

# REFLEXÕES E QUESTÕES INSURGENTES PARA EDUCADORES/AS DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS ADICIONAIS EM PROCESSOS DE RE-/DES-CONSTRUÇÃO CURRICULAR

*Lilian Kemmer Chimentão*<sup>1</sup>

*Alex Alves Egado*<sup>2</sup>

DES-CRIAR/CRIAR INCESSANTEMENTE POSSIBILIDADES DE PENSAR/PRATICAR A EDUCAÇÃO E O CURRÍCULO É UMA FORMA DE RESISTÊNCIA ÀS TENTATIVAS DE TOTALIZAÇÃO E UNIFICAÇÃO QUE AINDA PERSISTEM.

TEDESCHI E PAVAN (2017, p. 695)

## RESUMO

Os processos de re-/des-construção curricular trazem consigo questões relativas à complexidade, pluraridade e poder que merecem atenção, haja vista a centralidade do currículo no cenário educacional brasileiro contemporâneo devido às recentes reformulações nos diferentes níveis de ensino. Com este artigo, visamos (i) apresentar visões onto-epistemológicas que orbitam decisões de educadores/as de professores/as no que diz respeito às propostas de currículo e (ii) tensionar os processos de re-/des-construção curricular que educadores/as de futuros/as professores/as de línguas adicionais têm passado, por meio de questões insurgentes. Para tanto, discutimos duas perspectivas onto-epistemológicas que influenciam diretamente a educação e a construção curricular e trazemos questões insurgentes com o objetivo de problematizar a perspectiva homogeneizante de currículo. Esperamos que este texto provoque inquietações e contribua para a construção de propostas curriculares que valorizem princípios de multiplicidade, diferença, alteridade e as dimensões coletiva, prática e reflexiva, com vistas à educação de professores/as comprometidos/as com a justiça social e a qualidade da educação pública.

**Palavras-chave:** paradigmas onto-epistemológicos; educação de professores/as de línguas; currículo.

## ABSTRACT

Curricular re-/de-construction processes raise issues related to complexity, plurality, and power that deserve attention, given the centrality of the curriculum in the

1 Universidade Estadual de Londrina

2 Universidade Federal do Maranhão

contemporary Brazilian educational scenario due to recent reformulations at different levels of education. With this article, we aim to (i) present onto-epistemological visions that orbit educators' decisions regarding curriculum proposals and (ii) stress the curriculum re-/de-construction processes that educators of future additional language teachers have passed through insurgent questions. To do so, we discuss two onto-epistemological perspectives that directly influence education and curriculum construction and bring up insurgent questions with the aim of problematizing the homogenizing curriculum perspective. We hope that this text provokes concerns and contributes to constructing curricular proposals that value principles of multiplicity, difference, otherness, and the collective, practical and reflexive dimensions, to educate teachers committed with social justice and the quality of public education.

**Keywords:** *onto-epistemological paradigms; education of language teachers; curriculum*

## NOTAS INICIAIS<sup>12</sup>

**E**nquanto educadora e educador de professores/as de línguas adicionais, nossas visões onto-epistemológicas são imbuídas por conhecimentos moventes, sempre em transformação; por sujeitos constitutivamente inacabados, nunca suficientemente nomeados; e por realidades, no plural e imparciais. Para nós, essas interpretações culminam em um entendimento do que vem a significar propostas de currículo para a educação de professores/as de línguas adicionais, o qual é nosso campo de atuação profissional.

Ao compartilharmos dessas visões de conhecimento, sujeito, realidade e, conseqüentemente, de currículo, estamos conscientes que vamos de encontro com interpretações homogeneizantes, as quais ainda nos parecem orientar várias propostas de *currículo*. É justamente por reconhecermos essas interpretações distintas que coexistem, que intitulamos este artigo “Reflexões

---

1 Uma versão preliminar e expandida deste artigo foi apresentada pela primeira autora na ocasião de seu relatório de licença sabática para o Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

2 Este estudo foi conduzido no âmbito do projeto de pesquisa intitulado “Construção de currículo para a formação de professores de inglês: prática como componente curricular em foco”, coordenado pela primeira autora, na UEL.

e questões insurgentes para educadores/as de professores/as de línguas adicionais em processos de re-/des-construção curricular”.

