

Documentos oficiais em diálogo

Beth Braitⁱ (PUCSP, USP, CNPq) Jozanes Assunção Nunesⁱⁱ (UFMT)

Resumo: Este artigo tem por objetivo refletir sobre a contribuição de autores russos para a ciência da linguagem, do ponto de vista epistemológico, teórico e metodológico, sinalizando a maneira como, ainda hoje, a perspectiva dialógica, deles derivada, possibilita a compreensão de discursos contemporâneos socialmente significativos. Para dar conta dessa tarefa, dois aspectos foram metodologicamente delineados: (i) a escolha dos pensadores que participam do hoje denominado "Círculo de Bakhtin" e cuja concepção de linguagem mudou o paradigma dos estudos linguísticos e literários; (ii) a delimitação do corpus em torno de documentos oficiais brasileiros contemporâneos: Pareceres CNE/CES n. 492/2001 e CNE/CP n. 2/2015, que fundamentam, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras e novas Diretrizes Curriculares para formação de professores. A análise dialógica evidenciou que, ao dialogarem, os documentos afirmam posições axiológicas centrípetas, reveladas no estabelecimento de normas para os cursos de Letras, objetivando direcionar a constituição dos projetos pedagógicos dos cursos.

Palavras-chave: Documentos oficiais; Cursos de Letras; Perspectiva dialógica; Estudos bakhtinianos

Abstract: This article aims to reflect on the epistemological, theoretical and methodological contribution that Russian authors have made to the science of language, indicating how the dialogical approach, which stems from their thinking, makes possible the understanding of contemporary and socially meaningful discourses. To accomplish this aim, two aspects were methodologically outlined: (i) the selection of thinkers who were part of what we call "the Bakhtin Circle" today and whose conception of language has changed the paradigm of linguistic and literary studies; (ii) the definition of the corpus of analysis, comprised of contemporary Brazilian official documents, such as CNE/CES 492/2001 and CNE/CP

2/2015 Reports, on which the National Curriculum Guidelines for the undergraduate Teacher Education Program in Languages and the new Curriculum Guidelines for Teacher Education Programs are based respectively. The dialogical analysis showed that these documents, in dialogue, support centripetal axiological positons, manifested in the establishment of norms for the undergraduate Teacher Education Program in Languages, aiming to direct how the pedagogical projects of the programs are produced.

Keywords: Official documents; Teacher Education Program in Languages; Dialogical Perspective; Bakhtinian studies

Considerações iniciais

O pensamento bakhtiniano é aqui tomado como designação geral, assumida para caracterizar o conjunto dos trabalhos conhecidos, realizados por autores russos que, de fato, contribuíram de forma singular e coletiva para a ciência da linguagem, do ponto de vista epistemológico, teórico e metodológico, e que continuam, depois de quase um século de seu início (década de 1920), a dinamizar a reflexão sobre os discursos constituídos histórica, social e culturalmente. Os pensadores responsáveis por esse paradigma epistemológico, que pode ser sintetizado como dialogismo, perspectiva dialógica, análise dialógica do discurso (ADD, exclusivamente brasileira), constituem o hoje denominado "Círculo de Bakhtin", no qual se incluem Mikhail M. Bakhtin (1895-1975), Valentin N. Volochínov (1895- 1936), Pável N. Medviédev (1891-1938), Matvei I. Kagan (1889- 1937), Liev. V. Pumpiánski (1891-1940), Ivan I. Sollertínski (1902-1944), Maria Iúdina 2 (1899-1970); K. Váguinov (1899-1934), Borís Zubákin (1894-1937), I. Kanaev (1893- 1983).

Se algumas vezes a expressão *Círculo de Bakhtin* foi criticada, tendo como paralelo, por exemplo, O Círculo Linguístico de Praga, hoje ela assume a condição histórica e epistemológica de reunião de pensadores cujos trabalhos atestam a produção de conhecimento que, mesmo revelando importantes singularidades individuais, posicionamentos axiológicos diferenciados, se articulam na direção de um *paradigma dialógico da linguagem*, que extrapola os estudos linguísticos e literários, atingindo as ciências humanas de maneira geral, aí incluída a Educação, a História, a Antropologia, a Psicologia, dentre outras importantes áreas do conhecimento. Os estudos atuais da vida e das obras desses autores, realizados diretamente em arguivos¹, podem ser constatados em

_

¹ Ver, especialmente, os trabalhos de Sheila Grillo (GRILLO,2010, 2017a, 2017b, 2017c).

traduções ou (re)traduções feitas diretamente do russo, que trazem, como no caso brasileiro, juntamente com o nome do autor a explicitação "Círculo de Bakhtin", em artigos científicos, prefácios, posfácios e apresentações que reafirmam a concepção epistemológica de Círculo.

Os trabalhos atualmente mais conhecidos são os de Bakhtin, Volochínov e Medviédev, os quais se interligam, dialogam entre si e desenham uma concepção dialógica de linguagem, assim como as possibilidades de seu enfrentamento a partir da busca de um método sociológico/dialógico singular e/ou de uma poética da prosa, construindo conhecimento linguístico, literário, filosófico, sinalizando as fronteiras que permeiam existência e cultura, ideologia do cotidiano e ideologia sistematizada, vivência e ciência, vida e arte, elegendo o diálogo (ideias e pontos de vista entre ao menos duas consciências em tensão) como sustentáculo dessa perspectiva.

Tomando a concepção de linguagem desses pensadores como ponto de partida para a reflexão que se desenvolverá a seguir, a hipótese é a de que a descrição, análise e interpretação de documentos oficiais brasileiros de educação, tendo como foco a linguagem que os constituem, permitirá reconhecê-los como enunciados concretos, construídos por discursos sociais, culturais, políticos, a partir de posicionamentos axiológicos de sujeitos que os constituem e que, ao mesmo tempo, aí se constituem. O corpus² está delimitado aos Pareceres CNE/CES n. 492/2001 e CNE/CP n. 2/2015 que fundamentam, respectivamente, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (DCL) e novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (NDCF) e sua leitura implica, como recorte teórico-metodológico, além do conceito dialógico geral de linguagem, enunciado/enunciação, compreensão/ resposta, discurso/ relações dialógicas; gênero/ dupla orientação para a realidade, forças centrípetas, que atuarão como lupas relacionando aspectos internos da materialidade que, ao apontar para fora, sinalizam particularidades do momento histórico em que foram produzidos e das vozes que aí circulam, confirmando a contribuição de autores russos para a ciência da linguagem.

