidos a eles relacionados” (FONTANA, 2008, p. 125). Para tanto, “[...] é fundamental que o professor conheça o que as crianças sabem, porém sua obrigação social é ajudá-las a chegar ao que ainda não sabem e prepará-las para irem além do que ele mesmo sabe” (LANDSMANN, 2002, p. 40). A mediação docente exige o rompimento dos muros internos que separam professor e aluno e o entendimento da linguagem como atividade, como forma de ação; pensar a aula de Língua Portuguesa de forma dialógica é um dos desafios que se coloca à docência, uma vez que desconstrói os modelos internos que os professores trazem consigo – eles devem formar alunos que não foram, devem ser professores que não tiveram, devem entender a escola como espaço diferente do que outrora frequentaram –, e para isso não há receitas prontas, não há respostas definidas, imutáveis, verdades absolutas.

Essa mudança de foco – do professor para o aluno – requer certo desprendimento; ainda que se aceitem novos papéis na sala de aula, ninguém faz essa travessia repentinamente, os processos de mudança geram insegurança, incertezas, experimentações, erros, mas geram, essencialmente, aprendizagens para todos os envolvidos. À medida que o professor descentraliza ações e se mobiliza para uma nova dinâmica de aula, constrói com a criança e com o adolescente, de forma sólida, um conhecimento que não se limita às respostas a uma atividade, a uma prova, mas que encontra razões de sua construção na vida.

Esse processo de adoção, adaptação e incorporação de uma mentalidade diferente de escola e trabalho dos professores passa pela formação, entendida como possibilidade de desenvolvimento da profissionalidade docente. Envolve mudança de concepções. E ninguém muda de concepção porque alguém externo diz que isso é necessário, ou importante, ou porque acarretará progressão na carreira. As pessoas mudam quando se veem protagonistas dessas mudanças, quando se assumem sujeitos. Tanto quanto os alunos, os professores também precisam ressignificar os seus processos formativos.

Dolz e Silva-Hardmeyer (2016, p. 81-82) defendem que “[...] os professores precisam de um esclarecimento quanto aos desafios subjacentes para organizar melhor o seu trabalho, adaptar os conteúdos ao contexto e desenvolver práticas adequadas e eficazes”, visto que, para os autores, a tarefa de ensinar uma língua exige a atenção docente quanto à apropriação de capital social e cultural pelo aprendiz. Entender a imprescindibilidade da inserção do aluno em práticas sociais é ponto fundante, no entanto, deve-se ponderar sobre quais práticas estão sendo selecionadas e priorizadas

pela escola e pelos docentes. Muitas vezes, as situações comunicativas colocadas em foco não são as que rompem com as limitações sociais da obediência, do servilismo, não são as que potencializam a participação social crítica.

Assim como os PCNs previam a centralidade do texto e dos gêneros discursivos/gêneros textuais como unidade de trabalho no ensino da língua, a BNCC mantém as perspectivas enunciativo-discursivas, acrescentando especial destaque aos textos multissemióticos e multimidiáticos, que incorporam novos gêneros, novas práticas e novos usos, ou seja, passam a exigir novos letramentos.

Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia.

Da mesma maneira, imbrincada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (BRASIL, 2017, p. 68).

Dolz e Silva-Hardmeyer (2016, p. 87, grifo no original) explicam que,

[...] embora o texto tenha se tornado a unidade central para os estudos, ainda não há consenso entre *o que* ensinar e *o como* fazer, o que acarreta muitos problemas relacionados às aprendizagens e ao letramento da população brasileira. Reconhecemos que o Brasil precisa de uma democratização geral do letramento. Apesar dos progressos realizados nas últimas décadas, ainda existe uma parte da população com domínio limitado da leitura e da escrita, bem como com conhecimento restrito de usos da língua em situações públicas e formais, o que restringe o acesso tanto ao capital social quanto ao capital cultural. As necessidades sociais de multiletramento exigem uma reflexão sobre as prioridades dos conteúdos curriculares e sobre o trabalho concreto dos professores na diversidade dos contextos escolares brasileiros.

Para os autores, há sete desafios emergentes para o ensino de Língua Portuguesa: desenvolver o letramento numa perspectiva variacionista e multimodal; fundamentar as aprendizagens em uma cultura de base sobre a língua, a comunicação e os textos do patrimônio linguístico; estabelecer critérios de avaliação em uma perspectiva “plurinormativa”; desenvolver o currículo, adaptando-o aos contextos; trabalhar especificamente a Língua Portuguesa; melhorar as condições de trabalho; facilitar o agir didático dos professores. Entendem que as questões concernentes à formação dos professores implicam discutir as relações complexas entre os conteúdos de ensino, as intervenções do professor e o desenvolvimento das aprendizagens de linguagem e apontam cinco desafios para a formação do docente de Língua Portuguesa: desenvolver competências profissionais relativas à transposição didática; aprender a

avaliar as capacidades de linguagem dos alunos; saber planejar e realizar dispositivos didáticos; adaptar o ensino aos contextos, às prescrições e às comunidades discursivas; estabelecer uma articulação sistemática com as práticas escolares (DOLZ E SILVA-HARDMEYER, 2016).