Optamos pelo adjetivo ‘insurgentes’ para referência às reflexões e questões que tecemos por entendermos que elas questionam visões homogeneizantes, que visam apagar vozes, conhecimentos e realidades historicamente minorizados. Lançamos mão do termo ‘processos de re-/des-construção curricular’, uma vez que compreendemos que diferentes grupos de educadores/as de professores/as de línguas adicionais estão em distintos estágios de propostas curriculares; alguns estão construindo, outros reconstruindo e outros, talvez, tentando desconstruir para construir algo inédito. Nosso desejo é que nossas reflexões valorizem – cada qual a seu modo – todas essas experiências.

Nesse contexto, as reflexões que tecemos e as questões insurgentes que emergem se dão em resposta ao convite feito pelas doutoras Paula Garcia de Freitas (UFPR), Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL), Claudia Jotto Kawachi Furlan (UFES) e Dilma Maria de Mello (UFU), organizadoras do dossiê temático “Educação docente para o ensino de línguas adicionais no Brasil: respostas e propostas às políticas vigentes”, no qual este artigo está publicado, que versa sobre as respostas e propostas às políticas vigentes na educação docente de línguas adicionais. Para além deste artigo, convidamos o/a leitor/a a conhecer e aprender com os demais artigos publicados neste dossiê, disponíveis no site da Revista Letras (UFPR).

Nesta publicação, buscamos, especificamente, (i) apresentar visões onto-epistemológicas que orbitam decisões de educadores/as de professores/as de línguas adicionais no que diz respeito às propostas de currículo e (ii) tensionar os processos de re-/des-construção curricular que educadores/as de futuros/as professores/as de línguas adicionais têm passado, por meio de questões insurgentes. Em linhas gerais, esperamos que nossa contribuição repouse no tornar estranho aquilo que pode ser natural e naturalizar – por ora – aquilo que é estranho, ao pensarmos em propostas curriculares voltadas à formação de professores/as de línguas adicionais.

As reflexões propostas neste artigo justificam-se por razões contextuais e profissionais. O argumento contextual reside na centralidade que o currículo vem ocupando no cenário educacional brasileiro contemporâneo, vistas as recentes reformulações curriculares nos diferentes níveis de ensino (e.g., Novo Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, dentre outras). O argumento profissional repousa em nosso compromisso enquanto pesquisadora e pesquisador de estar em constante movimento de questionamentos e inquietações, assim como nossa autorresponsabilização, enquanto educadora e educador de professores/as de línguas adicionais, em contribuir para a construção de propostas curriculares que valorizem

princípios de multiplicidade, diferença, alteridade e as dimensões coletiva, prática e reflexiva, com vistas à educação de professores/as de línguas adicionais comprometidos/as com a justiça social e a qualidade da educação pública.

Aos/às educadores/as de futuros/as professores/as de línguas adicionais, leitores/as a quem direcionamos esta publicação, desejamos que este artigo seja uma oportunidade para exercitarmos coletivamente o que Tedeschi e Pavan (2017, p. 695) nos orienta e indicamos como epígrafe desta publicação: “descriar/criar incessantemente possibilidades de pensar/praticar a educação e o currículo é uma forma de resistência às tentativas de totalização e unificação que ainda persistem”. Desejamos que esta leitura seja boa por ser desconfortável, ao questionarmos nossas verdades sobre propostas curriculares.

O artigo está organizado em três seções. Após estas notas iniciais, na próxima seção, refletimos sobre dois paradigmas que nos parecem contemplar acepções de sujeito, conhecimento e realidade; ao final, elaboramos questões – que consideramos insurgentes – àqueles/as que estão em processo de re-/des-construção curricular. Na terceira e última seção, tecemos algumas notas, as quais nomeamos como ‘inconclusivas’ justamente pela orientação ontoepistemológica que adotamos neste escrito.