A análise de documentos oficiais, caso dos Pareceres que estabelecem as Diretrizes

⁻

² Este artigo mobilizou *corpus* da pesquisa de doutorado de Jozanes Assunção Nunes (2017), orientada por Beth Brait no PEPG em LAEL, PUC-SP.

Curriculares, é uma atividade de pesquisa voltada para o contexto educacional, significativa para a compreensão da Educação de maneira geral, uma vez que esses enunciados propagam concepções e princípios, produzindo percepções de currículos e de formação docente, que refratam os aspectos considerados nucleares na organização das propostas curriculares dos cursos, bem como as tendências predominantes na esfera oficial. Assim sendo, será discutida a posição valorativa dos enunciadores dos Pareceres acerca das dimensões teóricas e práticas da formação docente, buscando identificar as orientações para a formação inicial do professor, a partir do estabelecimento de relações dialógicas entre os enunciados. Com vista à consecução dos objetivos, serão apresentados, a seguir, conceitos que subsidiaram o estudo e, na sequência, o percurso de análise dos documentos oficiais. A seção analítica desdobra-se em análise da dimensão social dos documentos e análise do posicionamento axiológico dos enunciadores no que se refere aos aspectos da dimensão teoria e prática da formação docente.

Conceitos que subsidiaram o estudo

A linguagem, na perspectiva dialógica, é um fenômeno social da interação discursiva geral, que ultrapassa os limites do face a face de uma conversa para atingir as mais "variadas e diferenciadas formas e graus de interação eu/outro, de interação polêmica de consciências, de cruzamento de ideias, valores, discursos e/ou ideologias em tensão" (BRAIT, 2017, p. 8). Na abrangência postulada pelo pensamento bakhtiniano, a linguagem em uso é vista como um diálogo infindável. No texto A palavra na vida e a palavra na poesia: Para uma poética sociológica, Voloshinov (s. d., p.122-123) afirma:

Uma enunciação concreta (e não abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação. Quando nós cortamos o enunciado do solo real que o nutre, nós perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo.

Por esse ângulo, a linguagem só pode ser analisada em sua complexidade quando for entendida como fenômeno sócio-histórico-ideológico realizado por meio do enunciado que aflora da comunicação enunciativa concreta. Essa concepção permite considerar os documentos oficiais da educação como inscritos numa situação comunicativa real, podendo ser apreciados, analisados, estudados, assumidos nos processos em que se constituem em

discursos. Ou seja: não podem ser deslocados de seu contexto de produção, circulação e recepção. É importante destacar, ainda, que o enunciado, enquanto materialidade discursiva, não se fecha em si mesmo: ele participa de enunciados anteriores e provoca ulteriores, abrigando, assim, uma multiplicidade de vozes, configuradas como posições ideológicas que estabelecem entre si relações de acordo ou desacordo, aceitação ou recusa, harmonia ou conflito, num contínuo *diálogo* entre discursos.

Considerar o diálogo no sentido amplo, conforme proposto por Bakhtin e o Círculo, leva à compreensão de que ele é um vasto espaço de luta entre as vozes sociais, no qual atuam forças centrípetas e forças centrífugas. Bakhtin (2014) afirma que essas forças, que incidem sobre a língua, num movimento vivo e ativo, projetam-se no sentido de centralização e de dispersão, estando sempre em confronto. Enquanto as forças centrípetas atuam com vista à estabilização, à homogeneidade, as centrífugas buscam a transformação, a diversidade, a mudança, desestabilizando, desse modo, toda tendência à centralização discursiva. Qualquer que seja o enunciado e seu contexto sócio-histórico, entretanto, as duas forças sempre estarão em estado dialógico de interação e embate, constituindo-se uma em função da outra.

Levando em consideração essa dimensão da linguagem, este artigo estabelece uma analogia entre as vozes oficiais da educação, as quais regulam e normatizam os Cursos de Letras e os cursos de licenciatura, e forças centrípetas, aquelas que buscam uma homogeneização do processo de reestruturação de curso. Os Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelecem e instituem as Diretrizes Curriculares, foram elaborados com a finalidade de superar os diversos discursos que compõem o processo de reforma curricular, opondo-lhe barreiras, assim como ocorre com a categoria da *linguagem única*, de que trata Bakhtin (2014).

Conforme preceitos bakhtinianos, frente a qualquer enunciado, assume-se uma postura ativamente responsiva. A resposta, nessa perspectiva, cria o terreno favorável à compreensão. Assim, "a compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra" (BAKHTIN, 2014, p. 90). Tanto a compreensão quanto a resposta são, portanto, partes concernentes a todo discurso, que, por seu lado, só é possível na e pela interação verbal situada. Sendo a natureza do enunciado dialógica, a relação discurso-resposta dos documentos legais foi analisada para que os sentidos fossem constituídos, visto que somente no diálogo eles são

gerados. Desse modo, os sentidos emergiram a partir do estabelecimento das relações dialógicas, que são relações discursivas, que fazem parte da natureza da vida concreta da linguagem, cuja dinâmica pode resultar em convergências ou divergências. Essas relações traduzem o fato de que qualquer discurso já se encontra contestado, avaliado ou iluminado pelos discursos que se produziram sobre ele ou sobre seu conteúdo temático. Bakhtin (2014, p 86) esclarece que um discurso se entrelaça com outros em "interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros". Esse pressuposto orienta a análise dos enunciados do Conselho Nacional de Educação, buscando perscrutar o diálogo estabelecido entre eles no que diz respeito à relação teoria e prática.

Outro conceito bakhtiniano interessa ao percurso analítico: valoração. Conforme a perspectiva bakhtiniana, a palavra usada em certa situação discursiva tem expressividade, constituindo-se como enunciado, cuja dimensão avaliativa expressa juízo de valor, posição axiológica do sujeito discursivo. A palavra é considerada, portanto, como um "fenômeno ideológico par excellence" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 98-99, grifo do autor), uma vez que ela é impregnada de apreciações valorativas. Isso significa que a interação entre os interlocutores é regida pela dimensão valorativa, ideológica e social, que está ligada a um auditório social: o falante interage discursivamente a partir do horizonte axiológico de uma época e de um grupo social específico. Logo, os documentos oficiais estão inerentemente associados às instâncias institucionais em que foram produzidos e, por isso, refletem e refratam seus valores ideológicos, remetendo a posições axiológicas.