O desafio que se impõe, no contexto brasileiro, diante da implementação da BNCC, é promover uma formação que contribua para mudança de concepções. Deixar de ser o professor detentor do saber para assumir o dialogismo fundamental à mediação pedagógica exige, sobretudo, a coragem para ser ator de uma escola que ainda não se efetivou, embora se saiba a insustentabilidade de perpetuação dos modelos do passado, deixar de ser o professor que se limita a transmitir os saberes para uma atuação social “obediente” para assumir o papel de formador de sujeitos que ultrapassem as formas de pensamento cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tem sido recorrente na história do país a implementação de diferentes políticas públicas na esfera educacional por meio de diversos documentos orientadores – diretrizes, planos nacionais, legislações e, atualmente, a BNCC –; observa-se, paralelamente, o baixo investimento e a escassa destinação de recursos públicos para efetivá-las. Ou seja, tem-se um Estado minimizado, ancorado e regulado pelas leis do mercado, que não investe significativamente em gastos sociais e não faz intervenções econômicas que beneficiem o desenvolvimento de políticas públicas, de qualquer natureza. Assim, as desigualdades sociais tendem a se agravar, visto que transcendem toda a estruturação educacional (por exemplo) que, embora pautada por diferentes documentos que visam assegurar o direito à educação, tem se alicerçado em fundamentos capitalistas.

A escola, mas não só ela, seria responsável por produzir capital humano, com isso algumas formas para atingir tal fim centram-se na maneira como estão organizadas e postas as políticas educacionais. Entende-se que não por acaso a BNCC valoriza e traça um rol de competências e habilidades que devem ser garantidas ao longo do processo de escolarização do indivíduo. Ele é considerado um “empresário de si”, que atende e se adapta às formas que os governos usam para governar a sociedade, como também reproduz uma ordem econômica, social e política pautada pela lógica neoliberal. Tal lógica responsabiliza-o pelo seu sucesso ou fracasso, exige-lhe competência para competir, para que não seja excluído do mercado, e tira, dessa forma, a reponsabilidade maior do Estado em oferecer uma educação que permita ao cidadão se opor aos fundamentos do consumo ao mesmo tempo em que se revela um crítico desse processo social.

Embora haja defensores de uma base comum, amparados por determinações legais que reforçam o discurso da unidade necessária à educação brasileira, entende-se que o documento instituído prioriza determinados conhecimentos em detrimento de

tantos outros, ceifando saberes culturalmente diversos em nome de uma suposta (e falaciosa) homogeneidade que exclui e ignora o aspecto plural, de forma a atender e a instituir o que é de interesse à cultura dominante: que a massa se aproprie somente daquilo que leva ao estado servil. O discurso da BNCC, no entanto, reveste-se de necessidade e busca convencer de que é o melhor caminho. Alerta-se para o fato de que é *um* caminho, mas não passível da adjetivação *melhor*. Nesse sentido que aqui se argumentou, mostra-se como um atalho bastante curto para um projeto de dominação que se distancia deveras do ideal de emancipação humana que a educação é capaz de atingir.

A cultura da performatividade encontra-se traduzida na BNCC por meio de prescrições de habilidades e competências, que acabam por caracterizá-la como um documento que espelha a política neoliberal na educação. A mordaza do currículo único impede o grito da autonomia; o controle ideológico da elite está a salvo. Cabem aqui as ideias de Bourdieu (1998), para quem nenhuma produção científica é neutra de interesses ou isenta de valores ideológicos, visto que o conhecimento e os objetos culturais a ele vinculados incorporam a feição e os valores dos grupos que controlam a sociedade. Nessa perspectiva, o saber encontra-se desigualmente distribuído, seu domínio pertence a grupos econômica e politicamente de poder, devendo assim permanecer.

Houve o domínio por longo período de uma escola que falava em detrimento de um aluno que calava e seus reflexos ainda podem ser percebidos. No entanto, mudam-se os tempos, os costumes, as culturas e novas situações são vivenciadas. Embora os muros da escola a tenham protegido das transformações da sociedade e tenham preservado e mantido uma “cultura escolar” que tem perpetuado estados de dominação e submissão desejáveis por parte de quem detém o poder, vive-se uma realidade que não mais sustenta o tradicionalismo e uma ideologia que marcou a educação em séculos passados. A escola precisa se reinventar se quiser realmente exercer a resistência aos padrões impostos pela lógica de uma minoria.