## PERSPECTIVAS ONTO-EPISTEMOLÓGICAS E SUAS INTERSECÇÕES COM CONCEPÇÕES DE CONHECIMENTO, SUJEITO E REALIDADE

O conhecimento é questão central<sup>3</sup> nas teorias de currículo. Ao reconhecermos essa ênfase dada ao conhecimento e enquanto educadora e educador de professores/as de línguas adicionais, entendemos que alguns questionamentos passam a ser essenciais, dentre eles: O que deve ser ensinado para os/as futuros/as professores/as de línguas adicionais? Quais conhecimentos são válidos? Quem decide quais conhecimentos merecem compor o currículo formal? A quem interessa a seleção de conhecimentos a serem ensinados? As respostas a esses questionamentos, no entanto, variam conforme as perspectivas ontoepistemológicas as quais se filiam os/as proponentes dessas propostas curriculares.

Neste manuscrito, argumentamos haver duas principais perspectivas epistemológicas que influenciam diretamente a educação e a construção curricular. Por um lado, uma ligada a questões de unidade, identidade e universalidade, ou seja, atrelada aos ideais do realismo social, que acredita na possibilidade e desejo de acessar um conhecimento inquestionável e uma construção identitária – neste caso, a de docente de línguas adicionais –

---

3 Excetuando-se Lopes e Borges (2017) que tecem crítica à centralidade do conhecimento no currículo, por entenderem que tal centralização bloqueia a interpretação e as múltiplas leituras dos textos curriculares e Green (2017, p. 501) que reconhece a centralidade do conhecimento nas questões de currículo, mas argumenta que tal questão nem sempre tenha sido tratada com “*sofisticação e flexibilidade suficientes*”.

una e invariável (TEDESCHI; PAVAN, 2017). Por outro lado, outra ligada às perspectivas críticas, pós-estruturalistas e pós-fundacionais, que entende a realidade a partir da multiplicidade e da diferença. Por essa orientação, o conhecimento é contingencial e a identidade é essencialmente inacabada (TEDESCHI; PAVAN, 2017). Ambas as perspectivas epistemológicas influenciam os objetivos almejados nos currículos de cursos de educação de professores/as de línguas adicionais.

Tais posturas epistemológicas carregam noções de conhecimento e de sujeito que reverberam nos entendimentos da função social da escola e, conseqüentemente, nas políticas curriculares. Corazza e Tadeu (2003, *apud* TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 686) revelam que “todo currículo ‘quer’ modificar alguma coisa em alguém, o que supõe, por sua vez, alguma concepção do que é esse ‘alguém’ que deve ser modificado”. Portanto, a seguir, discutiremos, detalhadamente, as perspectivas epistemológicas e suas intersecções com as concepções de conhecimento e de sujeito.

No que diz respeito à primeira acepção de currículo, aquela em que o conhecimento é inquestionável e uma construção identitária – neste caso, a de docente de línguas adicionais – é una e invariável, um de seus principais expoentes é o pesquisador Michael Young. Sua compreensão de currículo é uma que adota “[...] uma concepção do conhecimento como representação (‘verdadeira’), como correspondência ou adequação a alguma suposta e preexistente realidade, a alguma presumida coisa-em-si” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 37, *apud* TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 680).

Nesse sentido, tanto Young quanto seus/suas seguidores/as entendem que “há um conhecimento objetivo (especializado) a ser aprendido” e, portanto, caberia aos espaços de educação a “transmissão do conhecimento de uma geração para a outra” (MACEDO, 2017, p. 544). No entendimento de Tedeschi e Pavan (2017, p. 694), além de *transmitir* esses princípios universais, as instituições escolares (e aqui, no nosso caso, as instituições universitárias) acabam por “*naturalizá-los*”, o que as autoras buscam problematizar<sup>4</sup>. Nos escritos de Young (2007, *apud* RIBEIRO, 2017, p. 585), encontramos a veiculação do entendimento de conhecimento poderoso:

[...] o *conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico*. Ele fornece generalizações e busca universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, *adquirido na escola* (YOUNG, 2007, p. 1296, itálicos originais do autor e negritos adicionados).

4 Temática desenvolvida quando se argumenta em prol da perspectiva epistemológica a partir da diferença.

Conhecimento poderoso, portanto, seria aquele que empodera, “um conhecimento que se distancia da realidade do aluno, uma vez que não considera que **tais conhecimentos irão possibilitar a superação de uma realidade de opressão**” (RIBEIRO, 20117, p. 588, grifo nosso). Dito de outro modo, seria um conhecimento inquestionável, inflexível e homogêneo.