A análise dos enunciados legais foi viabilizada, ainda, por meio da noção de dupla orientação do gênero. Para Medviédev (2012), qualquer gênero se orienta na realidade de forma dupla. A primeira orientação é considerada a partir da exterioridade implicada no gênero e está relacionada à esfera ideológica a que pertence, ao tempo, ao espaço e aos interlocutores. Como esclarecem Brait e Pistori (2012), a segunda orientação se dá a partir da interioridade do gênero, voltada ao material semiótico (conteúdo temático na sua totalidade) e à organização desse material em um conjunto coerente de signos (forma, estrutura). Medviédev (2012, p. 195) ressalta ainda que "cada gênero está tematicamente orientado para a vida, para seus acontecimentos, problemas, e assim por diante".

Diante de tais considerações, na análise do conjunto dos enunciados oficiais que regulam e normatizam os cursos de Letras e de licenciatura, levou-se em consideração suas dimensões interna e externa, de maneira a explicitar as inter-relações dialógicas e

valorativas. Estando os dados inseridos no âmbito de uma esfera de atividade específica e de uma determinada temporalidade, as relações dialógicas que abarcam esses enunciados refletem a relação entre os interlocutores envolvidos nesse contexto. As noções aqui tratadas de forma breve constituem referencial essencial para o estudo realizado a seguir.

O percurso metodológico traçado para a investigação dos documentos oficiais

Orientada pela metalinguística³ e seguindo a trajetória das obras de Bakhtin, Medviédev e Volochinov, Brait (2008) discute a possibilidade de uma Teoria/Análise Dialógica do Discurso (ADD), que consiste numa perspectiva de base teórico-metodológica fundamentada na proposta sócio-histórica da linguagem do Círculo, destinada ao analista que pretende realizar um enfrentamento dialógico do discurso. A autora sublinha que, apesar de Bakhtin e o Círculo não terem postulado um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como *perspectiva teórico-analítica fechada*, há, na teorização elaborada pelo grupo, caminhos possíveis para exames de diferentes discursos, permitindo ao pesquisador uma postura dialógica diante do *corpus* discursivo. À vista disso, o conjunto das obras do Círculo e a reflexão sobre elas suscitaram a possibilidade da Análise Dialógica do Discurso que, conforme o próprio nome sugere, tem como princípio o dialogismo, as relações dialógicas, ponto fundante da linguagem.

De acordo com Brait:

Sem querer (e sem poder) estabelecer uma definição fechada do que seria essa análise/teoria dialógica do discurso, uma vez que esse fechamento significaria uma contradição em relação aos termos que a postulam, é possível explicitar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas (BRAIT, 2008, p. 10)

Não se trata, portanto, de aplicação de uma metodologia e/ou confirmação de teoria, mas da construção de conhecimentos relevantes no âmbito dos estudos da linguagem. Nesse sentido, desenvolver a análise de documentos oficiais, assim como de outros enunciados concretos, numa ótica dialógica, envolve relacionar língua, linguagens,

_

³ Ciência proposta por Bakhtin (2013) e apresentada pelo teórico como o estudo da língua em uso.

história e sujeitos, priorizando, assim, relações humanas em seu acontecimento real.

Com base nos pressupostos teórico-epistemológicos e metodológicos de Bakhtin e o Círculo e nos parâmetros da ADD, delineou-se o percurso de análise dos documentos oficiais contemplando os seguintes aspectos:

(1) Conceitos bakhtinianos

Em uma análise dialógica, conforme Brait (2008), não há categorias *a priori* aplicáveis mecanicamente a textos e discursos; os conceitos resultam da relação com o objeto de investigação, como se verá no *corpus* aqui analisado.

- (2) Dupla orientação do gênero/enunciado: Dimensão social e materialidade linguística Os documentos foram analisados articulando "exterior" e "interior", implicando relações extralinguísticas, históricas e concretas, assim como a materialidade linguística, contemplada em sua condição de discurso.
- (3) Estabelecimento de relações dialógicas entre enunciados/discursos

 Considerou-se com Brait (2012) que as relações dialógicas não estão nos textos em si, mas são delimitadas, apreendidas a partir do ponto de vista do pesquisador, capaz de delimitar as relações dialógicas, que podem ser harmônicas ou abertas ou veladamente polêmicas.
- (4) Problematização da relação teoria e prática na formação docente subsidiada pelo conceito de valoração

Os dispositivos legais foram entendidos como enunciados que apresentam uma dimensão avaliativa e expressam um posicionamento social. Nessa ótica, analisou-se a postulação da dimensão valorativa dos discursos oficiais, focalizando as orientações concernentes à relação teoria e prática na formação docente, a partir dos seguintes critérios: (i) expressão do posicionamento valorativo dos enunciadores acerca da relação teoria e prática na formação docente, por meio da observação dos recursos que demonstravam orientações de concordância ou discordância e (ii) presença de diferentes vozes na estrutura discursivo-argumentativa dos enunciados. Seguindo esses procedimentos, foram analisadas perspectivas que, mobilizadas no discurso, demonstram a forma como os sujeitos discursivos se apropriaram e transmitiram o discurso alheio, como os acentos valorativos aí estabelecidos.

As seções seguintes procuram concretizar a análise do *corpus*, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos expostos.

Diretrizes Curriculares: questões relacionadas à dimensão social

Após uma análise do contexto de reestruturação curricular na esfera acadêmica, foram circunscritos para exame os Pareceres CNE/CES n. 492/2001 e CNE/CP n. 2/2015 que

fundamentam, respectivamente, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (DCL) e novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (NDCF). A escolha se deu pelo fato de que nesses documentos estão incorporados os conteúdos que se apresentam resumidamente nas Resoluções que instituem Diretrizes.

As DCL e as NDCF consistem em um conjunto de orientações norteadoras da elaboração do Projeto Pedagógico dos cursos de Letras na modalidade licenciatura. De acordo com o Parecer CNE/CES n. 583/2001, as diretrizes "são orientações mandatórias", que devem ser seguidas, não podendo ser confundidas com "parâmetros ou padrões standard – curriculares que são referenciais curriculares detalhados (BRASIL, 2001c, p. 2). Como vozes de poder, de autoridade reconhecida, esses dispositivos legais procuram se impor como centro de sentido, a fim de constituir consensos em torno de algumas determinações consideradas fundamentais ao projeto oficial, configurando-se, desse modo, como "forças centrípetas" que resistem a possíveis outras vozes. Pode-se entender que esses enunciados, reconhecidos pela tradição e dotados de autoridade, por estarem entranhados de posicionamentos centralizadores, impõem uma homogeneização aos cursos de formação de professores. De acordo com Bakhtin (2014, p. 82-83), é possível afirmar que esses documentos se desenvolvem na corrente das forças centrípetas da vida verbo-ideológica que unifica e centraliza. Nesta seção, será examinada a situação de produção desses dispositivos legais, focalizando a esfera ideológica que orienta o seu discurso e os constitui - o Conselho Nacional de Educação -, assim como as circunstâncias em que esses enunciados foram produzidos.