Adotar a concepção interacionista não se trata de modismo, valorizar a experiência não é somente mais uma tendência que tem prazo de validade na educação. Muito mais do que uma mudança docente de comportamento, tem-se o desenvolvimento da consciência de que, no estabelecimento das interações, são transmitidas perspectivas de ver e enxergar a realidade que possibilitam o entendimento de valores individuais e sociais e dos interesses que, muitas vezes, são ocultados por medidas, políticas, determinações legais; acredita-se que é preciso (re)conhecê-los se se quiser contestá-los e transformá-los.

O tornar-se “gente” é um processo que não acontece somente na escola e nem elimina, no ambiente escolar, o que acontece fora dele. A escola integra o mundo e não pode se entender como ele todo. A crítica que se tem feito é histórica, não se centra na figura do professor. Mudar concepções significa mudar a história da escola. Estabelecer a interlocução entre professor e aluno não depende de iniciativas indivi-

duais. O que se entende importante e urgente é a mudança da cultura escolar. No entanto, isso também não se faz com determinações que entendem a necessidade de uniformizar o que fundamentalmente tem natureza diversa; uma base curricular comum não oferece o alicerce que a educação brasileira exige e precisa para se construir qualitativamente.

De modo particular, as aulas de Língua Portuguesa não podem mais se resumir à transmissão de regras, de um conjunto de normas gramaticais que estabelecem um certo, que é de domínio docente, e muitos errados, trazidos pelos discentes. É a língua que promove o encontro do indivíduo com o conhecimento, lógico, pois, que seja por meio dela que cada pessoa possa também construir ou transformar os seus. Uma aula de Língua Portuguesa embasada nos estudos de Vygotsky e de Bakhtin certamente seriam transformadoras e vivas, como sempre deveriam ter sido.

E se leis e políticas públicas são pensadas sob o princípio da isonomia, entendidas como letra que liberta todo e qualquer cidadão, no âmbito da educação, particularmente no evento da implantação da BNCC, é esta a visão que sustenta este trabalho: o currículo se fez a algema. Para rompê-la, há que as lentes do lente não se deixem embaçar; se há uma Base, que ela seja refletida e tomada como ponto de partida para a transformação da base nacional, mais alfabetizada, mais letrada, mais crítica e mais protagonista. Uma base composta por pessoas que saibam tomar a palavra para escrever a sua própria história e a de seu país.

REFERÊNCIAS

- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Moção 12* - Moção contrário à base nacional comum curricular [sic]. 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Mo_o_12_37_RN_Contr_rio_Base_Nacional_Comum_Curricular.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2018.
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Ofício nº 01/2015/GR*, de 9 de novembro de 2015. Disponível em: <<http://ced.ufsc.br/files/2015/10/Exposi%C3%A7%C3%A3o-de-Motivos-a-BNCC-ANPED-e-ABdC.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2018.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados. 1997.
- BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: EDUSP, 1998.
- BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 ago. 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). 1ª versão. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº CNE/CP nº 2*, de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, 2017. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Educação linguística escolar: para além das obviedades. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (Orgs.). *Estudos da linguagem e currículo: diálogos (im)possíveis*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, v.1, p.15-29, 2009.

COLELLO, Sílvia M. Gasparian. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Summus, 2012.

DOLZ, Joaquim; SILVA-HARDMEYER, Carla. Desafios para o ensino de língua portuguesa e a formação de professores no Brasil. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; BICALHO, Delaine Cafiero; CARNIN, Anderson (orgs.). *Formação de professores e ensino de língua portuguesa: contribuições para reflexões, debates e ações*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 81-114.

FONTANA, Roseli A. Cação. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. p.119-150.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos V: Ética, Sexualidade, Política*. Org. e seleção de textos Manoel B. da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FREIRE, Paulo. Uma entrevista polifônica e virtual com Paulo Freire. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A/Sepe, 1999. p. 13-24.

GERALDI, João W. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LA TAILLE, Yves De. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p. 9-23.

LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. *Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas*. São Paulo: Ática, 2002.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; DI GIORGI, Cristiano Amaral G. A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular, *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*. Campo Grande-MS, n. 30, p. 305-323, jul./dez. 2010.

MARÍN-DÍAS, Dora Lilia. *Auto-ajuda, educação e práticas de si: genealogia de uma antropotécnica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RESENDE, Otto Lara. *Vista Cansada*. Folha de S. Paulo, edição de 23 de fevereiro de 1992.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

WALDMAN, Berta. *Clarice Lispector*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

Recebido em: 13/12/2018

Aprovado em: 20/07/2019