Nessa lógica, educadores/as de professores/as de línguas adicionais que coadunam com esta concepção normativa de currículo esperam que, ao final de um curso de formação, os/as futuros/as sejam sujeitos universais, racionais, livres e autônomos. Ao correlacionarmos as visões de currículo e de sujeito, desvelamos que aqui se sedimenta o “[...] pensamento moderno, no qual **emerge e se consolida a ideia de verdade científica como expressão maior e unívoca dessa razão libertadora** e indispensável para a formação de sujeitos **emancipados intelectualmente.**” (GABRIEL, 2017, p. 530, grifo nosso).

Em linhas gerais, esta perspectiva normativa de currículo defende a centralidade do conhecimento no currículo e traz à tona tensões imbuídas em relações de “[...] poder, ideologia e controle social” (RIBEIRO, 2017, p. 585). Consequentemente, a importância de currículos dessa natureza promoveria um conhecimento sistemático e ‘verdadeiro’, a fim de emancipar e ‘promover o conhecimento científico’ aos/às futuros/as professores/as de línguas adicionais. Embora o argumento seja atraente e quase convincente em um primeiro momento, parece-nos escapar dessa perspectiva a fluidez com que essas relações e conceitos coexistem e são relacionados em cursos de educação de professores/as de línguas adicionais.

Em outras palavras, a emancipação, como proposta por Young (2007), pressupõe haver um lugar de inferioridade, um não-conhecimento, um conhecimento inválido e, conseqüentemente, uma identidade de sujeito que merece ser questionada; um sujeito merecedor desse *status* é aquele objetivo, completo em si mesmo e emancipado. A pergunta que fica é o que acontece com aqueles/as que não ‘cabem’ ou não querem se adequar a essa versão de currículo, de conhecimento e de sujeito.

A emancipação por meio de um currículo normativo e prescritivo é, no nosso entendimento, um processo de sujeitamento de futuros/as professores/as de línguas adicionais a um processo de educação ditado por outros/as como válido; uma imposição à uma certa visão de emancipação. É necessário, assim, haver outra leitura possível dos conceitos de currículo, de conhecimento e de sujeito, uma que seja fluida, sensível e construtivamente aberta às realidades locais, às identidades dos sujeitos e aos conhecimentos e experiências que carregam em si e trazem para os cursos de educação de professores/as de línguas adicionais e podem, portanto, passar a também constituir o currículo. Essa perspectiva outra é o nosso foco nos próximos parágrafos.

Esta visão de currículo múltipla e plural compreende as identidades e diferenças como elaboração histórica, contextualmente produzidas. Citando Castro (2009), Tedeschi e Pavan (2017) argumentam que os sujeitos e suas identidades são construídas, e diríamos *re* - e *des* - construídas, por meio de um entrelaçamento único de elementos heterogêneos que, de modo muito particular, se relacionam, como, por exemplo, os discursos, as instituições, as leis etc. A título de exemplo, enquanto educadores/as de professores/as de línguas adicionais, vivenciamos na prática cotidiana a diferença em cada nova turma de ingressantes em nossos cursos de educação de professores/as de línguas. De um ano para outro, uma pandemia pode ter surgido e nos forçado a ajustar o currículo; uma nova lei federal pode ter entrado em vigor e, conseqüentemente, o currículo passar por revisões<sup>5</sup>; um fomento de bolsas pode ter expandido a possibilidade de envolvimento dos/as futuros/as professores/as ingressantes no curso.

Para além dos exemplos de ordem social e institucional listados acima, há uma outra nuance de imprevisibilidade. A respeito dela, Tedeschi e Pavan (2017, p. 679) defendem que a educação e o currículo precisam “considerar que vivemos num mundo pleno de possibilidades e que deixar o outro ser um outro singular, ser aquilo que ainda não foi inventado, potencializa outros modos de vida”. Em nossa leitura, nenhum currículo será empregado ou vivenciado por educadores/as de futuros/as professores/as de línguas adicionais do mesmo modo, independentemente de quantas vezes tenha sido implementado. Argumentamos não se tratar de uma necessidade de aperfeiçoamento do currículo, mas reconhecer a imprevisibilidade e a incompletude como constituintes da formação dos/as futuros/as professores/as de línguas adicionais.