Os Pareceres objetos deste artigo foram produzidos pelos conselheiros do Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão colegiado que integra o Ministério da Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, que tem a função de auxiliar o ministro da Educação, formulando e avaliando a política nacional da área. Constituindo-se como esfera ideológica de poder e controle social, o CNE realiza uma mediação entre a sociedade civil organizada e os organismos governamentais. As suas manifestações que têm caráter deliberativo e normativo são apresentadas em forma de resoluções e pareceres, que materializam em ato a potência do Estado, contida na norma, em vista do interesse público.

As DCL foram instituídas por meio da Resolução CNE/CES n. 18/2002, que contém a síntese dos elementos centrais das Diretrizes definidas para os Cursos de Letras, fundamentadas pelo Parecer CNE/CES n. 492/2001. Esse Parecer estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para um conjunto de cursos, a saber: Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Já as NDCF foram estabelecidas pelo Parecer CNE/CP n. 2/2015 e instituídas pela Resolução CNE/CP 2/2015. A partir da data de sua publicação, essas Diretrizes passaram a nortear os cursos de formação de professores, estabelecendo prazo de dois anos para que as Instituições de Educação Superior adequem seus projetos institucional e pedagógico. Recentemente, por meio da Resolução CNE/CEP n. 01/2017, o prazo foi prorrogado para três anos. A leitura inicial desses Pareceres possibilitou- a construção do quadro abaixo, em que apresentamos as partes que os estruturam, excetuando as que constituem o cabeçalho, 4 uma vez que são comuns:

Elementos que compõem as DCL e NDCF

Parecer CNE/CES N. 492/2001	Parecer CNE/CP N. 2/2015
Relatório: informa as alterações realizadas pelos relatores nas propostas de diretrizes produzidas pelas Comissões de Especialistas dos cursos que, naquele documento, foram estabelecidas as Diretrizes.	Relatório (parte l) há uma profunda contextualização para justificar a necessidade de alteração das Diretrizes Curriculares para formação de professores.
Voto do(a) relator(a): a Comissão recomenda a aprovação das propostas de diretrizes dos cursos mencionados.	Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério: proposição (parte II) - os enunciadores apresentam princípios orientadores amplos, bem como diretrizes para uma política de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, para sua organização no tempo e espaço e para a estruturação dos cursos.
Decisão da Câmara: a Câmara de Educação Superior aprova por unanimidade o voto do(a) Relator(a).	Voto da Comissão que aprova o Parecer e o Projeto de Resolução anexo ao documento.
Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras: Após introdução o documento é formulado a partir de cinco tópicos de "Diretrizes Curriculares", a saber: (i) perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura; (ii) competências e habilidades a serem	Decisão do Conselho Pleno que aprova, por unanimidade, o voto da Comissão.

_

⁴O cabeçalho contém: indicação do *interessado* pela manifestação do Conselho; *assunto* da solicitação; *relatores* responsáveis pela análise e avaliação do assunto; *número do processo* consultado pelos relatores; *número do Parecer*, seguido do ano; *Colegiado* em que tramitou o parecer e data da aprovação do documento.

desenvolvidas durante a formação acadêmica; (iii) conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras, assim como conteúdos definidos para a educação básica, no caso dos cursos de licenciatura; (iv) estruturação do curso; (v) formas de avaliação.

Os autores desses dispositivos legais produziram as propostas curriculares em meio a um processo complexo de articulação discursiva. As Diretrizes que foram produzidas no início dos anos 2000, como é o caso das DCL, são resultados de vários encontros, reuniões e audiências em âmbito nacional e regional (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016). Conforme o Parecer CNE/CES n. 583/2001, a Secretaria de Ensino Superior (SESu), do Ministério da Educação, recebeu, para sistematização, aproximadamente 1200 propostas de diretrizes "bastante heterogêneas", com duração e carga horária variáveis dos cursos (BRASIL, 2001c). As comissões constituídas por conselheiros do CNE analisaram as propostas oriundas da SESu e, no caso das DCL, procederam "algumas alterações [...] respeitando, no entanto, o formato adotado pelas respectivas Comissões de Especialistas que as elaboraram" (BRASIL, 2001a).

Quanto ao Parecer que fundamenta as NDCF, a versão do documento base e a proposta de minuta das Diretrizes também foram submetidas à discussão pública, envolvendo conferências, reuniões ampliadas, debates e eventos sobre a temática. O caráter participativo na delimitação das NDCF é perceptível nos excertos abaixo extraídos do documento:

[...] no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação [...] o CNE foi efetivando seu papel e assegurando a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira no tocante à formação de profissionais do magistério da educação básica.

Assim, o CNE, ao estimular o debate nacional sobre a formação dos profissionais da educação [...] visou cumprir, desse modo, uma de suas importantes missões: a elaboração e a aprovação de Diretrizes Nacionais. (BRASIL, 2015, p. 2, grifos nossos).

Constata-se que a proposta produzida pelo Conselho Nacional de Educação é um processo de negociações e acordos possíveis, os quais envolvem a participação social e congregam interesses provenientes de fontes diversas. Essa dinâmica de construção implica reconhecer as Diretrizes como espaço marcado pela interseção de diferentes vozes e pela

convivência, tensa por natureza (BAKHTIN, 2014), de diferentes discursos que disputam a hegemonia para a formação de professores.

Outro aspecto relevante diz respeito às razões que levaram os conselheiros do CNE a exararem tais Pareceres. Observe-se, inicialmente, o fragmento extraído da introdução do Parecer que fundamenta as DCL:

Esta proposta de Diretrizes Curriculares leva em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. (BRASIL, 2001a, p. 29, grifos nossos).

Da textualidade desse excerto, emergem vozes de organizações internacionais como a UNESCO, que, por meio do relatório Jacques Delors (DELORS, 1998), influenciou a formulação e legitimação das propostas curriculares no cenário brasileiro. Defendendo os modelos de aprendizagem mais flexíveis, os enunciadores do Relatório advertem:

Já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança (DELORS, 1998, p. 72, grifos nossos).

De acordo com o posicionamento manifesto no Relatório, o enunciado do Parecer que estabelece as DCL evidencia que a proposta das Diretrizes parte da compreensão de que profundas mudanças vêm ocorrendo na "sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional", o que leva à necessidade de ajustes curriculares nos cursos de Letras. O dispositivo, como enunciado concreto, estabelece uma rede de conexões com o contexto extraverbal, tocando os "[...] fios dialógicos" (BAKHTIN, 2014, p. 89) existentes no contexto de produção do documento, em que as reformas educacionais foram mediações para atender ao novo formato de qualificação profissional para o mercado de trabalho.