Algumas das perspectivas que compartilham dessa segunda visão de mundo (sejam elas teorias críticas<sup>6</sup> ou pós-críticas<sup>7</sup>), trabalham com

5 Sobre o caráter normativo e institucional de iniciativas externas que ensejam mudanças curriculares, citamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Professores) (BRASIL, 2019), as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018) e dentre outras regulamentações, várias das quais indicadas pelas organizadoras deste dossiê na chamada.

6 **As teorias críticas** são baseadas nas concepções marxistas, estão ligadas a autores da Escola de Frankfurt e compreendem que **tanto a escola como a educação em si são instrumentos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais constituídas na sociedade capitalista**. As teorias críticas “[...] são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 2007, p. 30) e apontam que o currículo é muito mais do que um conjunto coordenado e ordenado de matérias, apresentando que as **práticas curriculares podem ser vistas como um espaço de defesa das lutas no campo cultural e social**.

7 **A expressão pós-crítica**, aqui, inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas, ou seja, os estudos pós-críticos designam o “[...] resultado da influência da Filosofia da diferença, dos estudos culturais, multiculturalistas, ecológicos, étnicos e dos estudos feministas e de gênero sobre teorizações, pesquisas e práticas no campo educacional” (MAKNAMARA; PARAÍSO, 2013, p. 42). Ressaltamos, com Lopes (2013, p. 10), que, embora esses termos sejam “[...] conectados, [eles] se referem a estudos distintos, com questões e problemáticas próprias,

noções de desconstrução derridiana (LOPES; BORGES, 2017, GABRIEL, 2017), provisoriedade, singularidade, diferença, diálogo de saberes/integração curricular (COLLA, 2019), emergência, criatividade, invenção, incalculabilidade, instabilidade, multiplicidade (GREEN, 2017, p. 516) e alteridade (SILVA, 2017; MACEDO, 2017, LOPES; BORGES, 2017) como sendo características do novo cenário social e educacional (GREEN, 2017).

Neste cenário, Macedo (2017, p. 548), apoiada em Butler (2015, p. 210), argumenta que “a teoria curricular precisa criar condições para a emergência do ‘sujeito’ como ‘um conjunto ativo e intransitivo de inter-relações’”. Nessa vertente, concordamos com as autoras que essa perspectiva de currículo anuncia “novas forças, que dão visibilidade a um **espaço de diálogo, de aposta na diferença**, pois instaura modos outros de exercício do pensamento sobre o campo curricular” (DELBONI; GONÇALVES, 2019, p. 737, grifo nosso).

Para Delboni e Gonçalves (2019, p. 740-741), a consequência desse movimento de pensamento pró-diferença, proporciona

abertura do campo do currículo para a desterritorialização de domínios, o que possibilita a heterogeneidade de pontos de vista, de base epistemológica e metodológica, que se abrem para a diferença, para o ‘Fora’, para a singularidade. Estão no jogo da proliferação de sentidos (‘sem fronteiras’, ‘diferentes perspectivas’, ‘distintos contextos’, ‘diferença’, ‘perspectivas teóricas’) que implicam uma multiplicidade, pluralidade, enfim, uma plurivocidade.

Nesse sentido, precisamos pensar o currículo dos cursos de educação de professores/as de línguas enquanto inerentemente inacabado, aberto à transformação e à emergência de outras aprendizagens que ajudam na construção do conhecimento profissional necessário.

Como problematizado na chamada para este dossiê, documentos reguladores oficiais impactam a organização curricular dos cursos de educação inicial de professores/as, ao passo que não apenas impõem mudanças, mas também abrem infinitas possibilidades para reflexão, inclusive as salientadas neste artigo acerca de conhecimento, sujeito e realidade, que irão influenciar fortemente as (re)construções curriculares.

A título de exemplificação, podemos mencionar a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a qual representou um marco de polemização e resistência (e.g., Campanha Nacional Pelo Direito a Educação, 2023).