A elaboração das DCL como resposta à necessidade de adequar a formação inicial dos professores às demandas do mercado de trabalho é perceptível na materialidade discursiva do Parecer, em expressões que remontam o ideário das reformas curriculares como: apresentar estruturas flexíveis que "facultem ao profissional a ser formado opções de

conhecimento e de atuação no mercado de trabalho" (BRASIL 2001a, p. 29); contribuir para a "preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho" (BRASIL 2001a, p. 30) e formar um profissional preocupado com "sua atuação no mundo do trabalho" (BRASIL 2001a, p. 31). As DCL estão imbuídas de ideias gerais, de posições axiológicas de sujeitos e organismos que influenciaram a sua produção. Assim, como elucida Bakhtin (2014, p. 86), o seu "discurso penetra nesse meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entoações".

As Diretrizes Curriculares para Formação de professores foram estabelecidas, num primeiro momento, em 2001 pelo Parecer CNE/CP 009/2001, sendo instituídas pela Resolução *CNE/CP 1/2002*. Em e junho de 2015, o Conselho Nacional de Educação aprovou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (NDCF), tendo por base o Parecer CNE/CP 02/2015. Na abertura da segunda parte do Parecer que fundamenta as novas Diretrizes, os sujeitos discursivos assim se manifestam:

É importante salientar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos, entre outros. De maneira geral, a despeito das diferentes visões, os estudos e pesquisas, já mencionados, apontam para a necessidade de se repensar a formação desses profissionais (BRASIL, 2015, p. 21, grifos nossos).

Percebe-se que os enunciadores reconhecem a necessidade de se repensar a formação dos professores num contexto em que essa formação se constituiu em espaço de "disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos". Em vista disso, em 2004, de acordo com o próprio Parecer, o CNE criou a "Comissão Bicameral de Formação de Professores, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de desenvolver estudos e proposições sobre a temática" (BRASIL, 2015, p. 1). Essa comissão foi várias vezes recomposta devido à renovação periódica dos membros do CNE. Em 2014, os novos membros retomaram os estudos das comissões anteriores. A versão do documento base e a proposta de minuta das Diretrizes elaborada pela comissão foi submetida à discussão pública, envolvendo, entre outras ações, reuniões ampliadas e debates. No dia 9 de junho de 2015, o Parecer foi aprovado pelo Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2015).

Conforme o Parecer, a elaboração das Diretrizes objetivou contribuir para melhoria da qualidade do nível educacional superior nas licenciaturas e programas de formação continuada no país, levando em consideração a aprovação do Plano Nacional de Educação; as deliberações da Conae (2010 e 2014) e a definição da Comissão Bicameral de encaminhar "diretrizes conjuntas para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, bem como as políticas voltadas para maior organicidade desta formação" (BRASIL, 2015, p. 21).

Considerando os fragmentos analisados, percebe-se que as razões que levaram à construção das novas Diretrizes foram diversas das que foram apresentadas para a elaboração das DCL. Nessas Diretrizes, a razão foi a necessidade de adequar o perfil profissional às demandas do mercado de trabalho.

À primeira vista, parece haver, no Parecer que apresenta as NDCF, uma ruptura discursiva com o Parecer que estabelece as DCL, uma relação dialógica de conflito, de recusa de um discurso que marcou a reforma da política educacional. Vale destacar que as Diretrizes produzidas no início do ano 2000, como é o caso das DCL, sofrem(ram) críticas severas na esfera educacional por trazerem "embutidas em sua concepção: uma escola (e uma 'educação') flexibilizada para atender as exigências e os imperativos empresariais" (ANTUNES, 2017, p. 12). Assim, os enunciadores do Parecer de 2015, levando em conta a compreensão responsiva do seu auditório apresentam, como vimos, razões outras para elaboração de novas Diretrizes para a formação docente, procurando não associar o seu discurso ao modelo de formação criticado.

A análise das vozes e posicionamentos que atravessam a materialidade do documento identifica expressões que fazem ecoar o lugar da administração empresarial, tomando como epicentro o termo "gestão", conforme se verifica abaixo:

Considerando a legislação vigente, bem como alterações efetivas no âmbito dos sistemas educacionais, com ênfase para a complexificação do papel dos profissionais do magistério da educação básica, advoga-se que a formação inicial capacite esse profissional para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na educação básica, o que vai requerer que essa formação em nível superior, adequada à área de conhecimento e às etapas e modalidades de atuação, possibilite acesso a conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, bem como formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins. (BRASIL, 2015, p. 28, grifos nossos).

No enunciado, constata-se que a Gestão Educacional passa a ser mais uma das atividades a serem exercidas pelos futuros professores, exigindo formação adequada também para essa área. As ações relacionadas à gestão apontam para a implementação do gerenciamento nas escolas, dialogando com a concepção que embasou a construção das DCL. Nessa direção, Evangelista e Shiroma (2007, p. 538) esclarecem:

As relações entre a reforma da formação docente e a do Estado evidenciam a incorporação do léxico e da lógica gerencial na política educacional, bem como seu impacto nas práticas e relações de trabalho nas escolas e na formação de novas subjetividades.

Diante do exposto, infere-se que, mesmo passados quatorze anos da produção das DCL, as NDCF mantêm relação dialógica de convergência com esse dispositivo legal, apresentando uma diretriz de formação assentada em pressupostos e paradigmas característicos da lógica empresarial, tendo em vista o estabelecimento de novas relações e "alterações efetivas no âmbito dos sistemas educacionais, com ênfase para a complexificação do papel dos profissionais do magistério da educação básica", como sublinha o Parecer CNE/CP n. 2/2015.

A segunda etapa da análise dos documentos objetiva apreender o diálogo existente entre eles, mais especificamente no que diz respeito à relação teoria e prática na formação docente. Aqui serão fundamentais os conceitos de *valoração*, *discurso*, *relações dialógicas*, que implicam relações de convergência ou divergência, de harmonia ou de conflitos, possibilitando a apreensão dos *sentidos* da *formação docente*, a partir dos princípios presentes na arena discursiva dos documentos.

As relações entre aspectos teóricos e práticos: o tom valorativo das diretrizes

Assim como a análise das condições de produção dos Pareceres do CNE, realizada a partir do estabelecimento de relações dialógicas, também aqui é possível perscrutar esses documentos observando, com base no conceito bakhtiniano de valoração, como eles dialogam entre si para produzirem sentidos quanto aos aspectos da integração teoria e prática na formação docente. Observar o horizonte apreciativo dos enunciadores em torno da integração teoria e prática é relevante para compreender a construção discursiva dos enunciados legais sobre essa questão, verificando até que ponto as orientações neles

constantes contribuem para superação da dicotomia dessas dimensões nos processos formativos.

Analisando o Parecer CNE/CES N. 492/2001 que fundamenta as DCL, no item "Conteúdos curriculares", encontra-se a seguinte orientação:

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática — essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade (BRASIL, 2001a, p. 31, grifos nossos).

A orientação para que haja articulação entre teoria e prática na formação inicial do professor aparece nesse enunciado, mais especificamente, na afirmação de que os estudos linguísticos e literários devem "articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática". Todavia, chama a atenção a presença do termo "competência" no fragmento. A análise do Parecer apresenta uma luta ideológica em que prevalece a perspectiva de formação centrada no desenvolvimento de competências. A noção de competência nos documentos oficiais está associada à atuação em circunstâncias concretas ou à experiência profissional (BRASIL, 2001b). Nessa ótica, para que ela se realize, é necessário que haja ação, atividade prática, situações concretas e contextualizadas. Assim, depreende-se a defesa de um modelo de formação que supervaloriza o pragmatismo praticista (VEIGA, 2002, p. 74), salientando o posicionamento valorativo dos enunciadores no que tange a essa dimensão do processo de formação docente.

A análise do fragmento acima mostra que, embora haja um discurso em defesa da dimensão prática, ao tomar como essencial o desenvolvimento de competências, outros discursos, provenientes de uma concepção que valoriza a união entre a teoria e prática, disputam espaço no processo da formação do licenciando em Letras. Pode-se afirmar com Bakhtin que tais discursos não estão apenas em contato, mas, sobretudo, em conflito (2011).

Essa tensão é patente na sequência do excerto em análise: "o processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o *desenvolvimento de*

atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso" (BRASIL, 2001a, p. 31, grifo nosso). Percebe-se uma posição axiológica que vai de encontro à defesa da articulação teoria e prática, uma vez que orienta o desenvolvimento de atividade prática com tempo próprio ao longo do curso. Da forma como está enunciada, essa formulação acaba por fragilizar o princípio metodológico da indissociabilidade que deveria atravessar todos os componentes no currículo, substanciando a divisão entre a teoria e a prática na formação docente. Da mesma maneira, o termo "competência" frisa a dicotomia dessa relação, considerando que remete ao entendimento da predominância dos conhecimentos práticos sobre os teóricos (VEIGA, 2002; MAUÉS, 2004).

O Parecer CNE/CP n. 02/2015 que fundamenta as NDCF também caminha na mesma direção, evidenciando um discurso tenso quanto à unicidade teoria e prática, com um enunciado que tem início na concorrência entre vozes e sentidos em contraste. Em vista disso, ora sobressaem as vozes que valoram a importância de se estabelecer a articulação entre a teoria e a prática na formação inicial do professor, ora acentuam aquelas que elegem a dimensão prática.

Analisando a materialidade discursiva desse Parecer, constatamos a valoração de um tipo de formação docente fundamentada na Base Comum Nacional, considerando os princípios que norteiam a base tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada. Esse documento destaca, entre outros princípios, a "unidade teoria-prática", por fornecer "elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. (BRASIL, 2015, p. 31). Esse entendimento é reiterado em outros momentos do dispositivo legal, conforme se pode depreender do fragmento abaixo:

[...] afirmamos como princípios da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica:

[...]

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão [...] (BRASIL, 2015, p. 23, grifo nosso).

Considerando a identidade do profissional do magistério da educação básica proposta, deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática. (BRASIL, 2015, p. 30 grifo nosso).

Durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o

desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência (BRASIL, 2015, p. 33 grifo nosso).

É possível perceber, a partir da leitura dos fragmentos, a constituição de um discurso que negocia sentidos, a fim de que seja efetivada a articulação entre a teoria e a prática durante o processo formativo dos licenciandos. No entanto, ainda que essa defesa possa ser percebida nos excertos, no geral, o posicionamento é para que a dimensão prática tenha prioridade, permitindo a interpretação de que essa dimensão tende a ganhar ênfase valorativa mais forte. E de fato: reiterando a orientação da Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, revogadas em 2015 pela Resolução CNE/CP N. 2/2015, o Parecer CNE CP N. 2/2015 estabelece que a prática docente deve assumir, durante o processo formativo, uma dimensão pedagógica fundamental e, nesse sentido, deve ser tratada como "componente curricular" (BRASIL, 2015, p. 30).

A ênfase valorativa dada à dimensão prática é revelada à "medida em que se passa a ter a perspectiva do profissional professor como aquele que produz saberes a partir de sua prática, da sua profissão, das suas experiências e que esses saberes são fundamentais" (BRITO; FREITAS, 2012, p.3). A prática, assim, está relacionada ao fazer docente, à atuação no universo escolar. Essa concepção transparece no item 2.2 do documento, "Egresso da formação inicial e continuada", ao qual pertencem os fragmentos destacados a seguir.

- O PPC, em articulação com o PPI e o PDI, deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais:
- I estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias;
- III planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (instituições de educação básica e de educação superior, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante em formação;
- IV participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados;

[...]

VIII - desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais e escolares, incluindo o uso de tecnologias educacionais, diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas (BRASIL, 2015a, p. 25-26, grifos nossos).

A análise das dimensões da iniciação à docência, que devem integrar os Projetos Pedagógicos dos Cursos, exibe um conjunto de iniciativas voltadas para dentro da escola. Reforçando esse aspecto, o Parecer destaca que a formação inicial e continuada deve contemplar, entre outras ações, "a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino" (BRASIL, 2015, p. 21). Essa orientação é reiterada ao longo do documento, demonstrando que a prática, no sentido de "fazer docente", é realmente entendida como fundamental na formação inicial do professor.

O Parecer determina, ainda, que os cursos de formação docente devem se estruturar "por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares, constituindose de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico", compreendendo:

- a) 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- b) 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; c) pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades
- c) pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição⁵;
- d) 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como definido no núcleo III, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015a, p. 30, grifos nossos).