No âmbito da Universidade Estadual de Londrina, a BNC-Formação levou ao que conhecemos como ‘insubordinação criativa’, ou seja, ações de

---

para as ciências humanas e sociais, dentre elas a educação e o currículo”. Assim, entendemos que os termos, por vezes, pertencem a campos epistemológicos diferentes (DELBONI; GONÇALVES, 2019, p. 748).

rupturas assumidas diante às normas. Segundo D'Ambrosio e Lopes (2015, p. 3), citando pesquisa de Haynes e Licata (1995), “essas insubordinações criativas eram geradas pelo conflito entre as políticas públicas delineadas para as escolas e a realidade escolar”. De modo similar, os cursos de licenciatura, embora tivessem a necessidade de atender à legislação vigente<sup>8</sup>, buscaram formas de não abrirem mão daquilo que já praticavam e produzia bons resultados de aprendizagem e do que acreditavam ser essencial para a formação de professores/as. Pois, “a insubordinação criativa é legitimada por centrar-se em práticas profissionais alicerçadas em bases éticas” (D'AMBROSIO; LOPES, 2015, p. 3).

Ainda no âmbito da Universidade Estadual de Londrina, outra legislação que suscitou amplas reflexões sobre conhecimento, sujeito e realidade foi a Resolução CNE/CES n. 7/2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira da Extensão. As discussões envolvendo concepção de extensão, papel da universidade, papel dos graduandos, relação universidade-sociedade, componentes curriculares e conhecimentos a serem transformados/excluídos/introduzidos foram amplamente potencializadas e mudanças curriculares significativas foram promovidas.

À guisa de conclusão desta seção, propomos algumas questões insurgentes – como anunciamos no título do artigo – para serem discutidas por educadores/as de professores/as de línguas que são também responsáveis, de tempos em tempos, pela reestruturação curricular de seus cursos. Desse modo, desejamos que estas questões insurgentes figurem como ponto de encontro das inquietações dos/as educadores/as e espaço seguro para os desconfortos relacionados ao desenhar de um currículo de educação de professores/as de línguas. São algumas dessas questões:

- a. Quais elementos do currículo anterior, até então vigente, têm sido mantidos nessa nova proposta curricular? Quais os motivos dessas manutenções?
- b. Qual o perfil de sujeito que buscamos promover? Ao discutirmos sobre esse perfil, ele carrega mais traços normativos ou voláteis?
- c. Qual a visão de língua subjaz essa nova proposta curricular? Analisemos os nomes das disciplinas voltadas ao ensino da língua, as referências que constam nas ementas, a progressão disciplinas e os/as autores/as discursivamente mencionados/as para conceituar o que se entende por língua.
- d. Em que momentos a equipe de elaboração da nova proposta curricular tem ouvido os sujeitos envolvidos no curso de formação? Por exemplo, egressos do curso, professores/as em atuação, secretários/as de educação e sociedade em geral.

---

<sup>8</sup> Os cursos de Pedagogia, por exemplo, representaram apenas resistência à Resolução CNE 02/2019, não a atendendo, pois as alterações trazidas desconfiguravam totalmente os atuais currículos para formação de pedagogos.

- e. Em relação ao conhecimento validado, tomado como verdadeiro, quais são as características recorrentes das referências e de seus/suas respectivos/as autores/as citados/as nas bibliográficas das ementas das disciplinas?

Com essas questões insurgentes buscamos tornar estranho os processos de re-/des-construção curricular, tendo em vista que, por vezes, os currículos são tomados como naturais e orientados, majoritariamente, por demandas burocráticas, cujas decisões são feitas por um seleto grupo de especialistas com conhecimento especializado em salões nobres de universidades. Enquanto formadores/as de futuros/as professores/as de línguas e seres humanos, desejamos que nunca cansemos de interrogar a nós mesmos e a formação que promovemos.

### NOTAS INCONCLUSIVAS

O conhecimento é o conceito central nas práticas discursivas sobre o campo do currículo e para compreendê-lo faz-se necessário refletir acerca das perspectivas onto-epistemológicas e as acepções de sujeito e de realidade a elas relacionadas. Por isso, com este artigo, buscamos (i) apresentar visões onto-epistemológicas que orbitam decisões de formadores/as de professores/as no que diz respeito às propostas de currículo e (ii) tensionar os processos de re-/des-construção curricular que formadores/as de futuros/as professores/as têm passado, por meio de questões insurgentes. O exposto neste texto demonstra que vozes diversas têm ecoado, convocando os agentes políticos e escolares a pensar de forma aberta e múltipla e a buscar caminhos outros, para que sejamos capazes de produzir “outros modos de estar aluno, professor, currículo e escola”. Em síntese, “*convocam à mudança, à criação, à diferença*” (DELBONI; GONÇALVES, 2019, p. 752, grifo no original).

Esperamos que as reflexões e questões aqui desenvolvidas promovam novas possibilidades de arranjos curriculares e que possamos encontrar, cada vez mais, referências que ilustrem como esses princípios de multiplicidade, diferença, alteridade e as dimensões coletiva, prática e reflexiva se materializam nas propostas curriculares e em suas implementações. Aos/às colegas formadores/as de futuros/as professores/as, que nunca tomemos os currículos como dados, mas *sempre* em re-/des-construção.

## Referências

ASSUNÇÃO, Josenilda Lima; SOLINO, Ana Paula; GEHLEN, Simoni Tormöhlen. A investigação temática na elaboração de um projeto político-pedagógico humanizador. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 3, p. 1379-1409, set./dez. 2019.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Professores). Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). DOU, 20 dez. 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_doman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_doman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 mar. 2024.

20

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO A EDUCAÇÃO. Manifesto fundador da Frente Revoga BNC-Formação defende a formação de professores/as. Publicado em: 20/04/2023. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2023/04/20/manifesto-fundador-da-frente-revoga-bnc-formacao-defende-a-formacao-de-professorases/>. Acesso em: 18 mar. 2024.

CASTRO, Carlos Henrique Silva de.; MAGNANI, Luiz Henrique.; MARQUES, Luiz Otávio Costa. Uma proposta curricular para a formação de professores de línguas no contexto da educação do campo: reflexões e práticas de Educação Linguística. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, p. 1-24. 2022.

COLLA, Rodrigo Avila. A integração curricular como compromisso ético na contemporaneidade: educação, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 3, p. 1324 - 1338, set./dez. 2019.

COLOMBO, Camila Sthéfanie.; CONSOLO, Douglas Altamiro. *O ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil: cenários e reflexões*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

D'AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin. Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. *Bolema*, v. 29, n. 51, p. 01-17,

abril. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v29n51a01>. Acesso em: 10 mar 2024.

DELBONI, Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera; GONÇALVES, Camilla Borini Vazzoler. As dobras discursivas sobre currículo veiculadas no periódico Currículo sem Fronteiras: Movimentos intensivos de aposta na diferença do pensamento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 2, p. 736-754, maio/ago. 2019.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conteúdo-rastro: um lance no jogo da linguagem do campo curricular. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 515-538, set./dez. 2017.

GREEN, Bill. Currículo, política e a pós-modernidade: além da questão do conhecimento na pesquisa em currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 501-514, set./dez. 2017.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Currículo, conhecimento e interpretação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.

NÓVOA, Antônio. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

PACHECO, José Augusto. Currículo, Aprendizagem e Avaliação: Uma abordagem face à agenda globalizada. *Rev. Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 17, p. 75-90, 2011. Disponível em . Acesso em 15 mar. 2019.

RIBEIRO, Márden de Pádua. Currículo e conhecimento sob diferentes perspectivas teóricas. *Currículo sem Fronteiras*, v.17, n. 3, p. 574-599, set./dez. 2017.

RIBEIRO, William de Goes; AZEVEDO-LOPES, Ronnielle de. Conhecimento-investimento e currículo meritocrático: a projeção utópica liberal da “cultura de excelência” à política curricular no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 659-677, set./dez. 2017.

SAYER, Peter. The hidden curriculum of work in English language classroom: neoliberalism and early English programs in public schooling. *AILA Review*, v. 32, p. 36-63. 2019.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 699-717, set./dez. 2017.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. Currículo e Epistemologia: a descrição da identidade/universalidade e a criação da diferença/multiplicidade. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 678-698, set./dez. 2017.

TURA, Maria de Lourdes Rangel; FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva. Conhecimento e políticas de formação docente. *Currículo sem Fronteiras*, v.17, n. 3, p. 741-755, set./dez. 2017.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, v.28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez., 2007.