Na discursividade do enunciado transparece a valoração acentuadamente positiva em relação à prática a ser vivenciada pelos licenciandos durante a realização dos cursos de licenciatura, os quais deverão ter 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC) e 400 de Estágio Supervisionado. A ordem de apresentação das atividades curriculares e suas respectivas cargas horárias reafirmam que as de cunho prático (PPC e Estágio Supervisionado) são as mais valoradas pelos enunciadores, uma vez que são as primeiras a serem apresentadas. Essa atitude ratifica a compreensão de sua primazia na atividade

instituições.

⁵ Os núcleos I e II referem-se, respectivamente: núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais [...]; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos e a pesquisa priorizada pelo projeto pedagógico das

cognoscitiva dos licenciandos. De acordo com Voloshinov (s.d, p.11), a simples seleção de um epíteto já é um ato de avaliação ativo. O fato de os enunciadores do Parecer terem apresentado de início as atividades de cunho prático significa que reconhecem a importância dessa dimensão no processo formativo do futuro professor, evidenciando uma atitude não indiferente, mas uma "atitude efetiva e interessada", partindo de uma posição avaliativa (BAKHTIN, s.d, p. 50).

No documento, a dimensão prática (PPC e Estágio Curricular) tem sua realização garantida em certos tempos e espaços, sendo apresentada em momentos estanques, não havendo indícios de estabelecimento de uma relação com a teoria. Não há menção da relação teoria e prática nas atividades para as quais são destinadas 2200 (duas mil e duzentas) horas. A relação teoria e prática é relegada a 200 horas de atividades de "aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes", menor carga horária destinada, de um total de, no mínimo, 3200 (três mil e duzentas) que o curso deve ter.

Ao tratar da diferença entre a Prática como Componente Curricular (PPC) e o Estágio Supervisionado, os enunciadores do documento, reproduzindo as palavras do Parecer CNE/CP nº 28/2001, destacam que:

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente (...) de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico- científica.

[...] É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso. (BRASIL, 2015, p. 31, grifo nosso).

Apesar de os sujeitos discursivos informarem o que vem a ser a PPC, ressaltando que é "uma prática que produz algo no âmbito do ensino", um trabalho "de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmicocientífica", não há, ao longo do documento, uma explicação clara, que possa contribuir para o entendimento efetivo desse componente. Barbosa e Cassiani (2014, p.200) chamam a atenção para esse fato, sinalizando a existência de um discurso ambivalente nos documentos oficiais, que deixam dúvidas se esse componente está relacionado à aplicação de conhecimentos ou aos procedimentos relativos à atividade docente. A justificativa encontrada nos dispositivos legais (Parecer CNE/CP N. g/2001 e Parecer CNE/CP N. 2008/2001d) para inclusão da Prática como Componente Curricular nos Cursos de formação

inicial de Professores é a urgência da superação da dicotomia teoria/prática, sendo a PPC o elemento que contribuirá para essa superação. Todavia, ao determinar o cumprimento de créditos curriculares destinados à realização da PPC (400 horas) em "tempo e espaço" próprios entre os saberes da formação docente, o documento acaba (re)introduzindo uma divisão entre as dimensões de formação docente, o que fragiliza a desejada união teoria e prática.

A análise dos Pareceres CNE/CES N. 492/2001 e CNE/CP n. 2/2015 que fundamentam, respectivamente, as DCL e NDCF demonstra que a relação dialógica estabelecida entre eles é de convergência, uma vez que, apesar de haver na sua materialidade discursiva posicionamentos que reafirmam a necessária relação entre teoria e prática, as vozes que valoram a dimensão prática na formação docente apresentam maior expressão, o que não contribui para a superação da dicotomia na formação docente. Essa constatação ratifica a percepção de que as Diretrizes são constituídas por vozes diversas, conforme apontado na seção anterior, que o sujeito discursivo não é único, mas múltiplo, perpassado por discursos e posicionamentos distintos, tomados aqui no sentido de horizontes ideológico-conceituais.

Breves considerações finais

Documentos oficiais que circulam no Brasil atualmente revelam princípios e direções que a Educação assume em relação, por exemplo, à formação de professores. Aqui alguns deles, tomados como objetos de pesquisa, puderam, ainda que de forma breve e resumida⁶, ser descritos, analisados e interpretado por meio da linguagem que os constituem, o que significa, dialogicamente, olhar a forma como um texto traz o exterior para dentro e, ao mesmo tempo, por sua materialidade discursiva, aponta para fora. Esse procedimento demonstra que o pensamento de intelectuais russos, conhecidos por sua concepção dialógica de linguagem, continua sendo uma força teórica e analítica para o estudo de discursos que tem papel fundamental na sociedade. No caso do estudo em pauta, foi possível delinear a maneira como o discurso do poder constituído encara o papel social do professor. Perpassado por vozes que, ao final das contas, digladiam-se entre a formação

⁶ A análise completa e detalhada se encontra na tese "Cursos de Letras no centro da arena discursiva da reforma curricular de uma universidade pública mato-grossense" (NUNES, 2017).

mais teórica ou mais prática, os documentos refletem e refratam posicionamentos contemporâneos, pontos de vista ideológicos, que vão além dos muros da escola. Não por acaso ou gratuitamente a tendência para a atuação prática revela-se como a força maior, como a tendência da dominante centrípeta.

A leitura dos documentos, de grande interesse para a área de Educação, foi realizada com o suporte de alguns conceitos axiais trabalhados por esses pensadores, presentes nas obras reunidas sob a designação atual "Bakhtin e o Círculo". Isso comprova a pertinência conhecida e reconhecida, conforme afirmado antes, desse paradigma dos estudos da linguagem, inicialmente explorado pelas Linguística e pela Literatura, mas que aos poucos foi se expandindo para diversas áreas do conhecimento, caso da Educação, do Direito, da Psicologia, da História, da Antropologia, das Artes, dentre outras. Até mesmo a Linguística Aplicada, em sua versão mais atual, tem se apropriado dos conceitos de plurilinguismo e cronopopo, por exemplo, para discutir seus objetos de análise, descobrindo que esses conceitos estavam presentes em trabalhos das décadas de 1920 e 1930. Assumir a perspectiva dialógica, advinda do pensamento desses pensadores russos para a análise dos Pareceres CNE/CES n. 492/2001 e CNE/CP n. 2/2015 que fundamentam, respectivamente, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (DCL) e novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (NDCF), propiciou a compreensão de diferentes posicionamentos axiológicos neles presentes, especialmente no que diz respeito à dominância, na formação docente, da dimensão prática, apesar dos posicionamentos a favor de um dissolução de limites rígidos entre os duas formas de conhecimento e atuação.

O diálogo que se procurou estabelecer entre os documentos e as relações dialógicas tensas aí presentes acabou por afirmar as posições centrípetas de vozes que lutam pela centralização, influindo fortemente no estabelecimento das normas para os cursos de Letras, direcionando a constituição dos projetos pedagógicos dos cursos.

Referências bibliográficas

ANTUNES, R. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. In: Reunião nacional da ANPED, 38, 2017. São Luis do Maranhão. UFMA, 2017. p. 1-15. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/programacao/2?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=14 Acesso em 01/07/2018.

BARATIN, M. Os generos do discurso. In: Estetica da criação verbat. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306 [1952-1953] Problemas da poética de Dostoiévski. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013 [1963].
O discurso no romance. In <i>Questões de literatura e de estética:</i> A teoria do romance. 3. ed. Trad. Aurora Fornoni Bernardini <i>et al</i> . São Paulo: Unesp, 2014, p.71-210. [1934-1935].
Para uma filosofia do ato. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza da edição americana <i>Toward a Philosophy of the Act</i> . Austin: University of Texas press. [1919/1921]. Tradução destinada exclusivamente a uso didático e acadêmico. [s.d.].
BARBOSA, A. T. CASSIANI, S. Sentidos da prática como componente curricular nos documentos do conselho nacional de educação. <i>Revista da SBEnBio</i> , n.7, out. 2014, p. 195-204.
BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: <i>Bakhtin</i> : Outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008, p.9-31.
Dialogismo e polifonia em Mikhail Bakhtin e o Círculo (Dez obras fundamentais). In: FARIA, J. R. (org.) <i>Guia bibliogtáfico</i> : FFLCH/USP. https://www.fflch.usp.br/guia_bibliografico; https://www.fflch.usp.br/sites/fflch.usp.br/files/2017-11/Bakhtin.pdf
A emergência, nas fronteiras entre língua e literatura, de uma perspectiva dialógica de linguagem. <i>Bakhtiniαnα, Rev. Estud. Discurso</i> [online]. Vol.12, n.2, p.5-23, 2017.
BRAIT, B.; PISTORI, Maria Helena Cruz. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. <i>Alfa</i> , Revista de linguística. [online], v.56, n.2, p. 371-401, 2012. http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/553.
BRASIL. <i>Parecer CNE/CES 492/2001</i> . Conselho Nacional de Educação - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf >. Acesso em: 09 jul. 2018.
Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf >. Acesso em: 10 jun. 2018.
Parecer CNE/CES 583/2001, de 04 de abril de 2001. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior - Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, 2001c. Disponível em <http: arquivos="" ces0583.pdf="" cne="" pdf="" portal.mec.gov.br="">. Acesso em: 10 jun. 2018.</http:>

- ______. Parecer CNE/CP n. 28/2001, de 2 de outubro de 2001. Conselho Nacional de Educação. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.. Brasília, 2001d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf. Acesso em: 10 de jul 2018.
- ______. Parecer CNE/CP 2/2015, de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21123&Itemid=866. Acesso em: 07 jul. 2018.
- BRITO, L. D.; FREITAS, D. Processos, embates e disputas: a prática como componente curricular em dois cursos de licenciatura em ciências biológicas de universidades estaduais da Bahia. In.: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino ENDIPE, 2012, Campinas. Disponível

 em:

 http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos template/upload arquivos/acervo/docs/3944p.pdf. Acesso em: 15 jul. 2018.
- DELORS, J. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir.* Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, UNESCO, 1998.
- DINIZ-PEREIRA, J. E.; LACERDA, M. P. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1229-1242, dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400015. Acesso em: 16 jun. 2018.
- EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.
- GRILLO, S. V. C. Marxismo, psicanálise e método sociológico: o diálogo de Volóchinov, marxistas soviéticos e europeus com Freud. *Bakhtiniana*. Revista de Estudos do Discurso, v. 12, p. 54-75, 2017a. [bilíngue português-inglês]
- GRILLO, S. V. C.; AMÉRICO, E.V. (Tradução). V. VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin) *Marxismo e filosofia da linguagem.* Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017b.
- GRILLO, S. V. C.; AMÉRICO, E.V. Valentín Nikoláievitch Volóchinov: Detalhes da vida e da obra encontrados em arquivos. *ALFA*: Revista de Linguística (UNESP. ONLINE), v. 61, p. 255-281, 2017c. [bilíngue português-inglês]
- GRILLO, S. V. C. e AMÉRICO, E. V. (Tradução). MEDVIÉDEV, P.N. (Círculo de Bakhtin). *O método formal nos estudos literários*. Introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2010.

MAUÉS, O. As políticas de formação e a pedagogia das competências. In: REUNIÃO DA *ANPED*, 27., 2004, Caxambu. *Sociedade democrática e educação*: qual universidade? Caxambu, MG: ANPED, 2004.

MEDVIÉDEV, P. N. O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. Sheila C. Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

NUNES, J. A. Cursos de Letras no centro da arena discursiva da reforma curricular de uma universidade pública mato-grossense. Tese (Doutorado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/20547/2/Jozanes%20Assun%C3%A7%C3%A30 https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/20547/2/Jozanes%20Assun%C3%A7%C3%A30

VEIGA, I. P. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social. In: VEIGA e AMARAL (orgs.). Formação de professores: Políticas e debates. 2.ed. Campinas-SP: Papirus, 2002. p. 65-93.

VOLOSHINOV, V. N. *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre a poética sociológica). Trad. Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, [s.d].

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.[1929/1930].

ORCID https://orcid.org/0000-0002-1421-0848 bbrait@uol.com.br

ii Jozanes Assunção

ⁱⁱ Jozanes Assunção Nunes, Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Mato Grosso. Graduada em Letras, com mestrado em Educação e Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universi

dade Católica de São Paulo (PUC-SP). Foi professora e coordenadora do Curso de Letras da Universidade de Cuiabá e professora concursada da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. Tem publicados: artigos científico, capítulos e um livro em co-autoria.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4299-4037 jozanes@qlobo.com

Beth Brait é crítica, ensaísta, professora associada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e da Universidade de São Paulo (USP) e Pesquisadora do CNPq. Graduada em Letras, com doutorado e livredocência na USP, e pós-doutorado na École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris/França. Foi crítica militante de literatura no *Jornal da Tarde* e outros periódicos paulistas. Editora criadora e responsável pelo periódico *Bakhtiniana*. Revista de Estudos do Discurso, é autora de várias obras, entre elas *A personagem, Ironia em perspectiva polifônica, Literatura e outras linguagens*, e organizadora de várias coletâneas sobre *Bakhtin e o Círculo*.